

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

LORENA BARBOSA FRAGA

**Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras
de abrigo à luz da história de vida**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como
parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Regina Helena Lima Caldana.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lorena Barbosa Fraga

Ribeirão Preto, 2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Fraga, Lorena Barbosa

Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida. Ribeirão Preto, 2008.

198 p.: il.; 30 cm

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Departamento de Psicologia e Educação.

Orientadora: Caldana, Regina Helena Lima.

1. Infância. 2. Abrigamento. 3. Práticas educativas e de cuidado

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lorena Barbosa Fraga

Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.
Área de Concentração: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIAS

O presente trabalho é dedicado

Em memória de meu avô Manoel, por quem serei eternamente grata pela chance de ser sua neta, pela referência na minha vida, pela sabedoria e valiosos valores, sempre transmitidos com muita paciência e tranqüilidade, hoje muito necessários nessa jornada.

Aos meus avós, Amintas, Olga, Delia que tive a honra de tê-los até o presente momento, especialmente pelas raízes mineiras, as quais sempre me orgulho muito.

Aos meus pais, Arnaldo e Teresinha, pela Vida e por tudo que sou hoje. Especialmente à minha mãe pelo alicerce firme que me sustenta e proporciona a confiança necessária para sempre continuar no caminho seguindo em frente.

Ao Santiago, pela alegria em ser sua irmã e poder com ele compartilhar momentos, difíceis e belos com a cumplicidade dos laços fraternos que nos une.

Ao meu amado esposo, Rafael, pela relação que estamos construindo juntos ao tentar compor uma história a dois diferente com a crença de que o amor impulsiona os sonhos e o torna possível.

AGRADECIMENTOS

Sinto muita alegria de chegar ao término dessa jornada e especialmente de ter podido contar com tantas pessoas especiais que me ajudaram nesse caminhar. Assim, declaro aqui meus agradecimentos.

A Deus, pela minha vida, pelas pessoas que fazem parte dela, pela luz e força para superar os desafios.

À minha querida orientadora Regina, pela confiança, apoio e dedicação, que me auxiliam e dão sustentação, como uma mãe, que cria as condições ambientais necessárias ao desenvolvimento dos filhos. Agradeço especialmente, por todo o aprendizado e crescimento que nosso trabalho conjunto tem me acrescentado e enriquecido, trazendo bons frutos.

Às participantes desta pesquisa, as educadoras de abrigo, pela participação, pelo acolhimento e pela confiança em compartilhar comigo a riqueza de suas histórias de vida e um pouco do que vivenciam em seu ambiente de trabalho, além da grande aprendizagem e amadurecimento que me proporcionaram;

À Célia, ao Antônio, André e Marta, membros mais recentes de minha família, pela força, apoio, dedicação e compreensão.

À professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, que a aproximação por meio do GIAAA tem me proporcionado muito prazer, alegria, aprendizado e admiração.

À todos do CINDEDI, especialmente aos colegas do GIAAA, pelas discussões e reflexões sobre o tema desse trabalho.

Aos professores Ana Paula Soares de Silva e Maria Lúcia de Oliveira pela participação na banca do exame de qualificação, pela leitura do material, pelas importantes sugestões e contribuições;

À querida amiga Ivy, por sua importante presença em minha vida, pelo companheirismo de dividir e compartilhar momentos e por ter me ajudado nas transcrições e na leitura do material final desse trabalho;

À profa. Lucy Leal Melo Silva por me ingressar no caminho da orientação científica, pelo apoio e incentivo na trajetória acadêmica;

À Leandra, que tem me ajudado a ver vida e a vivê-la de um modo mais leve e prazeroso;

À Rosana Mello, minha querida professora, pela amizade, apoio, e encanto de sua companhia;

Aos amigos da USP, do aprimoramento, de Batatais e a todos aqueles que caminharam conosco no trajeto de construção da pesquisa, pois é da amizade que vem o estímulo para a realização dos sonhos;

Às professoras Regina Pupin e Neusa Camasmie, pela atenção e pelos apoios técnico e lingüístico em momentos cruciais da pesquisa;

Aos funcionários da Pós Graduação da Psicologia e da FFCLRP-USP pela presteza e pelos atendimentos realizados.

“Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu”.
(Arnaldo Antunes)

RESUMO

FRAGA, Lorena Barbosa. **Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo a luz de sua história de vida.** 2008. 198 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

O ECA prevê a proteção integral a todas as crianças e adolescentes sempre que seus direitos estiverem ameaçados, e está embasado numa concepção de infância em que a criança é considerada como sujeito de direitos, como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, e do interesse superior. Vários movimentos e ações vêm sendo realizados para efetivá-lo em prática cotidiana, e uma vertente importante dessas ações diz respeito à qualificação dos recursos humanos dos diversos equipamentos de assistência à criança, entre os quais estão os educadores de Casas Abrigo. A literatura aponta para as diversas dificuldades que marcam o abrigo ainda como um espaço de ausências, da re-edição do abandono e da violência, e as iniciativas no sentido de torná-lo lugar de novas possibilidades para as crianças tornam necessários investimentos de toda ordem. Buscando uma melhor compreensão dessa realidade, esse trabalho voltou-se para as Educadoras de uma Casa Abrigo de uma cidade interiorana do Estado de São Paulo, com o objetivo de conhecer o que elas pensavam sobre infância, as crianças sob seus cuidados, e as práticas educativas destinadas a elas. Foram realizadas entrevistas com todas as educadoras da casa abrigo (10) na modalidade “história de vida temática”, que inclui dois momentos primeiramente, a participante fica livre para contar a sua história, a partir de aspectos que consideravam relevantes. Já num segundo momento, a pesquisadora coloca questões de interesse do trabalho e que porventura não tivessem sido abordadas na parte inicial da entrevista. As entrevistas, gravadas e transcritas literalmente, juntamente com o diário de campo, foram analisados a partir da perspectiva qualitativa. Os resultados apontaram para uma equipe de educadoras bastante diferenciadas (60% com nível superior em Assistência Social, Pedagogia, e Psicologia), com grande envolvimento no trabalho; sua história de vida sustenta uma visão de infância e de cuidado à ela bastante afinada à que embasa o ECA, focada na condição de desenvolvimento da criança. Por outro lado, a criança abrigada parece ser vista fora dessa óptica. Além disso, as educadoras sentem que no dia-a-dia da instituição não tem espaço para a autonomia, criatividade, espontaneidade, estímulo e o brincar, sentindo-se restritas aos cuidados básicos de alimentação e higiene. Assim, embora tenham uma percepção da infância bastante afinada à do ECA, não conseguem colocá-la em prática no interior do abrigo. Esbarram numa estrutura rígida e autoritária haja vista suas exigências, estruturação de rotina, horários e prioridades. Identificaram-se ainda descontinuidades (conflitos entre diferentes crenças) vivenciadas no contexto de trabalho, tanto entre o ideário delas próprias em relação à criança e sua educação e a prática atual, como entre o seu ideário e o do abrigo, muito semelhante ao modelo assistencial, correccional já ultrapassado, mas que tem raízes em um longo período na história da institucionalização de crianças. Assim, estamos diante de uma equipe que, embora com grande potencial, parece subutilizado, pois percebemos que tais educadoras sentem ter uma prática cotidiana muito diferente daquela que teriam condições de oferecer para a criança e em consonância à pretendida pelo ECA.

Palavras chaves: infância, abrigamento, práticas educativas e de cuidado

ABSTRACT

FRAGA, Lorena Barbosa. **Childhood, caring and educative practices: conceptions of shelters' educators in the light of their life story.** 2008. 198 p. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

The ECA establishes the integral protection for all children and adolescents whenever their rights are threatened, and it is based on a conception of childhood in which the child is considered as subject of rights, as a person in peculiar condition of development, and of high interest. Several movements and actions have been taken in order to turn it into daily practice, and an important strand of these actions refers to the qualification of the human resources of the various equipments of child assistance, among which are the educators of Shelter Houses. The literature points out various difficulties that still mark the shelter as a space of absences, of re-edition of abandonment and of violence, and the initiatives aiming to turn it into a place of new possibilities for the children raise the necessity of investments of all sorts. Searching for a better comprehension of this reality, this study focused on the Educators of a Shelter House in a countryside town of São Paulo State, with the target of knowing what they thought about childhood, the children they took care of, and the educative practices aimed at them. Interviews with all the educators of the shelter house (10) were made in the modality of “thematic life story”, which includes two moments, firstly the participant is free to tell her story, from aspects considered relevant. In a second moment, the researcher asks questions of interest of the work and that had not been approached in the initial part of the interview. The interviews, recorded and literally transcribed, along with the field journal, were analyzed according to the qualitative perspective. The results pointed at a team of educators quite qualified (60% graduated in Social Assistance, Pedagogy or Psychology), with great involvement in the work; their life story sustain a view of childhood and of caring aimed at them very similar to the one that roots ECA, focused on the development condition of children. On the other hand, they feel that in the institution's daily routine there is no space for autonomy, creativity, spontaneity, stimulus and playing, feeling restricted to basic cares of feeding and hygiene. Therefore, although they have a perception of childhood very similar to that of ECA, they cannot put it into practice inside the shelter. They are blocked by a rigid and authoritarian structure, seen its demands, routine structuring, timetables and priorities. Discontinuities were also identified (conflicts between different beliefs), lived in the work context, both between their own ideology concerning children and their education and current practice, and between their ideology and the shelter's ideology, very alike the assisting model, correctional already old-fashioned, but rooted in a long period of the history of children institutionalization. Therefore, we face a team that, even though highly qualified, seems not to be used in its potential, for we notice that such educators feel that they have a daily practice very different from the one they would be able to offer to the child and allied to the one intended by the ECA.

Key-words: Childhood. Sheltering. Educative and caring practices.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAS	17
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 CONTEXTUALIZANDO O ATENDIMENTO À INFÂNCIA.....	21
1.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE INFÂNCIA E FAMÍLIA.....	35
1.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS	45
1.4 OBJETIVOS.....	51
2 MÉTODO.....	53
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	53
2.1.1 Critérios de qualidade e rigor para os estudos qualitativos.....	53
2.2 INSTRUMENTOS	54
2.2.1 Notas de campo	57
2.3 O LOCAL DO ESTUDO	59
2.4 PARTICIPANTES	61
2.4.1 As educadoras	62
2.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	63
2.5.1 Entrada em campo e submissão do projeto ao Comitê de Ética.....	63
2.5.2 O contato com as educadoras	66
2.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	71
3 ANÁLISE	77
3.1 PRIMEIRA PARTE	77
3.1.1 Relatos da infância: um suspiro, uma lembrança, a emoção.....	77
<i>Brincadeiras: o prazer na infância</i>	78
<i>O trabalho</i>	81
<i>Os vínculos</i>	81
<i>Uma forte presença</i>	81
<i>Pais: dificuldades e ausências</i>	83
<i>Educação recebida</i>	86
<i>Modelo autoritário de família.</i>	86
<i>Correções</i>	86

<i>Comunicação</i>	89
3.2 SEGUNDA PARTE.....	90
3.2.1 Crianças	90
<i>Criança Ideal</i>	93
<i>Criança abrigada</i>	94
3.2.2 Famílias.....	96
<i>A família das crianças abrigadas</i>	97
<i>Famílias</i>	97
3.2.3 Abrigamento	99
3.2.4 Trabalho no abrigo.....	102
<i>Da experiência emocional desse trabalho</i>	105
<i>Dificuldades</i>	109
3.2.5 Educação,cuidado e desenvolvimento	117
<i>Educadora ou mãe?</i>	117
<i>Cuidadoras Preocupadas</i>	119
<i>Mulheres Dedicadas</i>	123
3.2.6 Práticas educativas no cotidiano	126
<i>Brincadeiras</i>	126
<i>Estímulo</i>	129
Limites, regras e correções	132
4 DISCUSSÃO	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXO.....	173
ANEXO A – Roteiro da entrevista.....	173
ANEXO B – Termo de consentimento.....	175
ANEXO C – Entrevista	176

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema em questão é de grande interesse por mim desde 2002, à época dos estágios da graduação, momento em que pude conhecer mais de perto a realidade em que vivem as crianças na condição do abrigo. Foi a partir do atendimento clínico prestado em um desses estágios, desenvolvido numa casa abrigo, que iniciou-se meu fascínio pela temática. Inicialmente pela admiração por essas crianças, especialmente a que atendi, pela capacidade de reconstrução e ressignificação da própria história, e também do aproveitamento do que lhe foi oferecido, no caso o atendimento realizado.

Observando as crianças nesse ambiente pude perceber algumas ações dos adultos para com elas e as relações estabelecidas, que me mobilizavam e me despertava mais interesse pela área. Naquele momento, minha proximidade era com as crianças, e embora não tivesse contato muito próximo com a instituição nem com os adultos cuidadores, às vezes, atitudes e ações deles para com as crianças me chamavam a atenção, através dos relatos das próprias crianças, pela apresentação de casos clínicos divididos em supervisão, e algumas vezes nos grupos de estudos sobre tal temática, parte das atividades do referido estágio.

Diante da admiração e mobilização advindas do contato com as crianças e da observação do seu modo de se relacionar e viver, algumas questões começaram a ser despertadas. Por exemplo, como pensar em trazer melhorias para elas no seu cotidiano? Que tipo de ações poderiam ajudá-las em favor de sua vida e desenvolvimento?

O tempo passou, e foi somente mais tarde, encerrada a graduação e após a um ano de formada que pude redirecionar meu anseio em conhecer um pouco mais a fundo tal cotidiano, por meio do projeto para o ingresso na pós-graduação.

Sendo impulsionada pelo desejo de conhecer um pouco melhor tal realidade, e também visando a contribuir de alguma forma para melhorias na vida dessas crianças, apostei num dos caminhos possíveis – os educadores que lidam com as crianças a maior parte do tempo. Pensei que pudesse ser interessante e útil conhecer um pouco mais deles e ver o que tinham a dizer.

Acredito que essa escolha teve influencia pela minha experiência clínica dos atendimentos infantis realizados, em que muitas vezes, era necessário ouvir os pais e conhecer como se dava a relação com a criança, uma vez que estas estavam sob seus cuidados e que havia nisso uma importância fundamental. Assim, como pela compreensão de que muitas vezes, a dificuldade era deles, principalmente quando se tratava de crianças muito pequenas.

O contato com as educadoras na pesquisa me aproximou mais dessa realidade e modificou meu olhar sobre elas e sobre sua função - cuidadoras diretas das crianças. Foram muito acolhedoras comigo, sempre se prontificando para conversarmos, fazendo todos os ajustes na rotina necessários para viabilizar nossos encontros..

Foi um contato que muitas vezes mexeu comigo, tanto pelas visitas à Casa, onde eram realizadas as entrevistas, quanto pelo que me foi relatado de modo tão à vontade pelas educadoras, compartilhando comigo experiências, sentimentos, situações vividas e seu modo de pensar as questões do trabalho.

Objetivando conhecer o que as educadoras pensavam sobre criança, criança abrigada, desenvolvimento infantil, família, abrigo, abrigamento e as práticas que eram utilizadas no abrigo, fomos delineando esse estudo, dentro da abordagem qualitativa, a considerada mais adequada para o mesmo.

Assim, no primeiro capítulo trazemos o levantamento bibliográfico da temática em questão. Primeiramente, procuramos contextualizar o atendimento à infância, traçando um

breve histórico do mesmo no contexto brasileiro até chegar ao cenário atual – em que o atendimento é entendido como um direito e não mais como um favor ou necessidade de “corrigir comportamentos desviantes”. A partir de então, procuramos trazer enfoque maior na literatura que aponta para a grande maioria dos abrigos como algumas pesquisas tanto em âmbito nacional como regional que nos elucidam questões importantes, como, por exemplo, a longa permanência em abrigos das crianças e jovens, nos trazendo os grandes desafios lançados para a implementação de mudanças na prática cotidiana. Por outro lado, também procuramos mostrar algumas iniciativas e estudos que apontam para as possibilidades dessas nesse contexto, por exemplo, as referentes ao Projeto Abrigar e outras. Num segundo tópico da introdução, procuramos descrever as transformações das concepções de infância e as práticas relacionadas à elas ao longo dos tempos. Como as práticas atuais de atendimento à infância são pautadas numa concepção de infância e sua educação tornadas hegemônicas contemporaneamente acreditamos que esse olhar para a história pudesse nos auxiliar na tarefa de tentar compreender o ideário atual a respeito da infância e desenvolvimento, pautado no ECA.

No que se refere à metodologia, será apresentado, num primeiro capítulo, a abordagem utilizada para esse estudo – qualitativa, com alguns delineamentos para os estudos nessa abordagem e depois, num outro item é especificado o instrumento utilizado – entrevista na modalidade História de Vida temática. Na sequência desse capítulo, descrevemos o Local do Estudo, com suas peculiaridades e particularidades segundo meu olhar; as participantes - todas as educadoras da casa abrigo em questão (10); a entrada em campo e do contato com as participantes, por meio de recortes de diários de campo; os procedimentos para a coleta e análise dos dados, em que procuramos explicitar detalhadamente os passos seguidos para interpretá-los

Por fim, será apresentada a proposta de análise, construída neste ir e vir do pesquisador, imerso no material coletado, após infinitas leituras sobre o mesmo. No momento da análise, serão apresentados os dados num conjunto de temas. Primeiramente os que abrangem conteúdos sobre a infância das participantes. Para depois apresentar os conteúdos referentes à suas concepções sobre infância, infância abrigada, família, família da criança abrigada, abrigo, trabalho no abrigo e práticas utilizadas com as crianças. Essa apresentação recorrerá a alguns recortes selecionados a fim de melhor ilustrar o que estamos apresentando.

Na discussão procuraremos refletir e discutir o material dialogando com os autores da literatura da área. E por fim, no momento das considerações finais, pretende-se contribuir para as discussões atuais acerca do abrigo, no sentido de auxiliar a repensar as práticas utilizadas com as crianças, de forma a poder contribuir para seu desenvolvimento e bem estar.

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZANDO O ATENDIMENTO À INFÂNCIA

A história das crianças pobres no Brasil – assim como sua situação atual – pode ser traduzida em termos da contradição, sofrimento, descaso, indiferença, abandono e violência, num contexto em que a injusta distribuição de riquezas em uma sociedade marcada pelos vincos da escravidão, com o interesse concentrado nas questões econômicas, e deixa o social relegado ao segundo plano. Apontando para este cenário, Del Priore (1999, p. 105) coloca:

[...] Há quinhentos anos, a formação social da criança passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania.

Nas análises históricas de mudanças não se observa sempre linearidade. Entretanto, ainda que esquemático, para se obter uma descrição mais clara da história do atendimento à infância no Brasil, Sá Earp, Bazílio e Santos (1998) propõem um arranjo organizando essa história em três fases: a primeira constituindo-se com a conquista dos portugueses até o início da década de 20; a segunda, compreendendo o período que se inicia na década de 20 e se estende até a década de 80; e a terceira, referindo-se aos anos 80 ao momento atual.

A primeira etapa pode ser caracterizada pelo assistencialismo e filantropia, em que a criança era considerada objeto de caridade e o “atendimento é entendido como um favor e não como um direito” (SÁ EARP; BAZÍLIO; SANTOS, 1998, p. 122). Desde cedo, no Brasil colonial, as crianças eram alvos dos jesuítas que tentavam imprimir-lhes os valores da igreja através da catequização. Para tanto, foram criadas as “Casas de Muchachos” (COUTO;

MELO, 1998) que recolhiam as crianças, afastando-as da família para posteriormente, na adolescência, devolvê-las à convivência familiar. Chambouleyron (1999) aponta, neste período, para um crescente aumento de casas, colégios e residências para viabilizar a conversão, e também para o fato de que elas foram gradativamente assumindo função de abrigo de órfãos.

Numa outra perspectiva, conforme mostrou Venancio (1999), com o crescimento alarmante do abandono, as Santas Casas foram se encarregando de acolher as crianças enjeitadas que ficavam expostas nas ruas. Couto e Melo (1998) colocam que a alta mortalidade das crianças abandonadas e a dificuldade de conseguir famílias para as sobreviventes contribuíram para a adoção do sistema da Roda¹, que de acordo com Marcílio (1998a), institucionalizou o abandono. Contudo, com a Roda, não se perdeu o caráter caritativo e missionário, uma vez que as municipalidades contribuíam pouco ou nada com a assistência, favorecendo a manutenção da alta taxa de mortalidade entre os enjeitados.

Na segunda fase desta história, conforme apontaram Passetti (1999), Sá Earp, Bazílio e Santos (1998), o abandono deixou o nível da filantropia para ser tratado como problema do Estado, com políticas sociais e legislação específica. Seriam marcas deste período, um momento político de ações autoritárias e repressivas, os Códigos de Menores de 1927 e 1979, a criação dos Juizados de Menores, do Serviço de Assistência ao Menor (SAM - criado em 1941, governo de Getúlio), e da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM - criada em 1964, governo militar)

Nesta fase, a educação passou a ser investimento do Estado sob o enfoque da disciplina e da obediência, para o qual a escola e o internato tornaram-se primordiais. O Código de Menores surgiu como um instrumento correcional aos “comportamentos

¹ Segundo Marcílio (1998a), a roda era um dispositivo, de forma cilíndrica, com uma divisória ao centro, afixada no muro ou janelas de instituições, onde se deixavam os bebês enjeitados sob anonimato.

desviados” de crianças e jovens, cuja situação de pobreza era vista como geradora de tais comportamentos e cujas famílias eram responsabilizadas pelos mesmos. Nesta mesma direção, o termo “menor” passou a ser utilizado para referir-se à criança em situação de abandono e marginalidade, e o SAM², vinculado ao Juizado de Menores, tinha o propósito de receber as crianças e adolescentes para corrigir os comportamentos desviantes e delinqüenciais.

Cabe lembrar que no início do período estavam em voga idéias higienistas e de eugenia. Nesse sentido, afastar a criança e o jovem de seu meio social familiar representava uma medida preventiva para higienizar os comportamentos das classes pobres, pois as teorias científicas da época preconizavam que a hereditariedade e o meio social/familiar influíam diretamente nos comportamentos tidos como desviados; a internação, assim, seria “imprescindível para que se alcançasse a melhoria da raça brasileira” (COUTO; MELO, 1998, p. 28).

A FUNABEM³, introduzida como uma tentativa de romper com a prática repressiva anterior, com a implantação de uma proposta educacional e profissionalizante, fundamentava-se na visão “biopsicossocial”, em que eram considerados os aspectos da personalidade, o desempenho escolar, as deficiências de crescimento e as condições materiais de vida. Psicólogos, assistentes sociais, dentistas, enfermeira, economistas, educadores especializados passaram a ser contratados para atender ao tratamento preconizado. Entretanto, a educação globalizadora também falhou, haja vista que “as unidades da Febem se mostraram lúgubres lugares de tortura e espancamentos” (PASSETTI, 1999, p. 358). Assim, os internatos, na verdade, não deixaram de ser instituições totais⁴, onde a privação da liberdade estava

² Serviço de Assistência ao Menor, criado no governo de Getúlio Vargas.

³ Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

⁴ Sá Earp (1998) utiliza esse termo segundo a definição dada por Goffman (1974) para se referir a instituição que realiza todas as suas atividades sociais dentro dos muros do internato.

acompanhada da privação de um pleno desenvolvimento e de condições básicas de sobrevivência.

Segundo Couto e Melo (1998, p. 27), “crianças e adolescentes oriundos das classes populares passaram a ter a pobreza como crime e a perda de liberdade como pena”, pois o ocorrido na prática foi que: “o abandono e a marginalidade não eram entendidos como problemas de um modelo sócio-econômico excludente e concentrador de riquezas que nunca privilegiou políticas públicas e sociais” (SÁ EARP; BAZÍLIO; SANTOS, 1998, p. 83).

Pode-se concluir dessa fase que, de acordo com a história, as instituições sob a tutela do Estado, que deveriam educar, proteger e cuidar das crianças e adolescentes, acabaram por imprimir marcas de maus tratos e castigos, sendo o abandono reeditado e imbuído de conotação moral, além de aumentar o estigma associando pobreza a abandono e marginalidade (MULLER; PEREIRA, 1998). Vislumbrando uma nova perspectiva para se pensar a questão das crianças e jovens, Passetti (1999, p. 375) coloca: “Estas crianças e jovens mais do que legislação adequada, instrução pública ou políticas sociais, merecem a liberdade de viver para talvez, criar seus filhos distantes das punições, inventando prazeres”.

A terceira fase iniciou-se no período pós-ditadura, alinhada ao movimento de abertura política, que trouxe à tona muitas críticas sobre as ações repressivas, através de inúmeras movimentações sociais que contaram com a participação mais efetiva da sociedade civil, na busca da redemocratização do país. Referente às questões da infância e adolescência, vozes articuladas denunciavam as violações, descasos e ausência do Estado, num esforço que culmina na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente⁵ (BRASIL, 1990; SÁ EARP, 1998). Fruto da luta social pelos direitos infanto-juvenis, tanto de movimentos nacionais como também de internacionais, que marcaram a segunda metade do século XX, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - surge para promover mudanças no tratamento

⁵ Lei nº. 8.069/90.

a todas as crianças e adolescentes, não somente ao menor carente ou em situação de risco (SMANIO, 2003). O artigo 98 do ECA traz a seguinte previsão: “fica garantida a proteção integral a todas as crianças e adolescente, com adoção de medidas de proteção sempre que seus direitos estiverem ameaçados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, ou em razão de sua conduta”. O estatuto, enquanto legislação específica para a criança e o adolescente, explicita um conjunto de previsões legais que asseguram seus direitos básicos: à vida, à saúde, à educação e à convivência familiar e comunitária, visando a propiciar todas as oportunidades e facilidades que favoreçam seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, respeitando-se a condição peculiar das crianças e adolescentes – de seres em desenvolvimento – que precisam de atenção, proteção e cuidados especiais. Isso implica na “importância [de se manter] os elos essenciais para o pleno desenvolvimento da criança, por meio da convivência familiar e comunitária, bem como a responsabilidade primordial dos pais no cuidado dos filhos, cabendo ao Estado prover apoio quando necessário” (RIZZINI, 2000, p. 14).

Percebe-se uma nova concepção de criança como dotada de direitos básicos, juntamente com uma nova concepção de família, e de Estado, que deve, este último, assumir sua responsabilidade no oferecimento de serviços básicos, substituindo a velha postura de penalizar famílias de camadas pobres, jovens abandonados, carentes ou infratores por suas condições de existência (SILVA, 1998).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente, houve um aumento dos estudos voltados para os cuidados e proteção da infância e adolescência tendo como foco temático: a criança e sua família.

Embora a impossibilidade de crianças e adolescentes viverem com seus pais, que por vezes acabam sendo destituídos do poder familiar, seja algo antigo, como nos mostra a história do atendimento às crianças e jovens, o abrigo é uma terminologia relativamente

nova para a institucioanlização da criança, que surgiu enquanto conceito a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (SERRANO, 2008).

A questão do abrigo de crianças e adolescentes no Brasil vem sendo foco de preocupação e debate nos últimos anos e gerou diversos questionamentos sobre o modelo de institucioanlização existente (RIZZINI et al., 2006).

Nesta perspectiva, diante da exposição da criança a situações de risco como: negligência, maus-tratos, violência e abuso dos direitos da criança (art. 101, parágrafo único do ECA), a previsão formal do Estatuto é no sentido de se utilizar o abrigo como medida protetora. Entretanto, o abrigo em entidade deve atender aos princípios da provisoriedade e excepcionalidade, do ponto de vista legal, o que quer dizer que esta medida de proteção somente deveria ser aplicada se não houvesse a possibilidade do retorno à família de origem ou colocação em família substituta, sempre como transição para o retorno à família de origem ou colocação na substituta (SMANIO, 2003).

Visando a atender aos princípios acima é importante que os abrigamentos ocorram em períodos curtos. Embora não conste no Estatuto da Criança e Adolescente uma definição sobre o tempo máximo de permanência de uma criança no Abrigo, é interessante registrar que a Resolução 027/2003 do CMDCA de Campinas- SP, por exemplo, estabelece como prazo máximo para sua estadia no abrigo – seis meses, com uma ressalva sobre a necessidade de prorrogação desse período no caso do abrigo justificar isso por motivos que envolvem situações extraordinárias em que: “a criança e o adolescente tem a integridade ameaçada, sem que tivesse conseguido proteção em seu grupo familiar ou na comunidade”. Oliveira (2006, p. 42). Cabe ainda considerar que a criação de um parâmetro nesse sentido não deve ser utilizada como medida única e inflexível, uma vez que o trabalho de reinserção familiar leva tempo, pois requer investimentos de toda a rede de proteção da comunidade. Assim, o estabelecimento de um prazo precisaria ser flexível, ponderando a necessidade de cada caso,

podendo ser alargado se o trabalho com a família estiver sendo feito e a possibilidade da criança retornar à essa seja vislumbrada.

Bazon (2002) apontou que as mudanças pretendidas por Lei não se transformam rapidamente em prática cotidiana, percebendo-se, no dia-a-dia, inúmeras contradições com normas legais. Muitos estudos sobre a situação de abrigo no Brasil corroboram com esse aspecto, como o Levantamento Nacional dos abrigos para crianças e adolescentes, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sob coordenação de Enid Rocha (2004), que avaliou as condições de 589 abrigos governamentais no Brasil. Os dados mostram que 20 mil crianças e adolescentes (32,9% do total) estavam abrigados por um período longo. O abrigo de crianças ainda se mantém como caminho utilizado indiscriminadamente e, muitas vezes, considerado como o único possível para a proteção infanto-juvenil. Além disso, os resultados apontaram que as crianças abrigadas acabam enfrentando todo o tipo de dificuldade para garantia de direitos fundamentais quanto à alimentação, à saúde, à educação e à moradia: a denominada violência estrutural.

Ainda sobre o tema, especificamente, em estudo sobre a situação de abrigo na cidade de Ribeirão Preto, Pereira (2003) verificou que, referente ao caráter da excepcionalidade, em muitos casos o abrigo não é tomado como última medida a ser aplicada, e sim como ação prematura e desnecessária por parte de alguns conselheiros tutelares. A respeito da provisoriedade, a autora apontou que dificuldades encontradas por outras instâncias de defesa, como a morosidade na definição de processos que se encontram na Vara da Infância e juventude e no Ministério Público; as constantes mudanças no quadro de conselheiros tutelares, necessitando aos novos conselheiros tomarem conhecimento de todos os casos pendentes; e ainda, a falta de lares substitutos, interessados em acolherem crianças acima de cinco anos e irmãos, dentre outros, contribuem para a longa permanência das crianças na instituição. Além disso, a autora percebeu no estudo em questão, a falta de

clareza e compreensão quanto à função do abrigo como política de proteção tanto por educadores, quanto por técnicos e coordenadores que mesclavam a visão de instituição correcional com a idéia de espaço protetor. Concluindo, a autora enfatiza que em muitos abrigos a experiência acaba por funcionar como uma reedição do abandono, rejeição e violência. Segundo ela, para que uma mudança aconteça nesse quadro, faz-se necessária uma mudança de paradigma, levando a que o espaço da instituição ofereça recepção adequada e provimento de todas as necessidades requeridas pelas crianças e adolescentes, inclusive aquelas de investimento humano e solidário, com uma equipe técnica capacitada e que seja capaz de oferecer suporte à nova proposta de atendimento.

Mesmo desrespeitando os princípios da provisoriedade e excepcionabilidade, a longa permanência das crianças e jovens nos abrigos é característica “comum em grande parte dos casos de abrigamento” (OLIVEIRA, 2006, p. 42). Isso se confirma em outros estudos, como o de caracterização dos abrigos na cidade de São Paulo⁶, realizado pela Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJ/SP) em parceria com o Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente da PUC – SP. Este estudo contabilizou 4.847 crianças e adolescentes vivendo nos abrigos da Cidade, dos quais 37,2% estão no mesmo há até dois anos e 52,9% superam essa estimativa, permanecendo no abrigo por além desse tempo. Ainda neste sentido, o estudo de Martinez (2006) que procurou ouvir os adolescentes no momento de saída do abrigo, ao completar a maioridade e o de Serrano (2008) que procurou caracterizar o abrigamento na cidade de Ribeirão Preto.

Sobre esse longo período de institucionalização, muitos estudos assinalam seus efeitos negativos para o desenvolvimento das crianças, por interferirem na sociabilidade e manutenção dos vínculos na vida adulta (SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2006).

⁶ Relatório dessa pesquisa foi acessado na home page da AASPTJ-SP: www.aasptjsp.org.br.

Além disso, os dados da pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (SILVA, 2004) apontam para a pobreza como causa imediata do abrigamento. Dado esse que pode ser confirmado no estudo de Serrano (2008) e no de Rizzini et al. (2006, p. 92), em que: “100% das crianças abrigadas são oriundas de famílias pobres”.

Sabe-se que o contexto em que vivem as crianças pobres deveria ser prioridade nas intervenções públicas, políticas e sociais, uma vez que falta de recursos de toda ordem, como condições adequadas de moradia, alimentação, escola, emprego. Isso acaba por levar, muitas vezes, a situações muito difíceis para as famílias podendo refletir num contexto de violência, negligência e/ou ausência dos pais (ou responsáveis), dificultando a promoção do desenvolvimento dessas crianças e seu convívio social. Portanto, o que se observa é que ainda: “a infância brasileira longe está de ser a prioridade absoluta que a constituição proclama” (MARCÍLIO, 1998b, p. 55).

No entanto, vale ressaltar que a pobreza não se constitui condição legal suficiente para o abrigamento, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. A pobreza sinaliza muito mais um histórico de negligência do Estado para com essas famílias no sentido de não haver políticas e programas públicos suficientes no que tange a promoção de condições mínimas de vida, do que causa imediata de abrigamento, o que se confirma na fala de Rizzini (2000),

[...] de uma forma geral, na realidade, o país continua a oferecer, predominantemente, serviços de baixa qualidade, de caráter assistencial e emergencial para crianças de baixa renda, mesmo nas áreas mais cruciais para o seu desenvolvimento, como saúde e educação (RIZZINI, 2000, p. 15).

Enfim, como podemos perceber os estudos referidos até o presente momento nos apontam para as diversas discrepâncias na efetivação das mudanças pretendidas por lei e a prática cotidiana. Discrepância essas tanto no sentido do abrigamento em si – utilizado

indiscriminadamente, não de forma excepcional e provisória; quanto no sentido da prática cotidiana no interior do abrigo, remetendo às diversas dificuldades vivenciadas pelas crianças que dele necessitam no seu dia-a-dia.

O que percebemos é que existem ainda verdadeiros desafios para que as mudanças propostas na 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 nova proposta é possível.

Uma delas é o movimento de reordenamento dos abrigos, que vem ganhando força, inclusive nacionalmente como exemplo dessas iniciativas que visam atribuir um novo significado ao abrigo como um espaço de novas possibilidades para a criança.

O Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1998) apresentou referências para a implantação de padrões básicos de operações voltadas ao atendimento das crianças e adolescentes estabelecendo algumas diretrizes: oferecer atendimento personalizado em pequenas unidades semelhantes a uma residência, preservar os vínculos familiares e comunitários, não separar grupos de irmãos. Iniciativas nesse sentido também são visíveis por meio dos Projetos de Reordenamento Institucional da Rede de abrigos Estados do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (2001) por meio da Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS) e do Rio de Janeiro (2001) por meio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Desse modo, o reordenamento visa à adequação, padronização e melhorias no atendimento e acolhimento de crianças e adolescentes. Especificando suas diretrizes, faz-se necessário: o abrigamento de no máximo de 20 a 25 crianças em casas inseridas na comunidade. Essas precisam estar de acordo com algumas condições físicas consideradas adequadas, por exemplo, no que tange a sua localização, precisa estar em bairro residencial, para favorecer o acesso das crianças à serviços públicos, transporte, educação, lazer e a

interação com a comunidade. Além disso, é esperado que haja poucas crianças por quartos e que estes tenham armários para roupas e objetos pessoais, favorecendo a individualidade. É ressaltada a importância de o local conter espaço externo para recreação ao ar livre, além de espaço para a criança brincar. Os brinquedos e jogos não são elementos decorativos e esperase seu natural desgaste decorrente do uso. Além disso, é preciso que o abrigo auxilie no restabelecimento e preservação dos vínculos familiares, além de outros (OLIVEIRA, 2006).

No que se refere aos recursos humanos no interior dos abrigos, as diretrizes do reordenamento dos abrigos, recomendam a profissionalização dos cuidadores diretos das crianças, no sentido de assumirem seu papel de educadores. Isso requer uma profissionalização do trabalho, com remuneração adequada, capacitação e supervisão permanente, além de formação continuada visando a uma consciência social que promova o bem estar dessa população em favor do seu desenvolvimento (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006; SILVA, 2004). Ainda é especificada a necessidade de pelo menos um dos educadores que compõe o quadro profissional do abrigo ter nível superior na área das ciências humanas, com experiência na área da infância e adolescência (CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2001), e considerada a mais adequada a relação de 1 educador para cada grupo de 10 crianças e adolescentes (devendo ser observada a idade das crianças, pois essa relação não é suficiente para crianças menores) (BRASIL, 2007).

Outra iniciativa nesse sentido é o trabalho de formação dos profissionais de abrigo realizado na cidade de São Paulo (parte de uma pesquisa-ação realizada com 35 abrigos da cidade de São Paulo e cidades próximas que atendem aproximadamente 650 crianças e adolescentes) pelo Projeto Abrigar, que buscou por meio de uma sistematização: “valorizar as experiências e vivências das pessoas e dos grupos, garantindo o respeito às histórias, à construção cultural e ao protagonismo dos profissionais” (GULASSA, 2006, p. 53). Os resultados apontaram para a necessidade de uma ampliação dos sentidos do abrigo pelos

profissionais que nele trabalhavam de: atendimento assistencial, correccional e depositário de crianças pobres para um lugar de novas possibilidades, mudanças, construção de identidade e ressignificação de histórias dessas crianças e jovens que dele necessitam⁷ (GULASSA, 2006).

Muito necessário, uma vez que os dados dessa mesma pesquisa do Projeto Abrigar, descritos por Guará (2005) apontam para a perplexidade dos educadores diante das várias situações críticas vivenciadas no cotidiano do abrigo, sem contar com formação específica e supervisão “atuando com base em sua vivência familiar e do senso comum” (GUARÁ, 2005, p. 10).

Rizzini et al. (2006, p. 24) buscaram levantar dados referentes às iniciativas que estão sendo feitas no Brasil no sentido de: “evitar o rompimento de vínculo entre a criança e 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 no sentido de tentar ampliar as respostas às demandas de suporte e proteção as crianças e suas famílias. Entre outros aspectos, os dados referentes ao acolhimento institucional apontaram 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 à sua família. Para tanto sendo necessário o oferecimento de um serviço de qualidade.

Alguns estudos sobre resiliência⁸ como o desenvolvido por Alvarez e Rabinovich (1998 apud POLETTTO; WAGNER; KOLLER, 2004, p. 241), que estudou brasileiros

⁷ Apresentação em Power Point de Maria Lúcia Gulassa (do programa abrigar) para o grupo do GIA- CINDEDI em 04/10/07.

⁸ Tal terminologia na psicologia não é tão precisa, no entanto aqui foi empregada no sentido utilizado por Poletto que remete à 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, quanto mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes, mais ativamente desenvolverá estratégias que a beneficiarão” (POLETTTO; WAGNER; KOLLER, 2004, p. 242).

institucionalizados, verificou 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”, apontando para uma representação positiva da mesma no sentido “de exercer a função de parentagem, ou seja, o exercício educativo de responsabilizar, dirigir e mostrar o caminho”. No mesmo sentido os resultados do estudo de Poletto, Wagner e Koller (2004) sobre resiliência e desenvolvimento infantil apontaram para os diferentes recursos que podem ser lançados diante de situações adversas, trazendo uma nova perspectiva para aqueles que crescem em tais situações.

Em pesquisas realizadas pelo grupo do CINDEDI sobre a construção das relações afetivas e de apego em processos de acolhimento e adoção⁹ 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.

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 sua influência positiva na vida da criança que os vínculos estabelecidos na instituição reforcem a eficácia pessoal e não o contrário. Assim, o abrigo funciona 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. Nesse sentido 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 inerente das relações humanas, sendo essencial para proporcionar um pleno desenvolvimento. Portanto, a relação estabelecida com os monitores 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

⁹ Texto elaborado em mesas de discussão para o XIII Encontro Científico do CINDEDI – USP ocorrido em fevereiro de 2008.

momento, os seus modelos identificatórios. Para finalizar, as autoras asseguram a necessidade dos ambientes de acolhimento contribuir para o desenvolvimento das crianças e adolescentes:

“Uma vez que a instituição de abrigo é necessária, 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” (SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2006, p. 78).

Embora a literatura sobre a situação de abrigamento seja crescente, seu enfoque volta-se para a criança, enfatizando a necessidade de promoção da convivência familiar e comunitária. É inquestionável a relevância de se priorizar o direito da convivência familiar e comunitária, e nesse sentido entendemos a ênfase dos estudos voltados para esse fim. No entanto, como pudemos observar nos dados dos estudos anteriormente citados, há muitas crianças passando grande parte de suas vidas nos abrigos, o que, embora esteja distante de ser o ideal, 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 escassez na literatura para estudos voltados para os educadores merece reflexão, devido justamente à importância assumida pelos mesmos. Assumem uma função para além da que assumem os educadores em outros contextos. Nesse sentido, fica difícil se pensar em qualquer tipo de melhorias na qualidade dos Serviços ofertados às crianças, com preocupação com a promoção de desenvolvimento e bem estar, sem pensar em seus adultos cuidadores, cujas práticas atravessam qualquer tipo de intervenção com tais crianças. Diante disso, não caberia questionar se tal escassez literária nos remete à configuração de um cenário de marginalização e exclusão estendidas também a esses educadores, que ficam “apagados” e sem direito a voz.

Faz-se necessário então haver mais estudos, que ampliem o conhecimento sobre o assunto, e assim, possam contribuir com discussões e ações que promovam melhorias na qualidade do acolhimento de crianças e adolescentes em situação de abrigo. E ainda, que possam dar auxílio e suporte diante das situações de extrema complexidade pelas quais passam tais crianças e jovens, e também ofereçam condições para promoção de seu desenvolvimento físico, mental e emocional enquanto for necessária sua estadia no abrigo.

1.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE INFÂNCIA E FAMÍLIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei com seus princípios fundamentados na concepção de infância atualmente hegemônica, e sendo assim, para a garantia de seus preceitos se traduzirem nas práticas cotidianas, são necessárias atitudes afinadas a essa mentalidade.

O cenário atual em termos do ideário a respeito de infância, famílias, assim como as práticas educativas, é resultado de um longo processo, nem sempre tido como linear e uniforme, que dependem do contexto social, histórico e cultural em que vivemos. Assim, para melhor compreendermos como a infância é concebida hoje e as práticas 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 à conceber, assim como à família, ao modo de se relacionar de seus integrantes e às práticas educativas relacionadas.

Segundo Ostetto (1992, p. 12), “[...] criança nunca é simplesmente uma criança e, sim, uma certa criança, vivendo certa condição, num contexto definido”. A autora pretendeu com essa observação demarcar o caráter histórico da infância e a determinação social das concepções relativas a este período da vida.

Ariès (1981), em sua obra “História Social da Criança e da Família” nos apresenta a evolução do sentimento de infância e de família, assim como das formas de organização familiar ao longo do tempo¹⁰. Em seu estudo, relata que até o século XVI era raro encontrar imagens de família, como a do modelo nuclear. A família existiria como instituição moral e social, mas passou a ser reconhecida como valor apenas no século XVII. Antes disso, vida pública e privada acontecia sem muita distinção. Os laços dos pais para como os filhos eram afrouxados, uma vez que a criança, a partir dos sete anos, era mandada a outra família a fim de tornar um aprendiz. A educação se dava pela aprendizagem através do serviço doméstico e dos ensinamentos do mestre, em cuja casa a criança passava a morar.

Ariès (1981) supõe que o “sentimento da infância” surge em meio das diversas transformações ocorridas nas relações familiares. Desse modo, “na idade média e início dos tempos modernos, [...] as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram capazes de dispensar ajuda das mães ou amas [...] O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]” (ARIÈS, 1981, p. 275). Na família medieval não havia um espaço separado para a criança e logo após o desmame, esta já participava da vida adulta, socializando-se sem que houvesse um preparo especial antecedente. À família cabia a transmissão da linhagem e dos bens, não se destinando atenção para a sensibilidade entre seus membros, haja vista que não havia lugar para a intimidade. Outro ponto a ser destacado é a alta taxa de mortalidade entre as crianças, entendida por ele, entre outros, como resultado de certa negligência dos adultos. Ariès (1981) atenta para um novo sentimento de infância surgido nesse período – a paparicação – como sendo o sentimento dos adultos de que os pequenos seriam fonte de distração e divertimento. Por outro lado, no final dos séculos XVI e início do XVII esse sentimento também apareceu como motivo de críticas dos moralistas que

¹⁰ Os apontamentos de caráter histórico têm como referência básica um ideário adotado pelas famílias de camadas médias.

não se contentavam com a atenção dispensada às crianças. Preocupados com a disciplina e a moralidade dos costumes, julgavam a papiricação indevida à boa educação.

Em contrapartida, Gélis (1991) discute o aspecto relacionado ao imaginário que envolve a questão da infância. Para o autor, a criança medieval era considerada “pública”, uma parte do corpo comunitário, pertencendo à linhagem assim como os pais - não havia o sentimento de autonomia do próprio corpo: “não que houvesse um desinteresse pela criança, mas a consciência de vida, morte e ciclo vital era outra”. O autor interpreta que o surgimento do sentimento de infância proposto por Ariès está relacionado com o “nosso sentimento da infância – como o sintoma de profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo [...]” (GÉLIS, 1991, p. 328).

Essas mudanças ocorrem em sinal de resposta à contradição “ao desejo de viver e a vontade de perpetuar-se [...] entre os interesses da linhagem e os do indivíduo [...] à medida que o espírito da linhagem enfraquece e os poderes do indivíduo aumentam” (GÉLIS, 1991, p. 316). Na sociedade medieval, os vínculos entre o indivíduo e os grupos eram vivenciados corporalmente e ao morrer, o indivíduo retornava à grande mãe terra. Sinais de mudanças nas relações com as crianças surgem numa tentativa cada vez maior de preservação de sua vida, uma vez que esta passa a ocupar um lugar de preocupação com seu valor como indivíduo. Assim, o valor do filho está atrelado à perpetuação do corpo individual do pai. Gélis (1991) atenta ainda para a escola servindo de instrumento para atender aos interesses de um individualismo emergente, coincidindo com o desejo da Igreja e do Estado como meio controlador. Assim sendo, pode-se dizer que tanto a Igreja, como o Estado contribuíram para o modelo de criança que a fortalecia como indivíduo na sociedade ocidental.

Cabe ressaltar ainda que para Gélis (1991) “o interesse ou a indiferença com relação à criança não são características desse ou daquele período da história. As atitudes coexistem no

seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre outra em determinado momento por motivos culturais e sociais” (p. 328).

Poster (1979) caracteriza a família numa perspectiva da teoria crítica, que associa a História com a Psicanálise, dando ênfase à família burguesa que surge em meados do séc. XIX, essencialmente urbana, no bojo da sociedade capitalista. De acordo com o autor, as normas para a família burguesa deixaram de ser estabelecidas no contexto das tradições comunitárias e passaram a ser ditadas no seio da própria família, vista como célula individual da sociedade. Assim, a família nuclear burguesa vai se tornando modelo vigente. Um novo modo de intimidade e profundidade emocional caracterizou a relação pais/filhos. Uma nova forma de amor maternal foi considerada natural, com dedicação intensa da mulher aos cuidados com os filhos; corroborada pela opinião médica em vigor, restringindo as fontes de identificação para a criança às figuras parentais. A mãe cuidava da criança sem o apoio da comunidade; o treino higiênico ficou extremamente severo e a sexualidade infantil tornou-se fonte de preocupação. A criança precisava aprender a renunciar à satisfação corporal para preservar o amor dos pais e não podia se rebelar, visto que a autoridade paterna era ilimitada. Assim, surge o controle do corpo e da sexualidade, e das técnicas disciplinares para interiorização de normas de conduta a custo de rigorosas punições emocionais. Isso possibilitava um novo acesso à vida interior da criança, garantindo a internalização de tais normas que se expressavam nas atitudes de respeitabilidade burguesa.

Badinter (1985), sob um outro olhar, focaliza o surgimento da preocupação com a criança e com a orientação das mães sobre os cuidados dedicados às mesmas na primeira etapa da vida. A autora chama a atenção para os discursos surgidos a partir do século XVIII que colaboraram para a assimilação desse novo processo de amor materno nas relações mães/filhos, a fim de garantir a sobrevivência das crianças. Discursos de caráter econômico e social se alinhavam aos que pregavam o ideário de amor e felicidade individual, consoante ao

valor mercantil que o ser humano passou adquirir, em termos de produção de riqueza e lucro, como fonte de mão-de-obra, e como garantia do poder militar do país.

Os estudos anteriormente citados: Ariès (1981), Badinter (1985), Gélis (1991) e Poster (1979), dizem respeito ao contexto europeu e são importantes para compreendermos a dinâmica da situação da criança e sua família no contexto brasileiro, mas necessária a análise das peculiaridades históricas e modos de relacionamentos com as crianças no Brasil.

Assim, os estudos de Del Priore (1999) e Scarano (1999) ressaltam que a documentação oficial referente ao período colonial brasileiro pouco diz sobre questões cotidianas, principalmente no que se refere às crianças e mulheres. O interesse da época estava nos assuntos políticos e econômicos, que pareciam afetar diretamente os governantes, revelando de alguma maneira, a mentalidade vigente, em que não se fazia notar o sentimento das particularidades da infância, proposto por Ariès (1981). Embora a infância interessasse pouco, esta era mencionada em um ou outro documento, descrita por viajantes estrangeiros, o que possibilitou a composição da história da criança brasileira com suas complexidades e contradições.

No período inicial da colonização, as crianças eram tratadas como “adultos em miniatura, o que se observa através da análise da vestimenta, das atividades de trabalho, do convívio social e da alimentação. No entanto, isso não significava a inexistência de afeto para com as crianças, haja vista os apontamentos registrados sobre os excessivos mimos em torno da criança pequena, que por sua vez escandalizavam os moralistas, aos quais, “a boa educação implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas” (DEL PRIORE, 1999, p. 96). Assim, os mimos eram alternados com a rígida disciplina que utilizava a palmatória como instrumento de correção, sob influência jesuítica no trato das crianças. Del Priore (1999) e Costa (1983) remetem-se à violência física como já arraigada neste contexto, as quais, por vezes, direcionadas à mãe, atingiam a criança, expondo-a “num cenário de famílias desfeitas,

sofrendo as marcas da fome, abandono e instabilidade econômica e social” (DEL PRIORE, 1999, p. 98).

A preocupação pedagógica da época tinha por objetivo atribuir à criança um caráter de indivíduo responsável e estava muito atrelada à formação doutrinal proposta pelos jesuítas. A evangelização se dava pelo temor, com rigorosas disciplinas e castigos. Chambouleyron, (1999) aponta que os jesuítas deixaram, como contribuição para o Brasil quinhentista, a descoberta da infância, uma vez que o interesse dos padres recaía sobre as crianças, para inculcar-lhes os atributos da fé e da virtude cristã. Del Priore (1996) explicita que as festas, catequeses, procissões e a propagação da devoção ao menino Jesus, alteraram a visão da infância pelos adultos, fazendo emergir o sentimento de valorização da criança enquanto um ser cheio de graça e vulnerabilidade, corrente na Europa. Entretanto, deve-se estar atento, de acordo com a autora, que o objetivo jesuítico, ao valorizar a criança, era valorizar a própria doutrina, para sua divulgação e conseqüente manutenção.

Freyre (1963) estudou a família no período colonial, destacando sua origem ibérica, e descrevendo-a como patriarcal. Foram características desse modelo: a estrutura econômica de base rural e escravocrata, a concentração de terras, a descentralização administrativa e a dispersão populacional, em que o pai assume o centro de autoridade ilimitada, ficando os outros membros submetidos ao seu poderio. A mulher responsabilizava-se pela administração da casa, dos escravos e dos sucessivos partos, restando-a pouco tempo para com os filhos.

Assim sendo, as relações entre os membros da família pautavam-se num distanciamento afetivo, com pouca proximidade e aconchego, embora existam relatos que revelem doçura e compreensão na figura do pai, no exercício do pátrio poder. As crianças eram tratadas com pouco ou nenhum cuidado, sendo uma nota característica da época a alta taxa de mortalidade; a maior proximidade afetiva era com a mãe-preta, quem as alimentavam e se encarregava do trato na primeira infância. Além disso, algumas crianças, filhas de

senhores de engenho, recebiam um escravo como presente, em cuja relação se treinava a prepotência (CALDANA, 1991; 1998).

Cumprir esclarecer que esse modelo familiar tem sido questionado como o expressivo da realidade brasileira, visto sua insuficiência para retratar a abrangente complexidade das famílias no Brasil – nos seus diferentes extratos populacionais (SAMARA, 1993). Considerando-se esse ponto, cabe pensar a família patriarcal como representação da família brasileira de elite, e não como descrição dela; num sentido mais amplo, como eixo ordenador dos ideais de uma mentalidade (SIMIONATO, 2002; CALDANA, 1998).

Costa (1983) sintetizou a condição da criança no período colonial como “anjinho” que obscurecia a infância como etapa de vida em suas necessidades e peculiaridades. Para o autor, as ligações que existiam entre o adulto e a criança eram a da propriedade e da religião. Com a influência higienista, criticando a estrutura sócio-econômica, o papel da mulher e a alta mortalidade infantil, foram ocorrendo mudanças na mentalidade da época sobre visão da infância. Cumprir esclarecer que o interesse dos médicos pelo destino das crianças referia-se às de elite, restando “pouco ou nada [interesse pelas] crianças nascidas escravas e mortas na roda” (COSTA, 1983, p. 168)

Sobre o tema, Ostetto (1992, p. 167) complementa que “a descoberta e valorização da infância”, iniciada no século XIX e consolidada no Brasil República, celebrada para as crianças abastadas, estendeu-se mais tarde às crianças pobres, por meio do discurso da assistência. Evidenciou-se o interesse dos juristas pela menoridade com a introdução de medidas educativas aos jovens, o que acabava concedendo aos juízes o poder de intervir nas famílias.

Costa (1983), ao referir-se à transição da família patriarcal para a conjugal moderna, faz menção às muitas mudanças que marcaram o período, como as decorrentes da transferência da corte portuguesa, a urbanização, a ação da medicina social e a assimilação de um ideário iluminista e liberal (século XIX). Assim como, a proclamação da República,

abolição da escravatura, crescente imigração, início da industrialização e início de um interesse científico sobre aspectos da educação e/ou cuidado com os filhos, pautada por uma acentuada ênfase no desenvolvimento tecnológico e pelo individualismo (século XX). Mudanças essas que influenciaram no surgimento do novo ideário no que diz respeito ao relacionamento adulto/criança (CALDANA, 1991; 1998).

A intensificação desse processo de modernização tem efeitos na família e também na individualidade dos sujeitos. Figueira (1991), focalizando o universo de camadas médias, nos aponta para isso estudando as mudanças do “tradicional para o moderno” no Brasil. O autor utiliza o termo “hierárquica” para descrever a família brasileira até a década de 50, e o termo “igualitária” para descrever a família que passou pelo processo de modernização, ainda que não linear. Assim, o ideal da família hierárquica era o da existência de uma relativa organização, com uma diferença definida de papéis e a ser exercidos por seus membros, percebidos claramente pelo tipo de roupa, linguagem, comportamento considerado próprio de cada um. A criança assumia uma posição inferior na família, subordinada aos adultos devido à superioridade desses em relação àquela, semelhante ao que foi descrito anteriormente por Freyre (1963) relativo à família patriarcal. Assim, a identidade na família hierárquica é dada pela posição, sexo e idade de cada um de seus membros, havendo várias idéias definidas em torno do que é “certo e errado”. Na terminologia do autor, a família era de certo modo “mapeada”, no sentido de haver, nesse modelo familiar, “mapas” para orientação de como agir de acordo com a posição ocupada em termos de idade e sexo.

Com a rápida modernização do país, esse ideal de hierarquia e diferença de privilégios é supostamente abandonado, surgindo um novo ideal de família: a chamada “igualitária”, em cuja composição a identidade dos membros seria *idiossincrática*¹¹, pois as diferenças de sexo, idade e posições perdem a importância para as diferenças pessoais. Nesse outro modelo de

¹¹ Figueira (1991) utiliza esse termo no sentido de homem e mulher se perceberem como diferentes enquanto pessoas, mas como iguais enquanto indivíduos.

família, as relações se pautam pela igualdade de condições, em que as noções de certo e errado, bom e mau perdem a clareza e instala-se a pluralidade de escolhas, segundo a ordem do desejo, da fantasia e do momento, delimitadas pelo respeito à individualidade do outro.

Como no Brasil esse processo de modernização se deu de forma muito rápida: “50 anos em 5” (FIGUEIRA, 1991, p. 191) algumas peculiaridades cabem ser consideradas. O autor chama atenção para a ambigüidade e complexidade decorrente desse acelerado processo de mudança. Discorre que devido a isso, não há tempo suficiente para essas mudanças serem assimiladas totalmente pelo sujeito, de modo a coexistir no sujeito, ainda que dissociados, os modelos antigos e os novos: “o arcaico continua presente de modo invisível, mais ou menos inconsciente, mas certamente eficaz na sua oposição estrutural ao moderno” (FIGUEIRA, 1991, p. 153) o que leva a um paradoxo, e a uma ilusão identificatória, o sujeito acredita ser moderno, mas tem atitudes e comportamentos que podem ser considerados retrógrados.

O autor atenta para o problema do desmapeamento decorrente desse rápido processo de modernização, definido como a coexistência de mapas, ideais, identidades e normas diferentes e contraditórias no interior do sujeito. Não é que os mapas para orientação deixam de existir, e sim que passam a coabitar o sujeito com suas diferenças e contradições, gerando conflitos em relação aos padrões de como agir. Nicolaci-da-Costa (1985) colabora com a discussão, retomando as raízes históricas desse confronto de sistemas simbólicos, gerados por diferentes processos sociais e que leva às várias discontinuidades que vivemos hoje, por exemplo, as que ocorrem na configuração do casamento, onde o sujeito se depara com valores e idéias tradicionais internalizados (“casamento eterno”, mulher dona de casa e outros) versus os ideais modernos (“casamento aberto”, mulher profissional e outros).

A autora dá particular atenção aos valores assimilados na infância, usando o conceito de socialização primária de Berger e Luckmann (1973 apud NICOLACI-DA-COSTA, 1985) para explicitar as raízes desse confronto. Considera que é na infância, durante a socialização

primária, que o sujeito internaliza a primeira versão da cultura em que vive, a partir das relações estabelecidas com os agentes socializatórios (por exemplo, a família) e da identificação com estes. Esse processo é importante, pois é “irrelativizável” nessa fase da vida, já que ocorre sem que os sujeitos escolham seus agentes socializatórios, em contexto de fortes laços afetivos e pressupõe um grau de identificação com estes agentes, tornando-se então persistentes e resistentes à erradicação ou a mudança em períodos subseqüentes.

Dessa maneira, o sistema simbólico internalizado durante o processo de socialização primária definirá os papéis sociais que serão assumidos tanto na infância quanto na vida adulta, pois no momento da entrada do sujeito no mundo adulto, para reproduzir a ordem social, o ponto de partida são as posições que antes viu seus agentes socializadores ocuparem. Retomando-se o conceito de “desmapeamento”, Figueira (1991) fala do conflito entre os mapas decorrentes nesse momento, em que chocam as diferentes orientações no interior do sujeito, as que se constituem pelo conjunto de valores advindos da socialização primária, mantidos invisíveis na vida adulta e tornados inconscientes, e aquelas agregadas recentemente, como parte integrante do processo de socialização secundária. Nicolaci-da-Costa (1985, p. 161) ainda discute que esses últimos mapas acabam sendo também resistente à erradicação, assim como os primeiros, devido a serem “recentes, concretos, próximos do cotidiano, [...] e por estarem presentes na sociedade, [...] legitimados e apoiados por relativo consenso”

Um último ponto ainda deve ser destacado: as transformações aqui descritas partiram muitas vezes de estudos voltados às famílias de elite e de camadas médias. Mas todas essas mudanças em torno da modernização vão direcionando cada vez mais a responsabilidade da educação da criança pela família, e de acordo com um ideário que é socialmente hegemônico. Embora existam diferenças na forma como se processam mudanças nas camadas mais pobres da população, a cobrança na atualidade para com as famílias, ressaltando-se as competências

dos pais para dar conta de criar seus filhos é estendida à todos: “mesmo que faltem políticas públicas que assegurem condições mínimas de vida digna: emprego, renda, segurança e apoio para aqueles que necessitam” (RIZZINI et al., 2006, p. 18).

1.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS

Até então enfatizamos transformações no ideário referente à infância e família, atreladamente a valores e costumes do contexto, considerados orientadores das práticas de cuidado com a criança (CALDANA, 1994). É possível e interessante, no entanto, um retrospecto histórico mais especificamente voltado para as práticas educativas familiares utilizadas com a criança.

Segundo Newson e Newson (1974 apud CALDANA, 1991), em países de fala inglesa, a conceituação das práticas educativas esteve ligada às moralidades que permearam as diferentes décadas (do século XVIII até os anos 60 e 70 do século XX). Assim, até início do século XX, as práticas educativas foram guiadas pelos ideais da igreja, chamado período da **Moralidade religiosa**, em que predominava a educação rígida e autoritária, voltada para a conquista da obediência e subordinação da criança, sem demonstração de afeto para possibilitar a purificação da alma. Período em que prevaleceu alto índice de mortalidade infantil.

A transição para o século XX foi um período marcado pelos avanços da medicina; em que entrou em cena o paradigma científico. Assim a orientação existente deixa de ser ditada pela igreja e passa a ser dada pela figura do Médico, representante do discurso higienista. Assim, as décadas de 20 a 30 contextualizam o discurso da **Moralidade da higiene médica**, em que os cuidados com o corpo da criança eram priorizados. Assumindo as práticas

educativas caráter rígido e autoritário, com pouca proximidade afetiva e punição severa da sexualidade.

Em seguida à década de 30, com a Influência da psicologia e da psicanálise, a preocupação com a criança volta-se para seu desenvolvimento natural, social e emocional, emergindo a chamada **Moralidade do desenvolvimento e das necessidades naturais**, em que os lemas eram: “divertir e evitar a repressão” em substituição do “restringir e controlar”. As correntes psicológicas norteavam a educação pelo cientificismo, segundo o qual a preocupação com o desenvolvimento natural, social e intelectual da criança ocasionava uma permissividade generalizada, juntamente com a condenação das práticas que pudessem obstaculizar tal desenvolvimento. O brinquedo passa então a ser visto como importante para o desenvolvimento da afetividade, do aconchego e do apego e a privação do calor materno é vista como prejudicial ao desenvolvimento da personalidade e das relações sociais do indivíduo.

Os anos 50 e 60 são descritos como da **Moralidade de Curtição e Individualismo**. Por conta especialmente de uma visão mais humanitária do mundo após a 2ª Guerra Mundial, em que houve uma maior valorização do contato familiar como fonte de prazer por conta das separações forçadas entre os membros da família. Assim o “curtir a família” se torna uma necessidade e a educação das crianças passa a ser exercida numa atmosfera mais informal, persuasiva e de muita flexibilidade nas regras, preconizando a amizade e proximidade entre pais e filhos. Ideário que em grande parte persiste atualmente, e que deu um novo colorido às mudanças.

Em estudos realizados no Brasil, aspectos semelhantes aos descritos acima foram percebidos. Dias da Silva (1986) aponta como as primeiras décadas do século XX, foram marcadas pela supervisão e controle dos pais sobre as crianças, com inexistente preocupação com a liberdade. As duas décadas seguintes foram permeadas por um ideário permissivo e

flexível, com ênfase na liberdade, visando ao desenvolvimento da criança a seu próprio modo. Já a partir da década de 60, houve uma propagação da necessidade de um balanceamento de liberdade e exigências.

Biasoli-Alves, Caldana e Simionato (1992), num estudo realizado com mães na atualidade sobre as práticas adotadas pelas mesmas no dia-a-dia com os filhos, apontaram a valorização da liberdade oferecida à criança, permeada pela necessidade de mantê-la sob constante visão e controle, numa proximidade do discurso sugerido pelas correntes psicológicas.

Ainda as autoras Alves e Caldana (1992) em estudo paralelo realizado com mães de nível educacional médio-alto, revelam aspectos educacionais utilizados por essas que favorecem a aquisição da independência da criança (de três a oito anos de idade). Para tanto, essas mães encarregam-se da estruturação da rotina diária de seus filhos deixando um espaço grande para os mesmos tomarem decisões. Exigem ainda um cumprimento de um pequeno número de regras, especialmente as relacionadas com higiene e saúde, preocupando-se mais com o desenvolvimento da autonomia da criança.

Caldana (1998), ao contrapor o valor atribuído à autoridade no início do século XX com o da contemporaneidade, discute o imaginário individualista que está por traz das práticas educativas. A autoridade aparece um tanto sem sentido no mundo atual, o que se reflete em dificuldades na educação dos filhos, uma vez que o ideário da sociedade em questão é ditado pelo consumo, colocando a vida numa promessa de conquistas de desejos, restando pouco espaço à concepção de que a educação pode – ou deve – implicar em restrição a esses desejos.

Assim, em poucas palavras, podemos traçar os elementos do ideário atual em decorrência desse percurso de transformações na Educação das crianças ao longo dos anos, nos seguintes termos: a distância entre o mundo adulto e o infantil cedeu lugar para uma

centralização na criança, com ênfase na proximidade com esta por meio do brinquedo que passa a ser valorizado como meio de desenvolvimento e conhecimento do mundo. O modelo educacional atual segue um ideal anti-autoritário, com valorização da comunicação em detrimento daquele que utilizava castigos físicos e intimidações. Não podemos deixar de falar das influências 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.

Esse percurso não se deu de forma linear e homogênea, nos remetendo ao que Figueira (1991) apontou relacionado à rapidez com que as mudanças ocorreram no Brasil. Foi um processo que envolveu inúmeros questionamentos sobre o ideário educacional vigente nos últimos anos, do excesso de controle na forma de educar à falta de controle e limites, num curto período. Consequentemente, o que percebemos hoje são as descontinuidades em torno do modo de educação de crianças (NICOLACI-DA-COSTA, 1985) – ficando os pais perdidos em relação a qual seria a melhor maneira de educar seus filhos (BIASOLI-ALVES; CALDANA; DIAS DA SILVA, 1997; BIASOLI ALVES; MELCHIORI, 2004).

Sarti (2000) complementa esta discussão pontuando a perda do sentido da tradição (típico das sociedades contemporâneas) que implica na ausência de padrões pré-estabelecidos para como agir, ocasionando um aumento considerável das possibilidades de escolhas. Assim, a escolha torna-se fundamental e junto com ela surge a angústia frente à ampla gama de possibilidades. Como consequência imediata, percebe-se, referente à educação dos filhos, uma intensa permissividade, uma vez que não há mais certo e errado, ficando a criança, muitas vezes, sem limites estabelecidos. No que tangencia as famílias pobres, a autora explicita as desiguais condições de recursos para a formulação deste projeto individual, ficando a tradição como referência fundamental para a existência, pautada pela reciprocidade e solidariedade segundo os laços de vizinhança e de parentesco: “sua busca em serem

modernos, torna-se uma busca frustrada, em que aparece o peso da subordinação social” (SARTI, 2000, p. 47). Sobre essa sociedade desigual e injusta, Levisky (2000) enfatiza a capacidade, cada vez mais diminuída, de acolher contradições e valores, acentuando-se as perdas da noção de limites.

Voltando o olhar para o cenário atual, cada vez mais global – era da informática onde o real confunde-se com o virtual – Levisky (2000) discute a questão da velocidade e transitoriedade dos valores, gerando instabilidade, insegurança, que acabam favorecendo as descargas impulsivas, as quais passam a fazer parte do cotidiano. Além disso, o autor sinaliza para uma condescendência generalizada de indivíduos e instituições que “deveriam preservar a qualidade da evolução ética dos grupos sociais, através de mecanismos adequados de comunicação, leis, normas de convivência, preservação dos bens comuns, da memória [...]”, mas que não o fazem, apresentando pelo contrário, “[...] uma quebra desses papéis e [...] valores sem que nada lhes aconteça” (LEVISKY, 2000, p. 20).

Ainda focalizando-se a situação atual, se a entendemos como fruto de um processo de transformações, cabe ressaltar de que esse processo implica em ambigüidades e contradições inerentes a quaisquer mudanças. Nesse sentido, Vitale (2000) e Figueira (1991) apontaram que as mudanças relativas à subjetividade não ocorrem no mesmo ritmo daquelas no plano objetivo, fazendo com que os conteúdos recebidos possam ser tanto transformados quanto repetidos. Em vista disso, não se pode ter como claro que todas as pessoas partilham das mesmas idéias, muito menos que essas sejam as mais atuais.

Por conseguinte, levando-se em conta: – que o percurso histórico de formulação da mentalidade atual no que diz respeito às concepções de infância e práticas educativas voltadas para essa fase da vida não pode ser discutido como linear; – que diferentes extratos populacionais apropriam-se dessas transformações de maneira não uniforme; – e que as propostas atuais de atendimento à infância na situação de abrigamento pressupõem atitudes

apoiadas em valores e concepções tornados hegemônicos contemporaneamente, havendo aí “descontinuidades” que de certa forma evidenciarão os conflitos no modo de agir e se relacionar com a criança, algumas questões nos instigam. Especialmente às relativas ao contexto das crianças que estão afastadas de suas famílias sob medidas de proteção – em acolhimento institucional. Como fica a educação dessas crianças? Como essas estão sendo vistas por seus cuidadores diretos? Quem são esses cuidadores? O que eles pensam sobre criança e desenvolvimento infantil? O que eles pensam sobre abrigo? E sobre Infância abrigada? Tem diferenças na forma de conceber criança e criança abrigada? Se sim, quais? Que práticas educativas estão sendo utilizadas no interior do abrigo? Estão auxiliando no processo de restabelecimento de vínculos com a família, no que favorece a convivência familiar e comunitária? Estão contribuindo ou não para a promoção do desenvolvimento dessas crianças?

Partindo da idéia de que as visões a respeito de criança interferem nas práticas educativas relacionadas a ela, outras questões são levantadas: as práticas no interior do abrigo estão sendo influenciadas por quais visões de crianças? Ou seja, qual o ideário a respeito de criança está predominando no interior do abrigo e guiando tais práticas? Esse ideário está em consonância com o que está pautado no ECA? Estão auxiliando no processo de restabelecimento de vínculos com a família, em favor da convivência familiar e comunitária? Estão contribuindo ou não para a promoção do desenvolvimento dessas crianças?

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 as concepções das educadoras a respeito da infância e seu desenvolvimento e o modo como as práticas educativas relacionadas à elas estão se dando no interior do abrigo.

1.4 OBJETIVOS

Mesmo tendo se passado 17 anos de ECA, com alguns investimentos e iniciativas na infância em situação de abrigo, o que se observa no contexto brasileiro é que a infância, especialmente a pobre, ainda se constitui uma questão secundária.

Com o intuito de poder ampliar os estudos nessa área pra que se possam aumentar as reflexões e promover ações que favoreçam e priorizem essa população, justifica-se a relevância do presente estudo.

Assim, esse pretendeu dar voz às educadoras de uma Casa Abrigo de uma cidade interiorana do estado de São Paulo. Buscou-se dar visibilidade aos significados atribuídos à respeito de infância e seu ideal, infância abrigada, família, família das crianças abrigada, abrigo, seu trabalho no abrigo, as práticas utilizadas para com as crianças que estão sob seus cuidados (correções, estimulações e atividades lúdicas), o papel assumido neste trabalho, assim como os sentimentos despertados nesse contexto, à luz da sua história de vida, com destaque para o período da infância.

Buscou-se com este estudo contribuir para a reflexão sobre o acolhimento oferecido às crianças e adolescentes, especialmente relativo aos educadores que lidam com elas em seu dia-a-dia. Pretende-se com isso trazer elementos que podem auxiliar discussões e iniciativas que favoreçam melhorias no atendimento oferecido às crianças, trazendo contribuições aos profissionais que atuam na área, quanto evidencia a necessidade de ampliação dos investimentos e das ações políticas e públicas voltadas para tal temática.

2 MÉTODO

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A seleção da metodologia em uma pesquisa depende da avaliação de diferentes aspectos, como a natureza do fenômeno a ser estudado, sua estrutura e os objetivos visados (PITA FERNÁNDEZ; PÉRTEGAS DÍAZ, 2002).

Para a realização do presente estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que se buscou apreender, de modo mais abrangente, o que as educadoras pensam em termos da criança e as práticas educativas utilizadas com elas, à luz de sua história de vida.

2.1.1 Critérios de qualidade e rigor para os estudos qualitativos

Segundo Spink e Lima (1999), a idéia de rigor em pesquisa qualitativa é equivalente a tornar claro quais os caminhos que foram percorridos para se chegar à interpretação, ou seja, tratam do rigor através da explicitação do processo de interpretação.

Valles (1997) comenta alguns critérios para a análise qualitativa que asseguram o rigor, como por exemplo: explicitar os métodos qualitativos de análise, descrever todos os passos seguidos e como se chegou aos resultados; por fim, dialogar com os teóricos referenciados.

Outro ponto importante é o caráter reflexivo da investigação qualitativa, o que, por sua vez, implica na participação do investigador no mundo social que investiga, sendo necessário, portanto, refletir sobre os efeitos dessa participação. Assim, cabe considerar a pessoa humana,

tanto como sujeito que investiga, quanto como sujeito investigado, voltando o olhar para sua dignidade, compreensão, protagonismo e cultura.: “[...] el investigador es el instrumento de investigación por excelência [...]” (MELLA, 1998, p. 5).

Além disso, é essencial para assegurar o rigor, deixar claro que o resultado encontrado refere-se a um recorte num determinado momento da realidade – o instante em que se olha para a mesma, sendo necessário especificar a origem do dado e a interpretação realizada sobre o mesmo, não cabendo fazer generalizações e predições.

2.2 INSTRUMENTOS

Para uma adequação técnica em qualquer investigação, faz-se necessário um trabalho prévio de tomada de decisões com um plano específico que interligue os objetivos do estudo com a metodologia. Para a seleção de uma técnica, é necessário também considerar temas de interesse, cenários, grupos, indivíduos, objetivos e finalidades (VALLES, 1997).

Segundo Alonso (1995), a entrevista pode ser compreendida como um processo comunicativo através do qual o investigador obtém informações que se destacam pela riqueza de produções discursivas.

Bogdan e Biklen (1997), Mella (1998), Mayan (2001) colocam a entrevista como técnica adequada quando se deseja conhecer a vida social dos sujeitos por meio dos relatos verbais, possibilitando ao investigador conhecer como os sujeitos dão sentidos e interpretam aspectos do mundo, a partir de suas próprias palavras e pontos de vista.

Segundo Ávila¹² (1988 apud SUTIL, 1995) numa entrevista é necessário considerar: o

¹² ÁVILA, A. La contribución del grupo a la psicología clínica y comunitaria. In: VV AA. **El grupo, lugar de encuentro y divergencia**. Madrid: Grupo Quipú de Psicoterapia, 1988. p. 194-224.

contexto, o entrevistador e o sujeito entrevistado. Taylor e Bogdan (1998) discorrem sobre o grau de intimidade com o participante do estudo que a técnica da entrevista propicia, de tal forma que “las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados” (p. 153).

A técnica da entrevista pode se diferenciar por meio das diversas modalidades que se classificam de acordo com a estrutura e o modo de condução da entrevista. Sutil (1995) caracteriza as entrevistas segundo os níveis de estruturação do roteiro, se estruturado, semi-estruturado ou aberto; de acordo com as táticas de condução de uma entrevista, se dirigida ou semi-dirigida e também segundo os enquadres da entrevista, se entrevistas de seleção, de triagens, de diagnóstico clínico, de aconselhamento psicológico, ou para fins de pesquisa.

Valles (1997) coloca que para a entrevista com enfoque semi-dirigido apresentar-se produtiva, o investigador precisa: tratar de obter respostas de forma espontânea, não induzidas, respeitando a especificidade das mesmas, indagando a ampla gama de possibilidades além de contextualizar as influências emocionais, os valores e idéias do entrevistado.

Mayan (2001) diferencia as entrevistas quanto à estruturação podendo ir das mais estruturadas às mais livres. Nessa perspectiva, utiliza-se a entrevista não estruturada quando o investigador pede para os participantes contarem uma história, escutando-os e aprendendo com eles, não tendo, portanto, um caráter restritivo. O propósito dessa modalidade centra-se em obter respostas em profundidade. Navarro e Díaz (1995) colocam a entrevista aberta como de utilidade quando se deseja enunciar como os sujeitos atuam e reconstruem o sistema de representação social em suas práticas individuais. Dessa forma, a entrevista pode ser vista como:

[...] un lugar en el que se expresa un yo que poco tiene que ver con el yo como 'realidad objetiva', individualista y racionalizado [...] sino un yo narrativo, un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia (BRUNER¹³, 1991 apud NAVARRO; DÍAZ, 1995, p. 226).

Para os autores, a entrevista não se situa no campo puro da conduta, mas sim num campo intermediário da interação verbal, onde o que é colhido são versões que expressam o ponto de vista do sujeito, que podem ser vistas como: “actos ilocutorios más expresivos, en el sentido [...] de individuos concretos que por su situación social nos interesan para localizar discursos que cristalizan [...] las situaciones de descentramiento y diferencia expresa” (NAVARRO; DÍAZ, 1995, p. 226).

Valles (1997) recomenda a entrevista aberta quando se quer investigar o modo como as pessoas pensam sobre um determinado assunto, pois essa modalidade contribui para a captação de uma grande riqueza de informações. Além do mais, permite ao investigador a possibilidade de ter uma interação mais flexível com o participante do estudo, e, conseqüentemente, uma maior clarificação e um aprofundamento das idéias.

Nesse estudo optou-se pela entrevista como instrumento metodológico de coleta de dados, por se acreditar ser esse o mais adequado para atender aos objetivos do estudo, que visa a apreender a forma com que as educadoras dão sentido às suas práticas e às suas crenças a respeito de infância que a elas estão relacionadas. Mais especificamente, adotou-se a entrevista na modalidade “História de Vida Temática”, que combina a estratégia metodológica de História de Vida com a entrevista semi-estruturada, complementadas ainda pelas notas de campo.

Segundo Mella (1998), as histórias de vida são muito utilizadas nas investigações qualitativas e permitem ao investigador “[...] apreender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (p. 21). Ao

¹³ BRUNER, J. **Actos de significado**. Madrid: Alianza, 1991.

mesmo tempo a história de vida possibilita a captura do coletivo no individual, pois a compreensão de estar contando uma história possibilita um resgate de vidas que se produz a partir de práticas sociais que foram e são construídas através do tempo no cotidiano. Cumpre destacar que esta modalidade de entrevista é utilizada pressupondo a interferência mínima do entrevistador (QUEIROZ, 1991).

A história de vida temática prevê a realização da entrevista em dois momentos: o depoente, num primeiro momento, fica livre para contar a sua história, recortando os aspectos que considerar relevantes. Já num segundo momento, o pesquisador coloca questões – previamente definidas – de interesse específico do trabalho e que não tenham sido abordadas na parte inicial da entrevista, visando a apreender o posicionamento do entrevistado em relação ao tema de estudo (CALDANA, 1998).

Para essa pesquisa foi escolhida essa modalidade, por se acreditar que as histórias de vida das educadoras poderiam ser úteis na medida em que pudessem trazer um maior esclarecimento sobre suas concepções a respeito de infância e das práticas educativas, em função de sua formação pessoal e o contexto em que ela se deu. Assim sendo, no primeiro momento da entrevista, a história de vida pode trazer diretamente informações que se tem interesse, como pode auxiliar na compreensão das informações (valores e concepções a respeito de infância) obtidas no segundo momento da entrevista (Anexo A).

2.2.1 Notas de campo

Além das entrevistas, manteve-se ao longo da pesquisa o registro de notas de campo, escritas num diário (de campo), contribuindo para apreender mais completamente o significado e o contexto das entrevistas. Bogdan e Biklen (1997) esclarecem que as notas de

campo podem registrar: idéias, estratégias, palpites, reflexões; enfim, constituem no relato escrito que o investigador ouve, vê, vivencia e reflete ao coletar dados num estudo qualitativo.

Conforme Bogdan e Biklen (1997), as notas diferenciam-se devido ao conteúdo em descritivas e reflexivas. As descritivas constituem um registro bastante detalhado, visando a captar uma imagem do que aconteceu. Vão para esse caráter de notas: materiais acerca do modo de vestir, aparência física, maneirismo, estilo de falar e agir dos sujeitos, ações e conversas do observador com os sujeitos; reconstruções do diálogo (paráfrases, sumários das conversas, gestos, pronúncias, expressões faciais); descrição do espaço físico (croquis); relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades; comportamento do observador (atenção ao comportamento, suposições e tudo que possa afetar os dados).

As notas reflexivas envolvem a parte subjetiva, têm ênfase na especulação, sentimentos, problemas, idéias, palpites, impressões e preconceitos. Podem ser anotadas com as siglas CO: comentários do observador. Englobam: reflexões sobre a análise (especulações sobre aquilo que se está a aprender); reflexões sobre o método (procedimentos e estratégias empregadas no estudo/ problemas metodológicos); reflexões sobre conflitos e dilemas éticos; reflexões sobre o ponto de vista do observador (suposições acerca do que vai encontrar antes de entrar em campo, expectativas, mudanças de opinião); pontos de clarificação (frases que são simples comentários que destacam ou clarificam algo que pode estar confuso).

Nesse estudo, o conteúdo das notas de campo abrangeu o caráter tanto reflexivo quanto descritivo. As notas foram escritas num diário de campo, após a realização da entrevista, não no campo da coleta. Houve um esforço da pesquisadora para realizar as anotações logo após as entrevistas, embora houvesse dias em que isso não foi possível, por exemplo, nas entrevistas realizadas à noite que terminavam muito tarde.

2.3 O LOCAL DO ESTUDO

Esse estudo foi realizado numa Casa Abrigo de uma cidade interiorana do Estado de São Paulo. A Casa atende crianças de 0 a 18 anos, vítimas de maus tratos, abandono e violência. Cabe esclarecer que acolhe crianças de 0 a 12 anos de ambos os sexos, e acima de 12 somente meninas. Embora haja variações quanto ao número de crianças na instituição, bem como sua distribuição em termos de faixa etária, em função de novos abrigamentos, desabrigamentos ou re-abrigamentos, a situação do abrigo, à época de início da coleta de dados, pode ser considerada expressiva dessa composição. Lá se encontravam 29 crianças, cuja idade ia de 1 mês a 16 anos, sendo que a maior parte delas tinha entre seis e dez anos (15 crianças), 4 tinham menos de 2 anos, outras três, entre dois e seis anos, e cinco acima de 11 anos (Quadro 1).

Quadro 1: Idade das crianças abrigadas.

IDADE	NÚMERO DE CRIANÇAS
1 mês	1
1 a 2 anos	3
4 a 5 anos	3
6 a 7 anos	3
8 anos	7
9 anos	4
10 anos	1
11 anos	2
14 anos	2
15 anos	1
16 anos	2

A instituição é mantida pela prefeitura da cidade, que tem parceria com uma ONG, que se encarrega de parte da administração financeira da casa. Assim, funcionários como psicóloga, assistente social e pedagogo são mantidos pela ONG e atendem crianças tanto da

Casa Abrigo como da própria ONG. Além disso, as crianças da Casa Abrigo passam meio período (no horário contrário do escolar) nas dependências dessa ONG, com profissionais que os auxiliam nas tarefas escolares e outras atividades, juntamente com outras crianças da cidade acolhidas pela ONG.

O corpo de funcionários do abrigo é composto por: uma diretora, uma psicóloga, uma assistente social, uma pedagoga, duas cozinheiras, que se revezam, um motorista e 10 educadoras, sendo que uma dessas trabalha como assistente da diretora, encarregando-se também da perua, acompanhando as crianças ao médico, dentista e escola. O serviço de limpeza conta com a colaboração das adolescentes abrigadas, que se revezam, não possuindo a casa nenhum funcionário específico para tal trabalho.

As educadoras trabalham em duplas seguindo turnos diurnos ou noturnos e dentro de um esquema de plantão de 12 por 36 horas, significando que trabalham 12 horas e folgam 36. Durante toda a coleta, que se estendeu de março de 2006 a fevereiro de 2007, os turnos se alternaram e o esquema de duas educadoras por turno também sofreu modificação. Assim, teve momentos em que a educadora que ficava no turno noturno, passou para o diurno. Houve períodos em que ficavam três educadoras por turno, e houve também um período em que se criou um horário (das 10 da manhã às 10 da noite) em que havia uma educadora extra, o que não se manteve¹⁴.

No meu primeiro contato com a Casa Abrigo, esta se localizava num espaço que anteriormente havia sido ocupado por uma macro-instituição para crianças. Já no momento da realização das entrevistas, a Casa havia se mudado para uma residência no meio da comunidade. Fui convidada para conhecer a Casa logo após a realização da terceira entrevista. Fiquei bastante impactada com essa visita. Achei a casa pequena demais para 33 crianças que

¹⁴ Esta descrição traduz um modo de funcionamento muito variável que eu não estudei diretamente por não ser foco de minha pesquisa. Entretanto, pude perceber que algumas dessas mudanças eram para atender às necessidades da Casa e, às vezes, para atender às demandas pessoais das educadoras.

abrigava na época. Esta possuía três quartos, uma copa, uma sala de televisão, uma cozinha, três banheiros e garagem que era utilizada como quintal. Um dos quartos foi transformado em escritório para a diretoria; restavam dois para alojar crianças de todas as idades (de 6 meses até 17 anos). Assim, a copa, toda azulejada, passou a funcionar como mais um quarto para as crianças. Como era inverno, achei bastante impróprio para acomodar as crianças para dormir, pois o ambiente era muito frio. Dos três banheiros que lá estavam, um não funcionava o vaso, o outro não funcionava o chuveiro, o outro estava interditado. Havia somente um vaso sanitário disponível para as 33 crianças, as educadoras e a cozinheira. Apenas um banheiro podia ser utilizado integralmente. Além disso, apenas metade da garagem era coberta. O único acesso das crianças à casa era pela garagem; então, quando estava chovendo, elas precisavam passar pela chuva. Outro ponto que me chamou atenção é que a casa, de modo geral, não estava muito limpa; ponderei o fato de não haver funcionários para a limpeza, ficando as adolescentes responsáveis pela mesma.

2.4 PARTICIPANTES

Nas pesquisas qualitativas, o número de participantes pode ser definido de forma flexível, havendo interesse centrado mais pelo processo do que pelos resultados. Nesse estudo, como na cidade em que decidimos realizar a pesquisa, havia somente um único abrigo que atende crianças (0 a 12 anos); pretendemos, inicialmente, entrevistar todas as educadoras do abrigo que ali trabalhassem, mediante sigilo (10) e que aceitassem ser participantes do estudo. Vale a pena ressaltar que, no caso de estudos com essa modalidade de entrevista, tem se considerado que 10 participantes permitem que o conjunto de informações obtidas sobre o objeto de estudo alcance um limiar representativo para a análise (OLIVEIRA, 2006), levando-se em conta o critério do “ponto de saturação” (BERTAUX, 1980 apud ALBERTI, 1989).

É interessante ainda, que, ao entrar em campo, a partir dos primeiros contatos com as educadoras, a proposta de entrevistar todas as 10 foi reforçada, uma vez que percebemos que as educadoras conversavam entre si sobre a realização das entrevistas, de forma a deixar entrever sua expectativa em participar do estudo.

2.4.1 As educadoras

Em termos da caracterização, as educadoras têm idades bastante diversas, estando cinco entre a faixa etária dos 24 aos 30 anos; e cinco entre a faixa etária dos 35 aos 50 anos¹⁵. A maioria delas é natural da cidade em que se localiza a instituição, sendo duas de cidades mais distantes e uma delas natural de outro estado. O mesmo pode se verificar com a procedência; apenas duas procedem de cidades diferentes da localização do abrigo. Seis das dez entrevistadas têm terceiro grau completo, sendo quatro em pedagogia, uma em assistência social e uma em terapia ocupacional. Cabe dizer que uma delas decidiu cursar Psicologia após concluir a faculdade de Pedagogia e no momento da realização da entrevista estava no segundo ano da faculdade. Uma educadora relatou ter concluído o segundo grau e a outra chegou a realizar alguns anos do curso de Matemática, mas precisou interromper. A maioria das educadoras disse seguir a religião católica, e apenas uma delas relatou ser evangélica. A respeito do estado civil, quatro das educadoras relataram ser casadas e terem de um a quatro filhos, que variam de 1 a 21 anos. Três educadoras estão divorciadas e possuem filhos na faixa etária de 8 a 24 anos. E duas estavam solteiras e sem filhos até o momento da entrevista. A renda familiar média das participantes varia de R\$ 800,00 a R\$ 4.000,00, sendo que para a maioria a renda fica na faixa de R\$ 2.000,00 reais.

¹⁵ Cabe esclarecer que foi pensado na possibilidade de inserir os dados aqui descritos em uma tabela de forma detalhada. Entretanto esse procedimento foi descartado, uma vez que meu trabalho foi realizado somente em uma casa abrigo, e uma descrição mais caracterizada das pessoas permitiria uma identificação maior das participantes. Assim, optamos por descrevê-las em blocos visando salvaguardar suas identidades, acreditando ser esse um cuidado necessário para a preservação do anonimato.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

2.5.1 Entrada em campo e submissão do projeto ao Comitê de Ética

Segundo Bogdan e Biklen, (1997) faz-se necessário calcular o tempo e o modo de participação tendo em mente os objetivos propostos: “ser investigador significa interiorizar-se do objetivo da investigação à medida que se recolhem os dados no contexto” (p. 128). Segundo os autores, alguns pontos mostram-se relevantes para a entrada do investigador no campo. São eles: discrição, honestidade (o investigador não poderá prometer o que não conseguirá cumprir) persistência, flexibilidade, criatividade e ética (o investigador deve evitar mexericos, salvaguardar a identidade dos participantes). Além disso, os sentimentos também precisam ser considerados, pois constituem importantes veículos para o estabelecimento das relações no campo de trabalho, podendo ajudar na compreensão das perspectivas dos sujeitos, no estabelecimento da empatia, possibilitando maior proximidade e confiança. Vale ressaltar que é importante considerá-los numa perspectiva reflexiva, assim ele: “apreende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático, e simultaneamente reflexivo” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 113).

Em julho de 2005, realizei meu primeiro contato com a instituição por telefone, quando fiz um agendamento com a diretora da Casa Abrigo para uma entrevista. A diretora adiantou-me que, tanto a psicóloga quanto a assistente social que trabalhavam na Casa naquele momento, estariam presentes, pois, segundo ela, as decisões sobre questões pertinentes à instituição eram tomadas mediante a aprovação das três. Diante desse comunicado por telefone, segui para a Instituição. Chamou-me a atenção que o local onde se instalava era bem grande e espaçoso, com uma entrada bastante arborizada; e o prédio antigo,

típico de uma construção do início do século XX, parecia ter sido uma construção mais luxuosa, carecendo atualmente de cuidados de pintura e manutenção recentes. Essa observação foi feita a partir do espaço externo da instituição, uma vez que não a conheci por dentro naquela oportunidade. Cabe esclarecer que numa sala, no mesmo prédio, na parte da frente, a Secretaria da Cidadania desenvolvia suas atividades. A sala da diretora do abrigo ficava também na parte da frente do prédio, ao lado da sala da Secretaria, e era dividida com a assistente social e com a psicóloga, cada uma com uma mesa para suas respectivas atividades. Quando cheguei, deparei-me inicialmente com o pessoal da prefeitura que me indicou a sala da diretora. Na sala, apresentei-me para a diretora e a assistente social. Esperei pela psicóloga que estava num atendimento a uma criança. Iniciei nossa conversa explicando meu interesse pelas crianças abrigadas e pela minha motivação de fazer algo por elas que pudesse contribuir de alguma forma. Falei também de meu contato com outras casas abrigos na época da faculdade, e da minha atenção a tal temática, que me fizeram considerar que, para se “melhorar” a qualidade de vida das crianças, necessariamente se deveria realizar algum trabalho com as educadoras, já que eram elas que se encarregavam diretamente e passavam grande parte do tempo com as crianças.

Expliquei então os objetivos da pesquisa e a autonomia e liberdade para participação da mesma, tanto da instituição quanto das educadoras, ressaltando a importância da participação.

A psicóloga, que aqui chamarei de Ana, colocou a maioria das questões, algumas buscando esclarecimentos sobre os procedimentos a serem adotados, preocupada com sua viabilidade sem que houvesse prejuízo ao trabalho das educadoras no abrigo. No que diz respeito aos aspectos práticos, foram questionados: os horários, a duração e o local das entrevistas, se atrapalhariam ou não a rotina do abrigo. Esclareci que os dias e horários para a

realização das entrevistas poderiam ser escolhidos de maneira que melhor se adaptasse à rotina do abrigo.

Nessa conversa, outras questões antecipavam possíveis problemas para conseguir a concordância de participação da Instituição. São elas: um possível receio de que as educadoras viessem a se sentir “perseguidas” com esse tipo de pesquisa, pois as educadoras poderiam pensar: “mais uma coisa que elas [diretora, psicóloga e assistente social] querem saber de nós”; a dificuldade de se iniciar o trabalho naquele momento, pois havia vários profissionais “de fora” atuando na Instituição e poderia causar certo tumulto. Outro receio seria na própria realização das entrevistas, haja vista as “dificuldades das educadoras em falarem de aspectos internos delas”, “resistências” por parte delas. Diante dessas questões, enfatizei o sigilo e o caráter autônomo da participação, ressaltando que mesmo que a educadora houvesse aceitado participar, a qualquer momento poderia interromper essa participação, caso fosse de sua vontade. E também ofereci a possibilidade de estar iniciando as entrevistas não naquele momento, mas no ano seguinte (por volta de oito meses depois).

Mediante essas colocações e esclarecimentos sobre sigilo, livre participação e o termo de compromisso, houve aceitação para a realização da pesquisa com a ressalva de que eu teria que falar com cada uma das educadoras “*para saber delas [...]*”.¹⁶

Em setembro de 2005, entrei em contato novamente com a Instituição para colher a assinatura do termo de consentimento (Anexo B) e da carta de aprovação a fim de submeter o projeto ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Nesse momento, a diretora disse que não poderia conceder assinatura sem a aprovação da Secretaria da Cidadania da Prefeitura Municipal. Sendo assim, o projeto precisou passar pela Secretária da Cidadania e também pelo prefeito da cidade em questão, para obter a assinatura da diretora do abrigo. Isso não aconteceu de imediato, haja vista os aspectos

¹⁶ Confesso que após essa conversa tive receio de não haver quem aceitasse participar do estudo.

burocráticos que foram respeitados. No segundo semestre de 2005 o projeto foi aprovado pelo referido comitê de ética.

2.5.2 O contato com as educadoras

A fim de iniciar a coleta, em março de 2006 voltei ao abrigo, no início da tarde, para me apresentar às educadoras e agendar alguma entrevista. Chegando lá, fui recebida por Aline, a quem assim chamarei nesse estudo, a primeira “Educadora” que aceitou ser participante, demonstrando muita boa vontade. Embora não tivesse expectativa de já realizar entrevista naquele momento, não deixei de levar comigo o gravador, o roteiro e o termo de consentimento. Logo após me apresentar e trocar com Aline as primeiras palavras, ela foi logo me levando para uma salinha mais reservada, do lado da cozinha, no interior do abrigo. Essa pequena salinha tinha algumas roupas, sapatos e mochilas de crianças e também remédios. O acesso desse local pareceu-me mais restrito às educadoras, onde vi algumas bolsas, celulares e objetos pessoais das mesmas. Também ali se encontravam os livros: de bater o ponto e de anotar as medicações das crianças. Chamou-me a atenção a organização com que eram mantidos os remédios, com o nome de cada criança e os horários para a ingestão dos mesmos. Expliquei-lhe os objetivos da pesquisa, os aspectos contidos no termo de consentimento, da necessidade da entrevista ser gravada, etc. Aline mostrou-se bastante solícita e entusiasmada em conceder entrevista já naquele momento, preocupando-se somente em se certificar se em função de suas atividades no abrigo ela seria realmente alguém a ser entrevistada.

Pode-se dizer que esse contato foi importante porque ela me acolheu de tal forma que auxiliou muito meu trânsito pela Instituição, tornando-se um ponto de apoio inicial que facilitou meu contato com as outras educadoras, dando várias dicas referentes aos melhores

horários, dias, folgas, turnos e rotina do abrigo. Aline valorizou muito a pesquisa dizendo ser muito importante esse tipo de trabalho.

Ao entrar em contato com as educadoras do abrigo, ou por telefone ou pessoalmente, para me apresentar e agendar um horário com elas, não houve, quase na maioria das vezes, impedimentos. Colocavam-se sempre à disposição, deixando por minha conta a definição das possibilidades, dando algumas dicas esclarecendo os dias mais adequados. Assim procurei não atrapalhar suas rotinas encontrando-as nos dias considerados os mais tranquilos e nos períodos em que se encontravam no abrigo. Dessa forma, quase não houve necessidade de agendar as entrevistas, uma vez que no primeiro contato com cada educadora, quase todas já demonstravam estar preparadas para conceder entrevista, aceitando de imediato a realização da mesma.

Assim, uma ia dando dicas sobre o dia de trabalho da outra, licença, períodos de férias e turnos. Na minha percepção, esse acolhimento e essa atitude de colaboração foi obtida pela maioria das educadoras tanto com a pesquisadora, quanto com as colegas.

A colaboração das educadoras umas com as outras para que houvesse a possibilidade da realização da entrevista era notável. Sempre uma combinava com a outra quem concederia a entrevista naquele dia e se predispunham a fazer o serviço daquela que forneceria a entrevista durante a realização da mesma. Ao me verem chegar, houve uma educadora que disse para a colega: *“vai você fazer entrevista que eu cuido dos remédios para você/ olho a nenê [...]”* (Dora)¹⁷

Assim, as entrevistas foram realizadas respeitando os horários que as educadoras estavam na casa mais disponíveis para a concessão das entrevistas, que eram geralmente os

¹⁷ A postura de boa vontade e colaboração para viabilizar a realização das entrevistas também foi observada em outras situações e não somente comigo. Por exemplo, num outro momento uma educadora [Ana] disse para outra [Rose] que amassava rosca junto à cozinheira: *“vai você conversar com ela [pesquisadora] que eu amasso a rosca”* (Ana). Disse isso rindo e aproximando-se de mim, fazendo gestos para acompanhá-la até a salinha. No final da entrevista, fui convidada para conhecer a casa. Durante a “visita”, observei Ana no contato com algumas crianças que a solicitavam algo. Ela respondia às crianças de forma carinhosa e afetiva. No final da visita, retornamos para a cozinha, onde a cozinheira me perguntou: *“quer rosca bem?”* Antes que eu respondesse, Ana respondeu: *“claro que ela quer”*. Foi ela mesma quem me serviu.

horários de início da tarde por volta das 13 horas, momento em que havia menos crianças na casa, sendo que as que ficavam na casa estavam dormindo. No período da noite os melhores horários eram após 22 horas depois que as crianças dormiam.

Percebi que a maioria das educadoras preferia concluir a entrevista no mesmo dia. Antes de iniciar a mesma, eu esclarecia que seria uma entrevista longa e gravada, deixando-as livres para interromper a qualquer momento, caso sentissem necessidade. Entretanto, a maioria delas preferia continuar e alegavam não estarem cansadas e até pelo contrário, relatavam ser um momento de prazer e diziam gostar muito de ter aquela oportunidade. Isso foi um ponto que me chamou a atenção, pois houve momentos em que eu estava cansada antes de iniciar a entrevista, principalmente nas realizadas após 22 horas e 30 minutos. Pensava que seria muito cansativo tanto para mim, quanto para elas. Mas fui surpreendida todas às vezes, pois acabava me envolvendo tanto, que quando percebia, já eram duas da manhã e nem tinha visto o tempo passar. Embora tivessem sido na maioria das vezes, momentos bastante intensos, onde ri, chorei, entusiasmei e entristeci diante daquelas histórias e relatos que me eram comunicados. Assim, houve vezes que não resisti e vivenciei com elas o que estava sendo revivido ali comigo naquele instante. Em outros momentos me contive diante da dor, do choro ou da alegria que estavam demonstrando.

Além disso, o contato com as crianças também me fez vivenciar várias sensações intensas tanto no interior do abrigo, quanto ao sair dele. Isso porque o ambiente da Instituição mobilizava em mim sentimentos muito ambivalentes, como de alegria e prazer, e também angustiantes, como de tristeza, dor, pena e outros. Foi muito difícil ter presenciado as crianças na frente da televisão sem atividades; algumas chorando sozinhas, outras abandonadas no cercadinho, algumas brigando, outras pedindo para eu adotá-las como madrinhas. Isso me tornou mais empática com as educadoras que passavam grande tempo no abrigo e relatavam ser o ambiente muito cansativo.

Com isso, percebi que não estava tendo condições de cumprir minha programação inicial – realizar ao menos duas entrevistas por semana. Tinha necessidade de espaçar mais o intervalo entre as entrevistas. Naquele momento, embora não tivesse clareza dos motivos pelos quais sentia essa necessidade, fui me dando conta, ao longo do tempo, de que precisava de um intervalo maior para que aqueles sentimentos angustiantes acomodassem e assim eu pudesse retomar minha condição de realizar as entrevistas.

Outro fator que me fez espaçar mais o tempo é referente à realização da própria entrevista. No início, pretendia realizar de uma a duas entrevistas por semana, até cheguei a experimentar, mas achei que não estava sendo produtivo. Tanto que nas primeiras entrevistas alguns pontos não foram investigados. Pontos esses que percebi somente após a realização da quarta entrevista, quando resolvi parar para a transcrição das mesmas. Então, resolvi dar um intervalo maior entre a realização das entrevistas. Percebi que dando um tempo maior de intervalo podia estar mais livre, tranqüila e à vontade para estar diante da história de outra educadora. Pude perceber também que respeitando esse tempo, parecia estar mais atenta a pontos que não haviam sido abordados e de importância para o trabalho.

Outros aspectos que merecem ser citados referem-se também ao contato com as educadoras, que pode nos mostrar como a experiência de participar desse estudo pareceu ser vista por elas como um espaço importante para falarem de si e da vivência no dia-a-dia do abrigo. Isso pode ter sido percebido em várias situações, por exemplo, numa em que já estava de saída do abrigo, logo após terminar a entrevista com Keila – oitava a ser entrevistada. Passei pela cozinha, onde estavam mais duas educadoras, a diretora e a assistente social e a cozinheira. Ia me despedir quando as educadoras (que já haviam sido entrevistadas) aproximaram-se de mim, fazendo uma espécie de rodinha. Uma delas falou olhando para mim e referindo-se às entrevistas: “[...] *tem umas que falam de mais [...] tem umas que choram*” [riu] [...] *essa moça [pesquisadora] faz a gente chorar!*” (Aline) [risos]. Depois, as

educadoras dizem, em tom de brincadeira, olhando para a assistente social, que se mantém afastada: “*quem vai ser a próxima?*” Elas voltam o olhar para mim e dizem: você devia fazer entrevista com ela [a assistente social]. Elas continuam conversando comigo depois que a assistente social diz recusar-se a conceder entrevista. Dora pergunta: “*quem falta você entrevistar? Ah, falta a Thaís e a Luíza, né?*” (Dora). “[...] *ih, pode trazer umas cinco fitas para entrevistar a Thaís [...]*” [risos de todas]. Aline complementa: “*nossa, é mesmo, aquela lá fala [...]*”. Depois elas me falam dos horários e dias da semana que as colegas que não haviam conversado comigo estariam na Casa. Esse episódio me faz sentir muito junto delas, quase como se tivessem incorporado meu trabalho às suas rotinas.

Outra situação foi no final do ano de 2006 decidi levar uma lembrança a todas com um bilhete agradecendo a participação para as que já haviam realizado a entrevista. Quando cheguei ao abrigo, era véspera de natal. Havia várias crianças no pátio, com algumas pessoas que eram seus padrinhos. Algumas crianças aproximaram-se de mim, perguntando se eu seria madrinha de alguém. Respondi que não era madrinha de nenhuma criança. Entrei na Casa. Na sala, encontrei duas educadoras com outras crianças. Contei o que havia acontecido e perguntei se havia alguma criança sem madrinha: “*quem está precisando de madrinha?*” Uma delas me respondeu: “*a gente*” [risos]. Ficamos ali conversando um pouco, elas me contavam algumas novidades sobre o funcionamento da Casa, sobre as crianças que foram desabrigadas, etc. Depois de um tempo, uma criança aproximou-se de nós e perguntou para uma educadora que aqui chamarei de Thelma: “*quem é ela, tia?*” [olhando para mim]. Thelma olhou para a colega e depois para mim como se também aguardasse uma resposta minha. A criança continuou: “*ela é madrinha de alguma criança?*” Thelma responde: “*ela, não [...]* *ela não é madrinha*”. A criança prossegue: “*então, quem é ela? O que ela veio fazer aqui?*”. Thelma responde: “*ela veio conversar com a tia*”. A criança diz: “*ela cuida de vocês, tia?*”. As duas educadoras sorriem e respondem: “*é, ela cuida da gente*”.

2.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

A análise final pode ser entendida como um processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo, etc. que foram acumuladas, objetivando a compreensão desses materiais e a divulgação dos mesmos. Pode-se pensar que se trata de interpretar e tornar compreensíveis os dados (BOGDAN; BIKLEN, 1997)

Spink (1999) discute as questões relativas à interpretação nos estudos qualitativos, atentando para a complexidade do problema da objetividade e subjetividade nesses estudos. Para a autora: “o paradigma da complexidade ao mesmo tempo em que desmistifica o dogmatismo científico, abre possibilidades de reflexão acerca do fazer científico, do conhecimento e mesmo do critério de verdade/realidade” (SPINK; LIMA, 1999, p. 103).

De acordo com Spink (1999), o desafio da análise qualitativa constitui a possibilidade de não abandonar a objetividade, mas sim re-significá-la como visibilidade, que advém da explicitação do processo de interpretação, constituindo no pressuposto básico da intersubjetividade.

Além disso, para a análise das entrevistas é relevante considerar os aspectos econômicos, políticos e sociais do contexto em que os participantes estão envolvidos. Uma vez que em ciências humanas o homem é simultaneamente, “sujeito” e “objeto” de conhecimento (REZENDE, 1995) e que se considera o conteúdo da entrevista como “[...] algo em processo e não concepção estanque e definitiva” (ROMANELLI, 1998, p. 129).

Na abordagem qualitativa existem diferentes estilos de recolher, trabalhar e analisar os dados. Há abordagens em que a análise é concomitante com a coleta, há outras em que a coleta ocorre antes da realização da análise (BOGDAN; BIKLEN, 1997). Nesse estudo, a análise de dados teve início concomitantemente à coleta, prosseguindo durante as transcrições

e só terminando no momento final da redação, haja vista as possíveis reformulações que ocorreram no percurso do estudo (CALDANA, 1998).

Sendo assim, o tratamento dos dados no presente estudo, acordou com o que Spink (1999) discutiu em torno da análise, referente a seu início com a imersão do pesquisador nos dados coletados, deixando aflorar os sentidos, sem a necessidade prévia de categorizá-los, codificá-los ou tematizá-los. Segundo a autora, a partir de tal procedimento, emerge o confronto: entre os sentidos construídos no processo de pesquisa e interpretação e aqueles decorrentes da familiarização prévia com nosso campo de estudo, por meio da revisão bibliográfica. Nesse sentido foram semelhantes os procedimentos adotados para a análise do presente estudo.

Para a sistematização dos dados, optou-se por seguir os passos propostos por Biasoli-Alves e Dias da Silva (1992) dentro da perspectiva metodológica acima especificada. Foram eles:

- realização de leituras sucessivas do material. Esse contato exaustivo possibilita o pesquisador a aproximação com os diferentes temas que vão surgindo;
- realização de anotações, decorrentes dessa leitura para apreensão das possíveis interpretações, dos pontos críticos identificados e de seus significados no tópico em questão e no corpo da pesquisa;
- compartilhamento dos dados com outros pesquisadores, para que se possa verificar as formas de compreensão e interpretação, assim como enriquecer o trabalho;
- revisões na literatura contribuem para o aperfeiçoamento e atualização do assunto tratado;
- busca de regularidades e diferenças nas respostas apontando suas diferentes nuances;

- realização da análise final com o aprofundamento dos dados, afinando-se o tema em torno de questões centrais, vinculando-o com a realidade de modo que os indicativos da pesquisa possam contribuir para reflexões sobre a prática cotidiana.

O foco de leitura no material de análise teve dois momentos; inicialmente, voltou-se o olhar para os dados entrevista a entrevista, e, depois se procurou olhar para o conjunto das entrevistas.

A sensação de compor a análise desse material foi semelhante à construção de uma colcha de retalhos com aplicações de “*patch work*”. Igualmente em tal confecção precisamos primeiramente selecionar os retalhos um a um, separando-os por cor, estampas e motivos, para depois pensarmos na combinação dos retalhos num conjunto. No entanto, os critérios de aproximação são muitos, possibilitando inúmeros padrões; a tarefa central foi procurar antever o resultado final concomitantemente à exploração de cada possibilidade de agrupamento.

Além disso, educadoras estão longe de ter uma visão ordenada e uniforme dos temas retratados nas entrevistas. Suas visões são permeadas por muitas contradições e ambigüidades, observadas na análise de cada entrevista. Assim sendo, a tarefa de compor um quadro desse material para a análise foi bastante trabalhosa, uma vez que as contradições permeavam tanto a mesma entrevista, quanto as entrevistas num conjunto

Vale ressaltar que o material coletado congregou informações muito ricas, cuja análise seria difícil de se esgotar. Assim, foram feitos alguns recortes priorizando-se alguns temas, em detrimento de outros. Cabe aqui retomar Rezende (1995) para explicitar que a seleção desses recortes adveio de uma leitura particular da pesquisadora, passando por sua óptica de ver e compreender o mundo e também por seu contexto social, uma vez que em Ciências Humanas não há neutralidade na relação entre o sujeito e seu objeto de estudo.

Os eixos temáticos definidos através das sucessivas leituras do material foram sistematizados em dois grandes agrupamentos, um referente à infância das participantes, e outro a concepções atuais, relacionadas a sua função junto às crianças.

É importante esclarecer que a análise dos conteúdos das entrevistas referentes à história de vida, obtidos por meio dos relatos espontâneos, priorizou os aspectos relacionados à infância das participantes. Em função tanto do nosso interesse em conhecer um ideário relacionado à socialização primária das educadoras, quanto do modo emocionado, entusiasmado e cheio de alegria com que essa etapa da vida foi descrita pela maioria das participantes ao contarem sua história.

Os aspectos trazidos por cada educadora referentes à sua história além da infância, embora menos extensiva e intensivamente abordados por elas, formariam um quadro bastante rico cuja composição poderia, por exemplo, ser feita através de um resumo da história de cada educadora, na perspectiva construída pela entrevistada. Entretanto, a fim de preservar suas identidades, optamos por não incluir esse tipo de descrição.

Assim, optamos por, inicialmente, apresentar o agrupamento que abrange conteúdos das entrevistas referentes ao que foi vivido na infância das participantes: as brincadeiras, o trabalho, os vínculos, lembrados como uma forte presença, ou remetidos às dificuldades e ausências de seus pais, e/ou algumas marcas negativas vivenciadas na relação com outros adultos. Além disso, há também comentários sobre a educação recebida: o modelo autoritário de família, as correções e as comunicações estabelecidas com as participantes enquanto crianças.

Num segundo momento, serão apresentados os dados relativos às concepções das participantes: suas visões a respeito de infância, criança ideal, criança abrigada, família, família da criança abrigada, abrigo, educação, cuidado e desenvolvimento. E também como elas vêem as questões relativas ao seu trabalho no abrigo, tanto referente às diversas

situações vivenciadas no dia-a-dia como aos sentimentos despertados a partir dessas vivências e no contato com as crianças. Buscamos ainda, compreender como é exercer o papel de educadora nessa situação específica de cuidado, as preocupações, possibilidades e os desafios encontrados nessa experiência de trabalho. Por último, tentamos esboçar um quadro do que se tem feito no interior do abrigo, no sentido das práticas cotidianas que estão ou não sendo utilizadas com as crianças (correções, estímulos e outras).

A fim de ilustrar essas temáticas, procuramos selecionar recortes, considerados os mais relevantes para tal propósito.

3 ANÁLISE

3.1 PRIMEIRA PARTE

3.1.1 Relatos da infância: um suspiro, uma lembrança, a emoção

De modo geral, diante do pedido para relatar a história de suas vidas, as educadoras suspiravam, sorriam, parecendo-me surpresas e algumas vezes espantadas, por exemplo, exclamavam: “nossa!”, “de que parte?”, “como?”, “tudo?”. Entretanto, quando elas começavam a contar suas histórias, relembrando fatos, cenários e passagens, eu é que me via tomada de grande surpresa e espanto diante da emoção que começava vir à tona junto das lembranças relatadas e fatos vivenciados no contato com as crianças abrigadas. A maioria das educadoras, ao contar parte de suas histórias, não continha as lágrimas e acabava emocionando-se frente ao que estava sendo revivido naquele momento.

Houve lembranças da infância que surgiam com facilidade para a maioria das educadoras, especialmente no que se relaciona às brincadeiras, a relação com os pais e outros adultos, a comunicação com esses e a educação recebida. Poucas educadoras relataram não ter muitas lembranças dessa época da vida, tendo maior dificuldade em relatar tal período, devido a vivências traumáticas na infância, como, por exemplo, a perda do pai:

Eu lembro muito pouco, não sei se eu apaguei da memória, eu lembro muito pouco da minha infância [...] Assim, tem poucos momentos assim que eu registrei, sabe às vezes algum momento do meu pai, alguma fala dele assim, sabe, que eu registrei. Assim, lembro alguma brincadeira assim, brincava com a vizinha ali na minha rua, aí depois meu pai morreu, [...] mas eu não lembro de muita coisa de quando eu era criança, parece que apagou tudo, parece que tem antes e depois [...]. (Luíza)

Cada educadora traz suas lembranças da infância de um modo peculiar de acordo com o que foi sentido por cada uma, compondo um mosaico de experiências, emoções, sentimentos que olhando num todo, ora se assemelham, ora se distanciam, apresentadas a seguir:

▪ ***Brincadeiras: o prazer na infância***

De modo geral, a infância é percebida pela maioria das participantes como um período de muita brincadeira, lembrado por umas como uma fase boa da vida e por outras como um período complicado permeado por dificuldades financeiras ou mesmo pela perda de entes queridos. Entretanto, independentemente das dificuldades, da situação financeira desfavorecida, necessidade de ajudar no trabalho e outros fatos que poderiam ser vistos como impedimentos, as brincadeiras estiveram sempre presentes e foram sentidas como fonte de prazer, marcando tal período positivamente.

Em se tratando das brincadeiras, essas eram bastante variadas, criativas, e associadas a muito prazer. Algumas são mais constantes nos relatos, como o brincar de bonecas, de casinha e as “brincadeiras de moleque”.

[...] Mas eu aproveitei minha infância. [riso] Eu lembro que eu já era mocinha e brincava de boneca. (Amanda)

[...] eu brinquei muito assim meu pai passava por lá pra buscar leite nas fazendas e eu ia... Aproveitei bastante, gostava muito... Buscar manga no mato, pescar, piquenique. Sabe a gente tinha essas coisas, tinha muitos irmãos então a gente brincava muito. Brincadeira de rua, moleque, essas coisas [...] (Rose)

[...] menina, do céu! A gente montava até bateria de ... vc vai até rir! (risos) de latão, de ... ai, vc precisava de ver. Uma delícia! [...] Eu e minha irmã. Ai, brincava de muita coisa, brincava de bola ... a gente assim, morria de vontade de ter uma bicicleta, nunca teve! Que mais? Vc vai fazer eu chorar [emociona-se] ... [num outro momento da entrevista, ela volta a falar das

brincadeiras] ... *Bola. No fundo da minha casa tinha um pé de figo; a gente subia em cima, brincava que era avião. (risos) ai meu Deus, vc acha?* (Thelma)

[...]É... Ah, brincava quando tinha esse monte de primo em casa, eu lembro também que a gente brincava de casinha, colocava um monte de coisa, ia na escolinha, aquelas brincadeiras assim. Mas eu lembro que eu brinquei bastante. (Amanda)

Assim, tudo se transformava em brinquedo e em espaço potencial para as brincadeiras:

[...] brincar com bananeira, passava mamona para ficar liso e escorregar, sabe? [...]. (Aline)

Então... Os brinquedos a gente inventava. Carço de manga, os cavalinhos, revorvinho, a casinha a gente pegava latinha [...] Na minha casa a gente pegava essas canequinhas de massa, de doce, não sei e fazia que era caneca da gente! Fazia comidinha, cafezinho, essas coisas. Então a gente brincava [...] As bonecas nossas, a gente inventava, fazia de pão [...] Nossas bolas eram bolas de meia, então brincava de futebol [...] Brinquei de tudo, fui moleca. Eu fui moleca mesmo. Deixei de ser moleca depois que eu casei. (Rose)

Em se tratando do espaço físico, os relatos das educadoras apontavam para lugares bem amplos, tanto nas próprias casas, quanto nos diversos outros locais em que freqüentavam nesse período, como: escolas, casas (com quintais grandes) de avós ou parentes, fazendas, sítios, praças e mesmo a rua.

A praça que era, a gente falava a praça de esporte que é o nome do clube da cidade, é... a minha rua, a gente fazia muita bagunça na rua. ...a fazenda era muito legal, a gente passava... os primos todos. Tinha muito morcego. A gente adorava fazer bagunça. [...] não tinha nada melhor, a gente passava o ano esperando as férias pra poder ir pra fazenda. Lá a gente fazia polvilho, ajudava em tudo, limpava a casa. Tinha uma bica d'água. [...] Era muito legal. Lavava a louça na bica, as coisas rodava! Jóia, muito bom! (Thaís)

A gente tinha uma vida, eu acho assim, minha infância foi muito legal, [...] porque lá tem muito morro, [...] Então vc fazia aqueles carrinhos de rolimã, sentava em cima e brincava... era uma vida muito livre [...] então brincava de casinha. [...] a gente sempre teve bastante amizade [...] nossa casa cheia

de amiguinhas porque lá é diferente de São Paulo. O pessoal mais aberto, mais alegre, né! Então, são essas brincadeiras bem liberdade mesmo que vc lembra, na rua, em casa gostava de brincar de casinha, gostava de panelinha, sabe? Brincar dessas coisas [...] foi uma infância bem legal assim [...]. (Aline)

[...] ali era uma chácara. Eu morava numa casa do lado, então brincava muito. Tinha casinha em árvore... Eu brinquei muito mesmo. Aproveitei bastante mesmo. (Rose)

[referindo-se à casa da avó onde gostava de brincar] era em frente a uma praça, tinha bastante árvore, a casa graaande [...] ah, brincava muito na praça de pique esconde, essas coisas. (Dora)

Além disso, os relatos apresentados mostram imagens de crianças das mais comportadas às mais “arteiras”:

[...] brinquei bastante de boneca. Eu era super cuidadosa. Ainda tenho alguns brinquedos guardados, alguns dei pros meninos, alguns dei pra minha afilhada.... (Amanda)

[,,] a gente brincava de queimada, passava trote. Roubava o brucutu dos carros [...] fazia peido engarrafado [...] os meninos faziam xixi, coco, aquilo enterrava, imagina o cheiro, [...] Roubava couve no vizinho, na horta para dar para os coelhos. [...] tinha dois coelho em casa. (Thaís)

Brinquei de tudo. Subi em árvore, rouba fruta [...] Roubei muita fruta ali [...]. (Rose)

Das que tiveram contato com bastante amiguinhos e irmãos, às que contaram mais com a própria companhia e/ ou com a companhia dos animaizinhos de estimação:

[...]Fora os filhos da minha mãe né, os dez, tinha os filhos dos vizinhos que ficavam lá com a gente. Minha mãe criou além de nós, ainda criou várias pessoas, crianças que as mães faleciam, então eram criados pelo pai e acabou ficando muitos lá. (Rose)

Assim, nossa criação foi dentro de casa, no máximo, no abrigo de casa. E... Não tinha muito contato com os vizinhos. Era eu e minha irmã [...] Lembro de um monte de brinquedo esparramado, lembro das bonecas [...] (Lia)

Brincava de casinha, a gente tinha bastante bichinho. É [...] galinha, cachorro, gato. Eu tinha paixão por animal, por cachorro, né. [...]. É [...] tive uma amiga muito especial na minha infância. A gente vivia junta, era quase vizinha. [...]. (Tháís)

▪ **O trabalho**

A condição financeira da família da maioria das participantes era difícil, de modo que essas relataram mesclar o tempo das brincadeiras com o de ajudar no trabalho. Sendo que algumas precisavam recorrer ao trabalho remunerado para contribuir com as despesas da família.

[..]Eu tive uma infância pobre né, mas graças a Deus feliz. Eu acho que eu tive uma infância até muito boa, apesar das condições de vida da minha mãe, do meu pai [...] Então, a gente fazia... Vendia galinha, vendia ovo, banana... Sabe essas coisas... Eu aprendi a trabalhar desde pequena. O pouquinho que a gente ganhava já ajudava. (Rose)

[...] Entregava leite sozinha, ele [pai] me dava a carroça, eu ia buscava leite na cooperativa sozinha, não era na mão de empregado não, ele me dava. Eu era menina nova, tinha o que, uns dez anos...[...] (Rose)

[...] com 12 anos já comecei a trabalhar, aí eu estudava à tarde e trabalhava de manhã. [...] Antes de trabalhar de doméstica a minha mãe tinha... logo depois que o meu pai morreu ela montou um varejão aí eu ficava no varejão e o meu irmão saía na rua vendendo verduras, sabe. [...] Aí eu já tinha uns 10, eu acho. (Luíza)

▪ **Os vínculos**

Uma forte presença

As relações de afeto estiveram marcadamente presentes e na figura de algum dos pais ou mesmo de irmãos mais velhos, retratados pelo seu zelo e carinho para com as crianças.

Além do respeito, amor e proteção:

Minha mãe, nossa! Como zelava bem da gente. Uma gracinha! É [...] sempre bem arrumadinho, minha $\frac{3}{4}$, sapatinho no pé. Éé, a casa também, tudo organizadinho. Eu freqüentava assim, ela levava a gente no parquinho. Que tinha um parquinho assim perto de casa. Na pracinha, né. também era perto de casa. (Thelma)

[...] minha mãe era bem atenciosa, você via que era aquela mãe que vivia pros filhos, ela sempre foi muito atenciosa, sempre ali ‘o que precisa?’, tentando educar, não era muito rígida, dava bastante carinho pra gente não era só um pouco, conversava [...] (Amanda)

Lembro também assim de que quando meu pai chegava do serviço, ele ia trabalhar de moto e a gente sempre tava no abrigo esperando ele. Ele tinha que dar uma voltinha de moto todo dia de tarde comigo e com a minha irmã. (Lia)

[...] com o meu pai eu sou mais apegada porque ele trabalhava o dia todo e quando chegava à tarde ele ia no bar alguma coisa ele sempre me levava pra comprar bala, as coisas, carregava pra tudo quanto lugar que ele ia [...] (Keila)

Minha mãe, eu sempre respeitei muito [...] Mas sempre tive o maior respeito, a gente responde, mas não querendo magoar, responde por críticos mesmo, a gente acaba sendo crítica, né.[...]. Mas meu relacionamento entre eu e meus irmãos mais velhos sempre foi muita proteção, sempre protegeu muito a gente, tomava as dores como uma mãe, sempre fomos protegidos [...] Os mais velhos trabalhavam e ajudavam a mamãe a cuidar de nós, principalmente em relação à alimentação, essas coisas, dava dinheiro pra ajudar [...]. (Rose)

Além dos pais e irmãos mais velhos, houve também participantes que se lembraram com muito carinho da convivência com os avós ou algum familiar mais próximo, ou até mesmo professores. Todos também se tornando figuras de referência que marcaram positivamente suas vidas. Especialmente no que diz respeito ao carinho, atenção, cuidado e paciência desses adultos para com elas enquanto criança:

[...] essa tia irmã da minha mãe, ela morreu muito cedo, morreu com 34 anos. [...] e assim ela era uma paixão, então a gente adorava ela! Então, não tinha nada melhor, a gente passava o ano esperando as férias pra poder ir pra fazenda [da tia]. (Thaís)

[...] eu morei com a minha avó muito tempo. Ai quando meu avô faleceu, ela morou com a gente até quase morrer. [...]. Ela era minha madrinha, uma paixão! A gente costurava junto, me ensinou um monte de coisa. Eu até tinha muito [...] é sabe remorso [...] porque eu acho que eu não aproveitava muito. Acho que não dava tempo. Às vezes ela ia pra casa, e ela queria ficar sentada, ficar conversando. E eu tinha aquele monte de serviço pra fazer, não dava tempo de dar a atenção que eu queria. Ai, não gosto nem de lembrar (emociona-se). (Thaís)

O meu avô era tipo um Deus pra gente. Apaixonante, falta adivinhar os sonhos que a gente tinha e a minha mãe era muito brava porque era viúva, né. Então se ela punha a gente de castigo, ele tirava (risos) ela ficava brava, ela falava assim: 'é pus de castigo, elas tem que me obedecer. Vc também tem que [...obedecer]' a gente amava, minha avó já era durona. Dava cada belisco ardidíssimo! (risos) ela era mais brava, né. Agora meu avô não. Assim, mesmo eles tendo dificuldade, a gente não podia sonhar com nada que ele dava o jeitinho dele e dava pra gente. Então, uma recordação muito boa que a gente tem do vô. (Thaís).

[...] eu tive muita dificuldade pra fazer as coisinhas [tarefas da escola] e ela [mãe] me ajudava fazer e eu era muito perfeccionista, então eu queria que saísse certinho. Às vezes eu chorava 'mãe, não ta ficando bom', aí ela com toda paciência apagava e fazia junto de novo. (Amanda)

[...] Eu dei muito trabalho quando eu comecei a ir na escola. [...] Tinha vindo da fazenda e como eu era muito junto da minha mãe, então eu não queria estudar [...] Chorava pra ficar na escola. O primeiro ano foi difícil. Aí, eu tive sorte que essa primeira professora teve muita paciência comigo, me deu camiseta de presente, me agradou bastante. Aí eu fui gostando (Amanda)

Pais: dificuldades e ausências

Por outro lado, alguns relatos nos apontaram para certos contratempos vivenciados na infância decorrentes das problemáticas enfrentadas pelos pais, como separação conjugal ou alcoolismo, imprimindo também algumas marcas de abandono, ausências e desentendimentos:

[...] eu me espelhava muito nele, era muito apegada à ele; [...] Ai depois com 11 anos, ele foi embora. Ai é onde eu entrei em desespero, demorei muito tempo para cair em si porque eu tava muito angustiada tudo porque ele foi embora e eu gostava muito dele. (Dora)

Meu pai tanto ficava como não ficava. Teve uma época que teve separado da minha mãe, que ele era alcoólatra. [...] Então assim tive pai e não tive pai, sabe. [...] Quando ele tava sem bebida era o pai, quando bebia judiava muito, principalmente da minha mãe.[...]. E fui feliz sim dentro de uma família normal, apesar de todas as coisas eu ainda me ponho no normal, porque minha mãe cuidou da gente né. [...] Então aquela falta de pai, então ela[mãe] conseguiu fazer com que a gente superasse. Claro que a gente sentia muito, ta l...[...] (Rose)

Do meu pai que eu me lembre [...] É [...] Eu acho que ele era mais afastado assim. Tem hora agora que parece que a gente é outra família assim. Não sei se é pelo fato dele ficar pelos bares, essas coisas, né, aquela coisa com o pai que abraça o filho. Eu não me lembro não. Ele era mais afastado. [...] [...] eu não me lembro não. [...] E minha mãe evitava de brigar com ele perto da gente, mas tinha vez que não tinha jeito e a gente acaba ouvindo, presenciando as brigas. Brigas que eu falo são discussões, mais discussões [...]. Quase sempre a gente ia dormir e escutava ou às vezes brigava na nossa frente mesmo. (Amanda)

Entretanto, é interessante atentar para a complexidade que envolve essas situações retratadas, pois embora esses episódios pareçam ter deixado marcas negativas, não deixam de nos apontar para o outro lado, já que a maneira que as participantes sentiam as figuras paternas depende de um conjunto de aspectos, nem todos pela mesma direção. No recorte apresentado a seguir evidencia-se isso, em que a participante demonstra ter guardado uma imagem da figura paterna, não somente como ausente, mas também como amoroso e companheiro:

Mas com meu pai quando ele tava bêbedo, a gente sempre tentava evitar ficar perto, mas quando ele tava bom [...] Mas fora a bebida, ele até era amoroso, não vou dizer que ele não era não (Rose)

[...] eu buscava leite na cooperativa sozinha, não era na mão de empregado não, ele[pai] me dava. Eu era menina nova, tinha o que, uns dez anos...[...]
Mas eu sempre... Ele [pai] falava que eu era o filho que ele não teve[...]
(Rose)

Algumas marcas negativas

Todavia, a relação com alguns professores e outros adultos foi apresentada como somente deixando marcas negativas, lembradas com muito sofrimento e tristeza, muitas vezes, não escapando a emoção emergida.

Um desses relatos apontava o pré-conceito sofrido na infância pela situação de pobreza e dificuldades familiares:

Aí a coisa ficava feia. A gente era muito [...] A gente era muito [...] Como se diz? Visada né. Porque tinha pai alcoólatra. Então a gente era meia [...] Eles [professores] tinham um pouco de rejeição. Mas a gente sempre conseguiu [...] eles achavam que porque a gente tinha esses problemas com o papai e a mamãe, com o papai principalmente, então eles achavam que eles tinham o direito de fazer, de querer se meter, de exigir [...] Sabe [...] Se a gente tinha uma roupa mais velha, achava que [...] Sabe esse tipo de coisa assim [...] Mas nada que a gente não conseguiu superar. A gente conseguiu mostrar que, apesar de tudo isso daí, a gente sempre foi gente. [...] Ser humano. Não era um bicho que eles podiam querer dominar só porque achava que tinha problema em casa, então eles achavam que podiam descarregar as coisas. Achar que a gente era contagiosa que a gente tinha que ser separada. (emociona-se) Não era só professor não, tinha mães de colegas. Mas [...] Graças a Deus mostramos muito que [...] Tem muitos colegas meus que não valem o que comem. Não só eu como meus irmãos. (Rose)

Outras remeteram ao abuso da autoridade de alguns professores:

Mas assim nunca tive problema com professor, a não ser essa que foi sem educação uma vez comigo. [...] Não sei se é daí que eu fiquei meio assim com ela... Eu tive um problema de saúde, faltei e eu perdi uma prova. Aí chegou no próximo dia, eu pedi pra ela me dar a prova. Aí ela começou a passar as coisas na lousa e a hora ia passando, eu super preocupada. Eu falei 'ai meu Deus e agora?', ainda mais do jeito que eu sou. Aí eu peguei e fui pedir de novo. Ela 'você acha que eu sou burra igual você? Eu sei que você tem que fazer a prova. Você senta lá e espera'. Ah, acabou pra mim, eu nem [...]. (Amanda)

Uma vez só que eu fiquei sentida que e perguntei para o professor que eu não tinha entendido direito a explicação; aí o professor falou: 'ai fulana, vc vai ter que voltar para quinta série, de novo'. Eu tava na sétima; aí eu peguei e respondi. Falei: 'ai, então eu vou arrumar uma professora particular porque eu não entendi mesmo que a senhora explicou'. Ai, nossa

menina! Ai ela gritou comigo: 'fulana, sai da sala de aula'. Ai menina eu não agüentei, né. Chorei tanto, mas eu chorei. (Thelma)

Educação recebida

Modelo autoritário de família

A maioria das participantes relatou ter recebido educação bastante autoritária e rígida. Algumas participantes associaram essa referência aos modelos de famílias italianas, atribuindo a eles a forma autoritária de educar os filhos:

[...] é tudo família de italiano, vc já viu só como que é? Não fala (risos) [...] era mais na gritaria mesmo: 'vém para cá; vai para lá'. [...] meu pai é muito autoritário. (Ana)

[...] na minha casa é família de italianos, então é [...] essa raça de família de italiano é um pessoal muito rígido com os filhos, é tipo assim: fazer um prato para comer, vc tem que comer tudo (risos) Não é assim, come o que vc quiser e o resto vc joga fora. Então eu tive rigidez até nessa parte com meus avós [...] aquela rigidez assim: 'oh, vc vai fazer o que é certo?' Regras assim [...] que tem que ter com criança, porque se vc não fizer uma regra assim, vai deixar à vontade, tudo vai ser à vontade, né? (Aline)

[...] era bastante rígido, a gente brincava muito, mas minha mãe sempre teve aquela coisa de professora, sabe aquela mentalidade de [...] muito rígida dessa parte, fazia estudar mesmo, de aquela coisa de vc tem que ser a melhor. (Aline)

Então lá, na nossa época não, você não podia olhar, não podia dar palpite, o pai falava, a mãe falava, você abaixava a cabeça e escutava. Às vezes não precisava nem bater não, só o olhar que o pai ou a mãe dava pra gente, você já sabia né. E tinha um conceito de educação, de respeito, então a gente [...] Tinha [...] Talvez não é nem questão de [...]. (Rose)

Correções

Todas as educadoras relataram ter recebido correções quando crianças, tanto dos pais, quanto de outros cuidadores, como por exemplo, os avós. A frequência, a forma e a

intensidade das correções variavam em diferentes nuances, indo do colocar de castigo aos “leves tapinhas” e apanhar “de cinta”.

[...] Nunca que a gente fizesse uma coisinha errada, eles deixavam passar em branco, sempre tinha um castiguinho, sabe. Mas nada além disso. Não chegava a bater [...](Lia)

[...] nunca me lembro de ter ficado de castigo. Apanhar, assim, às vezes a minha mãe já chegou me bater assim, mas foi raro, uma ou outra vez só, não era aquela coisa que acontecia com certa frequência [...] Meu pai nunca me bateu. (Keila)

Uns tapinhas que se fosse ver nem adianta dar, né [...] mas, às vezes deixava sem passear [...] Aí acho que sentia mais, né [...] beliscão, era só quando ela [mãe] tava muito nervosa [...] Às vezes, você queria alguma coisa tipo: ‘você não vai ganhar agora porque você não se comportou’. (Amanda)

Eu apanhei muitas vezes da minha mãe [...] então às vezes ela vinha dava uns tapas, punha de castigo ‘não vai sair hoje, vai ficar dentro de casa’. (Rose)

[...] já apanhei também (risos) já apanhei de chinelo, de cinta; ééé [...] mas assim, não assim [...] assim. A gente sentia assim que minha mãe, às vezes éé [...] e meu pai [...] tava corrigindo mesmo. Não era aquela coisa assim, de raiva, sabe? De [...] mais foi pouco também. (Thelma)

E aí a minha mãe punha a gente de castigo, abraçada. Uma hora abraçada, eu quase morri! Amarrava a gente com o cordão do ferro, ficava lá as duas. Punha a gente na porta, no meio da rua ‘quero ver vocês brigarem de novo, vocês vão ficar com vergonha’ [risos][...] (Thaís)

[...] a minha mãe, ela me deu uma surra uma vez, eu acho que é a surra que eu lembro[...]. Eu lembro direitinho, fiquei com as pernas roxinhas (risos) [...] é me deu uns tapas bem dados, umas chineladas, fiquei com as pernas roxa. [...]. (Thaís)

Cabe ressaltar aqui que ao relembrar das proibições e suas formas de correções, a maioria das educadoras passou-me a impressão de ter uma lembrança tranqüila referente a esses momentos, muitas riam delas próprias ou dos pais, ou ressaltavam que a qualidade da relação dava o sentido com que a prática foi recebida por elas: “E [...] Eu acho que a gente tinha

uma relação boa porque a gente compreendeu isso [formas de correções] fácil, a gente sabia o que era certo e o que não era. (Lia)

De forma que o bater, em sua maioria, não excluía o carinho e a dedicação amorosa, nem mesmo o cuidado no bater:

[...] Corrigiam e levava uns petelecos bons. Batiam, chamava atenção e minha mãe até fala: ‘precisou apanhar bastante’! Batia sim, batia bastante, precisava, ela [...] [batia com o quê?] Com a mão, com o chinelo, sabe [...] ele também, ele era já mais bravão assim, mais carinhoso. Era desses homem bravão, mas carinhoso. Duas meninas pararam por aí, assim, então eles faziam tudo para a gente, que estivesse ao alcance [...]. (Aline)

[...] tinham as palmadas [...] tinha, era assim, da cintura para baixo porque meu pai não deixava: ‘oh, presta atenção aonde vc vai bater, a forma que vc vai bater’. [...] porque eu apanhei muito [risos] levei muito palmada, muita chinelada. Então era nesse sentido: ‘a correção na hora certa, no momento certo’ [...]. (Ana)

Referente aos motivos pelos quais as participantes eram colocadas de castigos ou recebiam palmadas, estes eram os mais variados, de acordo com os momentos e as preocupações de cada família, como por exemplo: ajudar a cuidar do irmão mais novo, “[...] não podia falar palavrão” (Lia); não podia brincar com menino; não deixava sair muito; como se portar à mesa, entre outros. Outros como as brigas entre irmãos e ter que ajudar no trabalho doméstico (lavar louça, fazer de qualquer jeito para brincar logo) já eram mais recorrentes entre as participantes:

Quando meu irmão nasceu que ela queria que eu ajudasse a cuidar, ele era muito pequeno, ela queria que eu ajudasse a cuidar dele e eu saía pra rua pra brincar e ela não gostava de jeito nenhum [...]. (Keila)

Que nem quando a gente tava vendo TV, se meu pai tivesse vendo um jornal, ele não permitia que a gente atrapalhasse, ficasse com brincadeira. (Lia)

Eu apanhei muitas vezes da minha mãe porque eu gostava de brincar na rua, futebol, essas coisas, quebrava janela [...] E às vezes vizinho ia lá,

reclamava e ela às vezes tava cansada, chegava o vizinho ‘ah tua ilha fez isso, ou teu filho [...]’. (Rose)

Porque a gente brigava [irmãs] por causa de brinquedo, por causa de alguma roupa que uma pegava da outra, aí ela colocava as duas. [...] Desobediência, queria ir nas festinhas: eu queria participar e tinha aquelas coisas de mocinho, de namorado [...] E minha mãe morria de medo. (Amanda)

Eu adorava ficar na rua, [...] quando às vezes mandava fazer alguma coisa, serviço da casa, a gente não queria[...]Eu e minha irmã a gente brigava muito[...]. Então eu beliscava, eu batia nela[...]a gente tinha que dormir muito cedinho, então ela saía, aí eu esperava ela sair, e levantava. Aí às vezes, ela voltava e me pegava de castigo [...]Ah, a gente fumava toco de chuchu. [risos] entrava debaixo de chuchu também e ficava de castigo (Thaís)

Outro ponto interessante que não podemos deixar de apontar é a estratégia utilizada pela participante enquanto criança para tentar escapar do castigo:

[...] acho que a gente também tinha chegado atrasado [...] minha mãe tinha marcado um horário para a gente chegar. A gente chegou atrasado, né. Nossa! Aí nós trancamos no banheiro, aí minha mãe empurrou a porta. A porta abriu [...] aí eu tava atrás, eu pequei e fingi: ‘aí mãe que dor na cabeça, olha gente! a porta bateu na minha cabeça’ aí nisso tadinha: ‘deixa eu ver! Deixa eu ver’ aí já passou tudo aquilo. Aí não apanhei. [risos] coisa de [...] coisa de criança né! (Thelma)

Comunicação

A maioria das educadoras relataram ter tido uma “boa comunicação” com os adultos enquanto crianças, especialmente com um dos pais. Para as participantes a “boa comunicação” estava em haver conversa entre ambos, dos assuntos mais diversos e explicação dos motivos pelos quais recebiam “broncas” e punições:

[...] era uma relação tranqüila [com o pai] a gente conversava muito, era muito aberto, sabe assim... tinha muito liberdade para a gente conversar. [...] mas até então assim, muito aberto, muito diálogo; quanto à isso, nunca tive nenhuma preocupação assim, como que eu digo? Não tive nenhum medo, receio de falar alguma coisa; sempre foi um diálogo muito aberto, ele sempre escutava muito a gente. (Dora)

Mas enquanto criança conversava principalmente meu pai, explicava o que era certo o que era errado [...] ele procurava esclarecer direitinho [...]. (Lia)

No entanto, a maioria, senão todas as participantes relataram ter tido pouca, ou nenhuma abertura para falar de alguns assuntos íntimos, como por exemplo, primeira menstruação, sexualidade.

A minha mãe conversava bastante com a gente, mas ela tinha [...] Não sei se é porque ela teve uma educação muito rígida e dependendo das coisas ela não conversava. (Amanda)

Que nem assim falar sobre sexo nunca. Às vezes a gente tava assistindo uma novela e alguém começasse a se beijar, ela já saía da sala de TV ou senão ela desligava a TV. Ela nunca conversou sobre isso. Até a primeira vez que eu fiquei mocinha, eu não sabia nem como falar pra ela [...] (Amanda)

Assim, mas depois na adolescência que aí não teve aquele diálogo necessário [...] Não teve aquela conversa sobre sexo, sobre meninos com a minha mãe, sabe [...] Eu acho que nesse ponto eles são [...] Não é ignorante [...] São mais fechados, não saberiam conversar a respeito disso, sabe [...] Mas isso eu acho que vem da criação que eles tiveram. (Lia).

[...] quando eu era pequena a gente não tinha muita liberdade, não de sentar e conversar todos os tipos de assunto, nunca tive isso não, tudo o que eu aprendi foi na escola e às vezes a minha tia que morava junto no quintal que ficava comentando alguma coisa com as amigas, foi o que eu aprendi, com a minha mãe eu nunca tive liberdade de ficar conversando. (Keila)

3.2 SEGUNDA PARTE

3.2.1 Crianças

As concepções das Educadoras a respeito da infância são as mais variadas, compondo uma teia de significados que compõem ideário multifacetado a respeito dessa etapa de vida.

Assim sendo, algumas educadoras vêem a infância como uma época de obediência e respeito, pautada pela disciplina, com: “ [...] horário pra lazer, outro horário pra estudar, aprender, ter limites pras coisas, respeitar os mais velhos [...]” (Keila).

Outras educadoras – segundo a concepção mais comum entre elas – vêem a infância como uma fase muito boa da vida, como um momento de muitas brincadeiras e liberdade, cuja recordação cerca-se de prazer:

ai que pergunta, ... fala em infância, a gente ... logo vem ... já imagina criança correndo, criança pulando, subindo em árvore, ééé ... tendo brincadeiras sadias, brincar de amarelinha, brincar de roda, de bola. Infância para mim é isso. (Ana)

[...] infância, brincar; ai ... acho que é isso. Brincar, ai que mais? Passear, ir na praça, chupar um sorvete, acho que é isso, né?! se resume ... sei lá. Passeio, brincadeira, ...acho que é isso. (Thelma)

Em sentido próximo, há também as que apontam a associação entre liberdade, descoberta e pouca responsabilidade, nesse sentido:

[...] um momento que você tá descobrindo tudo, você não tem responsabilidades... , a criança tem responsabilidade de catar o brinquedo que ele jogou, essas coisas, mas não tem a responsabilidade e as preocupações que você tem de conta, essas coisas [...]. (Luíza)

Acho que criança é meio irresponsável né, acho que pra criança é sadio isso, ser irresponsável”. (Luíza)

A infância é também considerada uma fase muito importante na vida das pessoas, a base da sua história em termos de formação:

Acho que é a base da história da gente. Eu acho que tem tudo a ver com a infância, né!? sei lá, os valores, a sua crença, os seus sonhos; éé ... desde a infância né?! então eu acho que é o começo da história mesmo e a história é baseada nela e depende dela. (Thaís)

E como tal um determinante do vir a ser:

[...] acho que quando a infância é bem vivida o adulto é muito mais feliz [...] acho que o momento da vida que fica registrado [...] se ele for bom ele vai ficar registrado como uma coisa muito boa, vai fazer muito bem pra quando crescer, agora quando não é boa a infância ele fica registrado também, acho que fica uma pessoa mais infeliz, mais nervosa, sei lá, diferente. (Luíza)

Diante da idéia da criança como um ser em formação, a infância é vista como uma boa época para a intercessão, em que há mais facilidade para qualquer intervenção:

A gente poder estar mudando... mudando não. Poder estar dando subsídios pra depois ela ser um adulto mais feliz, com pé no chão, né. Porque hoje em dia acho que o mundo tá tão difícil, se não tem aquela estrutura desde pequeno depois fica mais difícil, eu acho, pra você tá indo pro caminho certo... Qualquer coisa vai te mudar a cabeça. (Amanda)

Nesse sentido, a infância é vista como uma fase de maior maleabilidade, em que:

“ [...] é tudo muito fácil, porque a criança briga agora e daqui a pouco eles estão brincando tudo de novo, coisa que é mais difícil pra gente né”. (Luíza)

Por outro lado, a criança também é vista como “radical” em termos da intensidade do que percebe e sente:

A criança, ela é radical, né? Então não adianta, para a criança não tem como vc tampar sol com a peneira, eles é: ‘eu me sinto assim porque eu me sinto assim’... ‘não adianta vim a tia Silvia falar que aqui [abrigo] é maravilhoso porque eu to vendo que não é’. (Aline)

Complementando as idéias a respeito dessa época da vida, as educadoras apontam para a necessidade de muitos cuidados que essa fase requer: “*infância pra mim é um momento da*

vida, momento que você tem que ser cuidado [...]” (Luíza), especialmente pela a família: “[...] você precisa de cuidados da família, da mãe, do pai, do irmão, essas coisas”. (Luíza)

Vislumbrando a perspectiva do ECA, algumas educadoras assinalam para a idéia da criança como sujeito de direitos:

Ah... Infância pra mim... Eu acho que é a criança protegida, né, ter direito de estudar, brincar, ao lazer, ter atenção devida, ser escutado, a gente dar os limites também que é muito importante hoje... Eu acho que infância é isso. (Amanda)

Criança Ideal

Referente à criança ideal, também é amplo o leque de sentidos atribuídos. No entanto, é interessante observar que tais sentidos estão de certo modo inter-relacionados com a visão de criança das educadoras.

Assim, para as educadoras que vêem a infância como uma época de obediência e respeito, a criança ideal, é aquela bem educada, obediente e compreensiva, como elucida o exemplo a seguir:

[...] uma criança que pelo menos seja educada com os mais velhos, que pelo menos respeite as regras e os limites da casa. Que brinque assim, mas tudo dentro do limite, tipo ter as brincadeiras dele separado, não confunda as coisas, assim de tá... começa brincar já começa a brigar, não aceita dividir as coisas, uma criança que na escola procure fazer o melhor, estuda, respeita a professora. (Keila).

Nessa direção, também foi apresentado como ideal de criança o não ser agressiva, a que: *“fala menos palavrões”*. (Lia)

As que concebem a infância como fase de muitas brincadeiras, vêem a criança ideal como aquela: que brinca, faz arte, *“tem hora que se comporta, tem hora que não”*. (Thelma):

[...] que a gente vê, aí ela é sadia né! Ela pula, ela brinca, corre, tá sempre tapando o sol com a peneira, vamos dizer assim. (Ana)

[...] Brincar, rir, divertir, estudar também, coisas de criança, não atropelar as coisas, não viver coisas que não é da idade da criança. (Luíza)

Numa perspectiva complementar, marcada pela importância da felicidade, e pela condição das crianças do abrigo: “*Criança ideal aqui é, como se diz, uma criança que sofra menos ...*” (Aline)

Criança abrigada

A imagem mais presente nos relatos obtidos, referente à criança em situação de abrigamento, é o da criança traumatizada, infeliz, sofrida, carente, triste e exigente:

[...] às vezes exigentes, exigem muito da gente, são traumatizadas, infelizes, eu acho que não tem nenhuma feliz aqui.... acho que só [...] (Luíza)

Desse modo, são apresentadas como crianças fisicamente fragilizadas, pois adoecem com grande facilidade:

Ficam doentes com muita facilidade. Quando eu entrei aqui... Então, isso também me assustou, falei: “gente! Mais é muita doença, é assim mesmo?” (Aline).

ÉÉ... em termos de ... porque aqui, eles são muito doentes. Eu acho assim que [...] a resistência deles é muito baixa, a maioria assim [...]. (Dora)

E também no sentido de estarem mais psicologicamente vulneráveis, requerendo então maiores cuidados e atenção:

[...] é que eles são mais fragilizados. Eles correm mais o risco do que as crianças que estão com o pai e com a mãe... Eu acho. Porque eles já viveram num ambiente que viram tudo". [...] eu tenho certeza que a preocupação com eles tem que ser maior. "Eles precisam de mais atenção, porque não tiveram [...]. (Amanda)

A criança abrigada é considerada uma criança “difícil”: respondona, desobediente, teimosa, agitada, briguenta, intransigentes, desafiadora:

[...] a gente tem dificuldade ali na hora de chamar atenção, eles responde, [...]. (Thelma).

[...] é teimosia, se fala assim, tem os que não te obedece, que faz questão de te contrariar, sabe? (Aline)

Tem um quieto ali, chega um outro e cutuca, começa a dar com o pé ... vc vê que tá dando com o pé para provocar. (Aline)

[...] tem criança que o poder de compreensão nnnnão dá. [...] não entendem também porque faz hoje e amanhã esta aprontando de novo. Então não sei se fazem para testar a gente, ou se não compreendem mesmo porque nossa clientela aqui é difícil [...]. (Ana)

Em suma, são crianças “sem educação”:

[...] aqui as crianças falam muito palavrão, muita coisa feia [...] eles não sabem se comportar nos lugares, você sai com eles você passa vergonha, parece aquelas crianças que nunca saíram de casa, nunca comeram, nunca viram aquilo, nunca comeram aquilo [...]. (Luíza)

Mas há também quem aponte para um lado exatamente oposto:

[...] a maioria delas são muito carinhosas, [...]. Um ou outro dá muito trabalho e não aceita regras, mas o restante tudo o que você fala eles obedecem [...]. (Keila)

E ainda aquelas que apresentam como característica da criança abrigada exatamente o ser contraditória, por alternar expressão de carinho e de agressividade:

[...] Ah, eles tem os momentos de doçura, sabe, eles vêm quer sentar no colo da gente, faz um desenho... hoje eu ganhei um desenho, vem: “Tia, é pra você.” Eles têm esse momento. Agora, quando eles ouvem um não eles ficam agressivos [...] eles conseguem ser muito carinhosos e muito agressivos também. (Luíza)

Enfim, houve também a descrição da criança abrigada com variabilidade de características como quaisquer crianças, conforme sua personalidade:

Tem as crianças que são mais afastadas, não são de ficar abraçando, beijando, pedindo colo, tem criança que é assim, mas não é agressiva [...] criança que se mantém mais distante, porque as que pedem colo, te abraça e te beija tem hora que é agressiva [...] tem a criança que não te agrada, não te abraça, mas também não é agressiva com a gente, é diferente [...]. (Luíza)

[...] as crianças que estão aqui? ... olha eu queria ... porque eu acho assim que ... apesar de toda situação e que alguns tem hora que não dão conta. Que nem a Paula tem hora que não da conta, o Vinicius tem hora que não da conta ... mas apesar do sofrimento, de tudo, é criança: gosta de brincar, gosta de fazer carinho, gosta de atenção, né [...]. (Thaís)

Mas, se comparada com criança não abrigada, o saldo é necessariamente negativo:

É ... só que às vezes a gente presta atenção nas crianças lá fora, nas minhas sobrinhas, então eu acho assim, eu tenho muita dó deles. Ou eles tão em casa e não são cuidados, ou eles tão aqui e tem que viver com aquele monte de regras em que eles tem hora que ... apesar de serem crianças eles não podem ser crianças. (Thaís)

3.2.2 Famílias

Embora não houvesse nenhum item específico no roteiro de entrevista que abordasse diretamente essa questão, percebemos o quanto o ideário a esse respeito perpassou os comentários das educadoras nos mais diferentes temas.

Assim, pudemos perceber que, predominantemente, aparece uma visão idealizada das educadoras a respeito da família biológica, como se estar junto de pai e mãe fosse um fator de proteção para qualquer tipo de sofrimento e dificuldade, como os únicos capazes de proporcionar tranquilidade, segurança e confiabilidade à criança. Além de ser também um fator determinante para obter bons resultados na sua educação:

[...] Porque assim, a criança que cresce do lado do pai e da mãe ela sente aquela segurança e eles não têm essa segurança porque isso só o pai e a mãe eu acho que pode fazer ou um avô, uma avó aqui a gente é monitora, cada hora é uma monitora que tá aqui, cada monitora trata de um jeito, eu acho que a gente não passa segurança pra eles, a gente até cuida, mas segurança a gente não passa pra eles. (Luíza)

[...] por mais que a gente tente, pai e mãe são insubstituíveis, né [...]. (Amanda)

[...] Meu pai nem tanto, mas minha mãe sempre teve ali e tá até hoje comigo, sempre me dando força. Eles infelizmente não têm isso. (Rose)

[...] porque eu penso assim, puxa vida, eu tive uma mãe e um pai, independente do que aconteceu, eu tive, e eles? Não tem nada; põe aqui, fica aqui um mês, dois meses, sem saber quantos anos [...]. (Dora)

[...] Quando a mãe corrige, mesmo que ela goste muito, ela consegue colocar limites e a criança aceita [...]. (Luíza)

A fala de Luíza expressa a idéia de que a mãe consegue colocar limites na criança pela condição de maternidade, onde está explícita a idealização da função da mãe, uma vez que há mães que não conseguem colocar limites nos filhos e muito menos, fazer com que o filho lhes obedeça.

A família das crianças abrigadas

Em contraponto com a visão idealizada da família biológica, a família da criança abrigada é vista como:

- desestruturada em termos de bons hábitos e educação e responsabilizada pelo comportamento “ruim” e “difícil” da criança na instituição:

[...] a gente ta tentando mudar eles; reeducar, né. Entre aspas, vamos dizer. Mas é difícil porque eles já vieram, né. Sei lá, vieram assim de uma família desestruturada, tudo. [...]. (Thelma)

[...] nossa clientela aqui é difícil. Eles vieram, às vezes, de uma gestação complicada, foram abusados, as mães alcoólatras. Geralmente alguma coisa tem que ... o déficit deles é um pouco elevado. (Ana)

- culpabilizada pela condição da criança no abrigo e pelos maus tratos à essa criança:

[...] muitos tomam remédio ... são filhos assim ... mãe alcoólatra, que já ... na barriga da mãe já começou... pela vida errada da mãe, sabe? Já nasceu com problema, como se diz, sem merecer [...]. (Aline)

- responsabilizada pela abandono da criança no abrigo:

[...] ai que inferno que essas mães, dá vontade de colocar todo muito na cadeia porque não é justo com essas crianças, o tanto que eles sofrem, e elas fica ai solta... para fazer mais filhos. Que a realidade é essa: hora que é desabrigada vai duas, hora que é abrigada, vêm três, entendeu? É assim, elas continuam colocando filho [...]. (Ana)

- culpabilizada por causar sofrimento nas crianças nos dias de visita:

[...] E a hora que essa mãe vai embora os dois do meio ficam em prantos. O mais velho segura o 'Rege', mais a hora que ela vai ele desmonta também. A pequenininha nem ... não sabe o que está acontecendo. Tem sentimentos, tem emoções, só que não sabe nem como reagir ainda. Então fica muito difícil isso [...]. (Ana)

- atrapalhando o trabalho das educadoras:

[...] vira mexe, a mãe querendo encontrar fora daqui, em escola; tem que ficar de olho porque... [atrapalha] ... às vezes, a criança encontra com a família, depois fica dando trabalho demais aqui. (Aline)

3.2.3 Abrigamento

A maioria das educadoras vê o abrigamento como um momento de sofrimento intenso tanto para as crianças quanto para elas próprias. Assim, a chegada de uma criança na Casa, ou mesmo sua saída, é para todos de muita tensão, despertando um emaranhado de sentimentos e emoções, como por exemplo, tristeza, piedade, nervosismo e raiva, que acabam por mobilizar angústia bastante intensa. O recorte abaixo expressa com muita clareza essa complexidade:

[...] a última criança que nós abrigamos aqui ... que eu tava presente e tal. Logo que ela acabou de ser abrigada, foi troca de plantão, nós pegamos ... até foi lá na casa de cima. Era uma criança de dois anos, minto, um aninho – ela chorava demais, extremamente; não aceitava ninguém porque a hora que ela acostumou com aquela determinada monitora era troca de plantão. Então ela ficou perdida da mãe, perdida daquela monitora; ela amamentava ainda na mãe. [...]Então acho muito difícil ... abrigamento ai é muito complicado. Mesmo que agita toda a casa, o ambiente fica totalmente alterado. Todo mundo com os nervos a flor da pele: aqui eles revivem tudo que eles passaram, a perda dos pais, entendeu? [emociona-se] ai, é triste! Então ela teve duas perdas né – mãe e o peito de uma vez, teve que cortar. Então, foi muito angustiante, depois que vc é mãe, tudo, muda totalmente isso. A gente fica mais sensível. A gente começa a ver as coisas como se fosse nossos próprios filhos. [fica bastante emocionada] então ela me marcou muito, ela até ta aqui com a gente por causa disso. Na hora que ela tirou da mãe, o afeto que ela tinha, a parte que ela tinha, e agora ela nem ... nem ... acho que ela ficou ... não sei ... morreu um pedaço dessa mãe para ela, porque a mãe vem na visita, ela nem ‘tium’ para essa mãe. Fica um pouquinho no colo, mas nem tem mais aquele vínculo que tinha. E os irmãos sim. Os irmãos choram muito quando ela [mãe] vai embora. [...] Então acho muito difícil ... abrigamento ai é muito complicado[...]. (Ana)

A dificuldade, tanto por parte das crianças como das educadoras, estaria, como aparece no próprio relato acima, ligada a questões de rompimento/estabelecimento de vínculos. Nessa direção, percebe-se que, a maioria das educadoras fica bastante mobilizada com a condição das crianças abrigadas de serem separadas de suas famílias. A separação dos pais é sentida por elas como traumática para a criança. Assim, a passagem pelo abrigo acaba sendo

considerada uma marca negativa na vida da criança. Nesse sentido, abrigar é, antes de mais nada e unicamente, submeter a criança à uma situação traumática:

Eu acho o abrigo um trauma pras crianças, acho que é uma coisa que não vai sair mais da cabeça, não vai sair da vida da criança mais, por mais que ela cresça e tudo eu acho que aquele momento vai ficar registrado porque é um momento de separação né, é muito duro você ser separado de pai, de mãe assim né, eu acho que é muito sofrido. Pra gente e pra casa é um transtorno quando é abrigada uma criança porque desestrutura a casa inteira porque as crianças ficam agitadas. Chega uma criança abrigada a criança já vem chorona, revoltada, não quer comer, não quer dormir, não quer nada, então pra casa é um transtorno. Agora pra eles eu acho muito sofrido, acho muito injusto com eles, eles são as vítimas e têm que sair da casa deles sendo a vítima, não acho justo essas coisas não, eu acho que a criança que passa pelo abrigo fica marcada pelo resto da vida. (Luiza)

Lado a lado à idéia de que abrigar é provocar sofrimento, trauma, surge também a concepção de abrigo como medida de proteção contra uma família que maltrata e negligencia:

[...] olha pra mim o abrigo é uma medida de proteção pra criança. Eu não sei se ... eu acho que tem hora que realmente não tem saída, tem que ter uma intervenção pra ver se muda a situação [...]. (Thaís)

[...] então, abrigo. Crianças que sofrem por maus tratos, né. eu acho que é isso. E ai ééé... com se diz ... o conselho vai atrás, às vezes, por denúncia e tal. Ai pegam as crianças dos pais, traz para a casa para eles poderem ter uma vida melhor, mais saudável, né. não sei, acho que é isso. (Thelma)

Abrijo pra mim parte do princípio de não... Da criança não ter condições adequadas em casa, algumas sofreram maltratos e assim precisam de abrigo, de uma proteção que não está tendo na família. (Lia)

Mais raramente é expressa a idéia de que o abrigo, apesar de não ser um “lugar ruim para a criança”, deveria ser o último recurso em relação a outros cuidadores:

[...] bom, por um lado ... eu acho assim ... como que eu posso te dizer tem casos ... eu acho assim que precisa mesmo, que a família não tem condições, mas eu acho que primeiro eles teriam que ter um jeito, ou alguém, um parente, alguma coisa para ta deixando essas crianças. Acho assim, que no último caso seria aqui mesmo. Não que aqui seja um lugar ruim, não resta dúvida que não. Só que eu acho assim, que tinha que tentar, no caso, criança vindo para cá, os pais não tem condições, ou um parente, sei lá; um padrinho, uma madrinha, no último caso, se não tivesse recurso mesmo, viria para cá. Que assim, aqui é um lugar assim, lógico, não é tão bom porque ta longe do pai e da mãe, mas a gente dá o possível para eles. Mas no caso ... coisa e tal ... se não tivesse ninguém da família; mas há vários casos aqui que têm, então, né![...]. (Dora)

Entretanto, expressivas falas retratam sucessivos abrigamentos das mesmas crianças, denunciando o desrespeito aos princípios da provisoriedade e excepcionalidade:

Tem crianças que chegam aqui ... já foram abrigadas três, quatro vezes [...]. (Ana)

Então tem crianças de bastante tempo que vem aqui, tem crianças que foram; vieram, foram embora e voltaram, sabe, faz esse jogo de ... [...] de repente tem uma criança nova ai, eu to aqui, as monitora “já veio de novo”. Tava vendo? Foi e veio de novo, sabe? É um vai e vêm por causa de quê? [...]. (Aline)

Se o relato das educadoras é ouvido como uma denúncia que explicita à forma inadequada com que o abrigamento vem sendo realizado, sua causa pode ser considerada a ausência de um trabalho com as famílias: em virtude dela, o que há é um mecanismo de “vai e vêm de crianças”:

Então, foi abrigada uma vez ... vem a segunda com um irmãozinho, a terceira com outro irmãozinho... e não vai mudar nunca! Se não fizer um trabalho com os pais, com a família essa situação não vai mudar! Ela vai continuar nessa de abrigamento, desabrigamento, abrigamento [...] Tem crianças que chegam aqui ... já foram abrigadas três, quatro vezes [...]. (Ana)

Uma coisa que eu acho errado é que deveria trabalhar a família né, às vezes isso... não sei o que acontece que as crianças vão embora e depois voltam e

as crianças acabam sofrendo mais do que se tivesse ficado aqui direto. Eu acho que essas coisas de ir e voltar não teria que acontecer [...]. (Keila)

Diante da ausência de outras intervenções que não o abrigamento, ao lado do sentido de sofrimento inerente a ele, somente resta, para a criança, a possibilidade de uma experiência negativa:

[...] olha pra mim o abrigamento é uma medida de proteção pra criança [...] Mas, eu nem sei se resolve porque a criança é abrigada e não se faz nada com a família. Então eu acho que ... olha, é um sofrimento enorme pra criança. Às vezes, ela acaba voltando para essa família, vivendo do jeito que tava. Volta pro abrigo. Então eu nem sei viu. (Thaís)

Embora não predominantemente, aparece ainda a idéia do abrigo como instituição de caráter correcional, emaranhada com a idéia de castigo:

*Punição por uma coisa que não fez porque a culpa geralmente não é deles, é do pai, da mãe, da família, são poucos os casos que a criança veio porque ela tá fazendo alguma coisa errada, a maioria não é a criança. [P: **Mas tem esse tipo de caso também?**] Tem, às vezes tem meninos porque fica pra rua e não vai na escola, às vezes tem muitos que vêm porque tá mexendo com drogas, é a minoria, a maioria é por causa de pai, mãe, violência, essas coisas. (Luiza)*

3.2.4 Trabalho no abrigo

Como foram trabalhar no abrigo

A inserção das participantes no abrigo como local de trabalho se deu através de concurso público. Embora fosse um concurso para um cargo específico, muitas relataram não ter conhecimento prévio de como seria o trabalho no abrigo, nem mesmo experiência profissional com crianças, vendo no concurso uma oportunidade almejada de trabalho

remunerado. Uma ou outra relatou ter experiência de trabalho com crianças em instituições, ter afeição por este tipo de trabalho e/ou idéia de como poderia ser o mesmo.

[...] porque antes de eu trabalhar aqui eu tinha contato com crianças normais né, normais assim que tem a família, que convive com a família. Eu nem sabia que existia família desestruturada, falar a verdade eu não sabia o que era um abrigo quando eu prestei concurso, não tinha a mínima idéia, então eu acho que eu aprendi muita coisa pelo lado humano, sabe, e às vezes o sofrimento que eu vejo aqui eu não tinha noção que existia, não sabia o que era um filho ser tirado da mãe, a tristeza que o filho sente, não tinha noção que tinha tanta mãe desnaturada desse jeito, você vê umas mães que você vê que não merece ser mãe realmente. (Luíza)

Muitas das participantes, depois de assumirem seus postos de trabalho, sentiram necessidade de formação e buscaram se aperfeiçoar no trabalho procurando fazer cursos tanto de graduação como de pós-graduação que pudessem ajudá-las.

Então assim, apesar de ser mãe, eu percebi que aqui eu tava lidando com outro tipo de criança. Que às vezes, a minha experiência de mãe só não era suficiente. Então eu fui buscar ajuda pra mim poder tá trabalhando aqui. (Thaís)

Como vêm o trabalho no abrigo

É interessante observar que a forma como vêm o trabalho é influenciada pela concepção de infância que elas apresentam. Assim, para as educadoras que vêm as crianças como carinhosas, lidar com essas crianças no dia-a-dia parece ser mais tranquilo: *“apesar do tamanho eles sabem que a gente tá aqui pra cuidar e pra tá ensinando, então a maioria das vezes eles respeitam você”* (Keila).

Para as educadoras que descreveram as crianças que estão sob seus cuidados com facilidade para adoecer, a preocupação do trabalho vai nesse sentido, por exemplo: *“Então, a*

gente se preocupa muito em todos os sentidos, tanto alimentação, quanto a higienização, como também assim, a parte médica, sabe?!” (Dora)

Para as educadoras que vêem as crianças como muito teimosas e desobedientes, além de muito infelizes por estarem na casa abrigo, o trabalho é sentido como “*muito cansativo [...]você fica doze horas com eles, chega de tarde você tá em tempo de explodir.*” (Luíza)

Apesar dessas avaliações, não deixa de ser frequentemente expresso o gosto pelo trabalho com essas crianças:

Eu gosto de trabalhar aqui, às vezes eu fico muito estressada, muito cansada, sabe, porque é muito cansativo, você não cansa fisicamente, mas mentalmente, muito estresse, muito problema, muita coisa aqui, mas eu gosto [...]. (Luíza)

[...] Porque eu to aqui porque eu gosto, eu sempre gostei de criança e de idoso [...]Então, agora eu venho mais tranqüila trabalhar. Chego aqui [...] fico super bem, se eu to aqui, eu to aqui. (Amanda)

Ele também é sentido como fonte de gratificação pela perspectiva da vida pessoal:

Eu acho que a gente melhora muito pelo lado humano, quando a gente trabalha num serviço desses, lidando com essas crianças, é muito bom pra gente, você começa a ver a vida diferente, enxergar que os seus problemas não são problemas perto dos que têm aqui né, é muito bom você vê que você dedica o teu tempo, às vezes um colo que você dá, um beijo, um desenho que eles fazem e que você fala que tá bonito, você o tanto que faz bem pra eles e aí acaba fazendo bem pra gente também. (Luisa).

E o trabalho no abrigo ainda chega a ser considerado agradável e descontraído:

Ah, sei lá, é que eu converso com as monitoras né, eu gosto de ta conversando, gosto de criança, gosto de conversar, de orientar, sabe, acho que se eu tivesse sido professora eu me daria muito bem, [ri]. [...]. Sabe, é gostoso, parece que eu me exponho, sabe, e com as meninas, monitoras também a gente brinca, a gente ri, assim, é o único momento que eu tenho pra conversar né, porque em casa eu o meu marido... ah, você conversa de

conta, de comprar e de pagar, aqui não, a gente descontraí, conversa outras coisas, é gostoso. (Luíza)

Da experiência emocional desse trabalho

Frente às várias situações que são vivenciadas no dia-a-dia da Casa, percebemos 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, compreendemos que há uma grande multiplicidade de sentidos para a experiência emocional no abrigo, segundo a personalidade, o momento e a sensibilidade de cada educadora. Entretanto, podemos apontar certa convergência ainda que apresentada de forma dinâmica, mas salvaguardando-se nuances, diferenças, semelhanças e algumas constâncias.

Assim, uma das observações predominantes é que a maioria das educadoras tem que lidar no seu cotidiano com os sentimentos de abandono e desprezo, juntamente com os de carinho e apego, descritos como intensificados no contexto de trabalho do abrigo:

[...]você chega até chorar, ficar magoada com a criança, você escuta coisa horrível dele, nem sei se eles realmente queriam falar aquilo, mas eles falam. [...] porque eles são muito doces, você fica morrendo de dó, você fica querendo pegar no colo. Às vezes você tá nervosa com eles, eles vêm, que nem a (?) vem e me dá uma cartinha, um desenho e quebra tudo aquilo, sabe, só que não é sempre que eles são assim. Às vezes você chega pra trabalhar eles falam: 'Ih, vocês chegaram...' mostra assim que não gosta que você chegou, ficou descontente que você chegou. Outro dia você vem, você chega no portão começam a abraçar, a beijar: 'Oi tia!' Eles são assim, são de momento, não sei o que se passa na cabeça deles. [...]... As mesmas crianças. (Luíza)

O sofrimento despertado pelas rupturas vivenciadas tanto pelo vértice da criança, quanto delas próprias é observado na maioria das entrevistas, como é retratado no recorte a seguir:

[...] hoje vc cuida, amanhã, vc não vai ver. ... é sofrido, que nem ... há vinte dias atrás, uma criança, sabe? Pequeninha, ela com dois aninhos saiu daqui chorando... Vc vai entender a cabeça da criança. ... Nem falava! Criança que não fala, ela saiu com a tia, desabrigada com a tia, e isso deixou a gente ... sabe?... saiu chorando, com dois aninhos, chorando, olha só como que é? O que que é criança? ... Vc pensa que ... pensa que não entende ... mas entende [a entrevistada fica bastante emocionada] [...], eu acho que [todas as monitoras] dão o seu melhor, pelo menos tenta, né!
(Aline)

Quando se trata do lidar com crianças muito pequenas, essa emoção é retratada como particularmente acentuada; isso acontece quando as educadoras têm menos tempo de casa, como Aline (acima), e também com aquelas que trabalham no abrigo há bastante tempo, como Ana, cujo sensível relato retomamos:

Era uma criança de dois anos, minto, um aninho – ela chorava demais, extremamente; não aceitava ninguém porque a hora que ela acostumou com aquela determinada monitora era troca de plantão. Então ela ficou perdida da mãe, perdida daquela monitora; ela amamentava ainda na mãe. [...]
Então acho muito difícil ... abrigo ... ai é muito complicado. Mesmo que agita toda a casa, o ambiente fica totalmente alterado. Todo mundo com os nervos a flor da pele: aqui eles revivem tudo que eles passaram, a perda dos pais, entendeu? [emociona-se] ai, é triste! Então ela teve duas perdas né – mãe e o peito de uma vez, teve que cortar.

A dificuldade das educadoras com a situação de se vincular/desvincular foi recorrente na análise das entrevistas. Para elas fica muito confusa a situação de se vincular a uma criança que já sabem de antemão que “vai” embora:

[...] não criar vínculo, que nem vc vem trabalhar aqui ... é, assim, a Lorena tem que ser uma profissional que vai cuidar dessa criança durante três meses porque ela vai embora... né? ... Mas não acontece, porque três meses que eles colocaram na lei não dá nem para começar o trâmite dos papéis que vão para fórum ... é uma coisa só no papel ... só no papel, que não resolve. (Aline)

Há também o receio de se envolver com as crianças e isso ser mais um motivo, de não obterem o respeito da criança, de que fique dificultada a tarefa de impor limites:

Porque a gente não é a mãe deles, a gente é uma estranha, então eles já têm assim uma certa... como que eu diria? Eles ficam assim meio... ah, eu não sei que palavra usar. Coisa que da gente já não acontece, se você se envolver muito com a criança ele começa achar que não precisa te respeitar, que ele vai fazer as coisas e você vai perdoar tudo, você não vai colocar de castigo, você vai ficar com dó dele, sabe, acontece isso aqui na casa. (Luíza)

E mesmo de que isso desperte ciúme:

[...]tem monitora que se envolveu muito com a criança que a criança fica insuportável quando a monitora tá aqui. Até as outras crianças chegam a bater nessa criança porque ninguém suporta ele quando essa monitora tá perto. [...] porque ele fica provocando as outras crianças: 'Ela gosta mais de mim do que de vocês.' E as crianças ficam revoltadas, eu acho que não pode ter muito esse envolvimento, não com uma única criança, eu acho que o tratamento tem que ser igual com todas, se você... 'Ai eu gosto mais daquele ali...' você acaba dando mais atenção pra aquele ali e ele vai fazer uma coisa você vai deixar passar porque você gosta mais daquela criança, acho que aí não dá certo. Tem que ter uma certa distância. (Luíza)

Este vínculo, no entanto, existe, como se pode depreender das referências à ingratidão, ciúmes, necessidade de reconhecimento e gratidão no contato com as crianças:

[...] outro dia eu cheguei numa escola, tava no pátio, lá ... a servente chegou para mim e falou assim, 'como eu faço, eu gostaria de passar um final de semana ... com a menina assim' assim... eu falei assim: "olha, vc tem que ir no cantinho ..." "ela andou me contando muita coisa da vida dela". É outra coisa, elas contam muita coisa aí fora, que para nós não, vc entendeu? É mais fácil se abrir com os lá de fora ... do que se abrir com a gente que tão lidando com elas. Então, assim, tipo, vai pentear um cabelo ... é ... vc ta com o maior carinho querendo que o cabelo dela ... teja lindo, né! Mas, ela acha como uma bronca, eles se colocam numa posição assim, sabe?... ' a tia que ta no dia são chatas ... tão querendo mandar em nós, tão querendo tomar conta da nossa vida'. Elas não se sentem acarinhadas, ... ter o cuidado com elas, elas tem sempre um pezinho atrás e uma respotinha, sabe? Então, nesse ponto eu acho muito complicado mexer com elas. Quanto mais idade, mais complicado. (Aline)

Algumas vezes a ligação afetiva é descrita diretamente:

[...] ai menina, eu não sei porque, mas as adolescentes mesmo, gente eu tenho um carinho tão grande por elas. Eu não sei, todas elas, mas sempre tem assim, uma ou outra que a gente se apegou, ... eu tenho um carinho tão grande. Mas eu não sei, eu olho assim, me dá aquela coisa assim, sabe? Vontade de pegar pro céu ... aquela coisa [...]. (Thelma)

Numa outra perspectiva, elas expressam empatia e identificação com as crianças do abrigo, como através do aborrecimento e indignação diante da expressão de piedade, ou preconceito por outras pessoas “de fora da casa”:

Acho que eles acostumaram assim: “Ah, criança da casa abrigo pode tudo, tadinhos, são sofridos, estão longe da família então vamos substituir, carinho e atenção do pai e da mãe pela comida, brincadeira pelo brinquedo.”? Eu acho que eles pensam assim, porque muita gente trata eles assim. Que nem chega no final de ano, eles ganham brinquedo de tudo quanto é lado, sabe, dá a impressão que querem substituir o pai e a mãe com aquilo e acho que eles chegam a pensar assim mesmo e é onde eles não se comportam, querem tudo pra eles, acha que todo mundo vai ficar com dó, não vai corrigir, não vai reparar, não vai achar feio, acho que é isso [...]. (Luíza)

Mas quando a gente tá ... geralmente quando tá eu e a Rose, a gente gosta muito de tá na rua com eles, apesar de ser um pouco marginalizados né. ‘Todo mundo aí: coitadinho, abrigo e tal...’ e parece que eles vem escrito né: “sou da casa abrigo, todo mundo conhece nossas crianças. (Ana)

Há então um jogo, em que as educadoras devem lidar simultaneamente com os sentimentos e emoções das crianças e com suas próprias frustrações e angústias. Em alguns momentos, há um estranhamento diante da demonstração de insatisfação das crianças:

[...] Não adianta se ... mas, não é tão ruim assim. Para eles, eles acham... eu pergunto muito, sabe? Eu falo assim: ‘o que você mais gosta aqui?’ Eles falam assim: ‘eu não gosto de nada’ ‘Eu falei que não, mas vem cá, vc não gosta de nada?! Nem de tá brincando com teus amiguinhos, da casa nova, não é possível que vc não gosta ... de nada vc não gosta aqui?’ (risos) ‘Não, não gosto de nada, queria ir para minha casa’. (Aline)

Em outros momentos, ao perceberem o sofrimento das crianças, sofrem junto:

[...] é um sofrimento tá aqui mais um dia, “eu quero ir para a casa, eu quero a minha mãe.” E com isso vai acarretar, assim : ou ele te agride, ele começa a subir até em telhado para chamar a atenção, para vc ter que brigar com ele. [...]. (Aline)

E, sem dúvida, o tema mais predominante é o da vivência do abandono, entrevisto nas mais diferentes situações:

Eu não sei, Lorena, chega a noite eles ficam mais agitados, eu não sei se é a noite, o escuro que angustia ou pensa: ‘Passou mais um dia e eu não fui embora, será que amanhã cedo eu vou, vai chegar alguém que vai me levar embora?’ Então eu acho que a noite angustia muito eles por causa dessa dúvida. A decepção de não ter ido embora e a dúvida: ‘Será que amanhã eu vou? O que será que vai acontecer amanhã’. Sabe, eu acho que pra eles é muito sofrido onde eu acho que eles ficam mais agitados, deve dar aquela ansiedade mesmo, aquela angústia, durante o dia eles passam porque eles ficam brincando né, parece que durante o dia é menos. (Luíza)

Aquela criança que não recebeu visita, você tem que saber entender, tentar levar a situação de um jeito [...]. (Amanda)

Dificuldades

As educadoras vivenciam em seu dia-a-dia uma série de situações, consideradas por elas de grande dificuldade. Podemos compreendê-las em três perspectivas: as relacionadas a características do trabalho e ligadas ao peso da responsabilidade, as que envolvem questões institucionais e as decorrentes do choque de crenças.

Referente às questões do próprio trabalho, lidar com crianças de diferentes faixas etárias é considerado muito difícil:

[...] cada um tem um tipo de necessidade [...] é complicado porque adolescente tá vivendo uma fase, a nenê tá numa fase, a de seis, a de dez tá em outra fase, cada um em um problema. Então é uma dificuldade muito

grande. Você estar atendo a todas essas faixas etárias assim é difícil.
(Amanda)

Além disso, é um cotidiano de muitos imprevistos, com pouca possibilidade de planejamento:

[...] pressão assim de problema, sabe, tá tudo bem e de repente acontece uma briga, uma coisa, e desestrutura tudo, tudo o que você tinha planejado, claro que a gente não cumpre assim um planejamento, mas a gente vem de casa planejando: 'Eu vou fazer assim, vou fazer aquilo, tal hora eu vou fazer tal coisa.' A gente vem mais ou menos planejando e aí acontece um imprevisto e desestrutura tudo, aí você fica tão perdida, você não sabe se você faz isso, se você faz aquilo, se você põe de castigo, se você deixa pra lá, isso que eu acho muita pressão. (Luíza)

Algumas situações exigem muito delas, pela responsabilidade em que implicam. Há perigos externos, nas imediações da casa, ou dentro dela:

A [diretora] sempre fala que a gente pode ligar pra ela, mas quando é um problema assim [menino que pula o muro] até ela sair de lá e chegar aqui... E lá, não sei se você conheceu lá...[...] Fica às vezes mano debaixo daquelas árvores usando droga. Fica um pessoal meio esquisito às vezes ali. Então você não pode deixar uma criança ali é perigoso. Então a gente tá ali pra cuidar, mas fica difícil. Ali assim... Vai que chama esse menino, vai saber o que dá pra ele... Deus o livre. (Amanda)

[...] e tudo isso, como se diz, uma criança subir no telhado é um perigo danado. Vc está cuidando de criança que não é sua – uma que não é sua – criança que tá numa proteção judicial; olha só a responsabilidade disso? Então é coisa assim ... tem o trabalho, as monitoras tem o trabalho, só que elas tem o trabalho X e o trabalho de pensar o a mais, tá! (Aline)

Há sempre possibilidade de fuga das crianças, e os riscos inerentes:

É muita responsabilidade, chegou no fim eu fui ficando nervosa, foi justamente no dia que essa menina fugiu, entendeu. (...). Aí na hora que eu consegui medicar todos, pôr pra dormir, que eu fui no quarto eu não vi ela [adolescente que fugiu]. Aí ela já tava assim... Ela ia toda hora na garagem, sabe... Aí eu perguntei 'Que tanto você vai na garagem?', aí ela 'só fui na

janela conversar com as meninas'. Porque ela tava em abstinência sentindo falta de cigarro e a gente não pode deixar... Aí dito e feito, na hora que ela... Ela esperou a gente ta ocupada... Tipo a outra pessoa olhando a menininha [...]. (Lia)

Ou ainda as agressões físicas:

[...] qualquer coisa que vai contra ... ela impulsivamente chuta literalmente. Então ela chuta monitora [ela me mostrou um roxo] [...] Ela começou a brigar com um outro menino e ela vai com tudo, ela ta em recuperação, aí catou as cadeiras da mão da [...] e fui segurar ela a cadeira bateu no meu braço. Mas não é fácil, então a gente não pode piscar [...]. (Thaís)

[...] tem briga [...] eu tive que entrar no meio porque eles tavam dando tapa. [...] eles não olham mais em quem eles estão batendo e aí sobra pra gente, umas brigas feias mesmo [...]. (Luíza)

Ao mesmo tempo, as situações especialmente difíceis, até mesmo, traumáticas, que elas acabam vivenciando, aumentando o desgaste e o stress com o trabalho:

Tem a [Fulana], que é assim, o nosso problema [...] é uma adolescente de 11 para 12 anos. Ela chegou aqui pra gente quando tinha de 7 pra 8 anos. Foi ficar com a avó, agora a avó faleceu; a mãe é usuária, a irmã casou foi embora. Então ... o problema [criança cortou os pulsos] não foi comigo, foi com a outra monitora, mas na hora de acudir eu tava mais perto. Então eu tive que segurar o braço, levar para o hospital. E assim, é algo que mexe muito comigo porque meu pai suicidou. ... então foi uma coisa! As meninas, ta todo mundo meio assim porque a gente fecha o olho, vê a cena de novo, aquela coisa, ... aí foi muito sofrido pra todo mundo. [...] isso aqui esguichava tanto ... que eu tive que segurar com a mão até chegar no hospital. Ai o médico falou assim “não deixa eu segurar, pode soltar” ... ai na hora que eu soltei que ele viu do jeito que tava, sabe?...acho que ele pensou que fosse cortinho, sabe. Ai ela teve que fazer uma cirurgia, teve que [...] teve que ficar uma semana no hospital das clínicas. Então todo esse processo.[...]. (Thaís)

Relativo às questões institucionais que interferem no trabalho, a falta de recursos materiais para o mesmo, como a escassez de roupas, espaço físico reduzido, grande número

de crianças e poucos funcionários por turno, entre outras, na visão das participantes, dificultam o bom andamento do trabalho e também são fonte de stress:

[...] as duas maiores dificuldades que eu acho que eu te falei é essa... a gente é muito cobrada, sendo que a gente não tem recurso pra tá trabalhando bem. Assim... Porque a maioria aqui, eu acho também, que vem querendo fazer o melhor pras crianças, sabe. Aí você chega aqui, falta um monte de coisa, sabe, você tenta, tenta, tenta e não dá certo. E a outra dificuldade, eu acho assim, é o número grande de crianças e pouco funcionário [...]. (Lia)

[...] o espaço físico, tudo é muito difícil aqui. A gente trabalha com muito boa vontade mesmo porque não tem nada que facilita o trabalho da gente aqui [...]. (Luíza).

Em algumas entrevistas percebe-se também que elas se ressentem da falta de informação sobre as crianças, o que lhes traz dificuldades ao cumprirem suas tarefas:

[...] é ... até médico mesmo, às vezes pergunta alguma coisa pra gente, a gente não sabe responder [...]. (Thelma)

Tem muitos casos assim que a gente nem sabe direito, que nem passa pra gente assim o porque de tá aqui. Tem hora que alguém pergunta a gente não sabe responder [...]. (Thelma)

Em relação ao choque de concepções, podemos compreendê-lo tanto entre as próprias colegas de trabalho, quanto com a Instituição.

Na relação com as colegas de trabalho, embora haja menores descrições nesse sentido, a dificuldade apontada foram as divergências, que acontecem num clima de disputas:

[...] apesar de tudo, a maior dificuldade que existe aqui dentro são as relações entre os funcionários. É muito mais difícil do que trabalhar com as crianças. [...] é muito complicado, aqui é uma disputa tão grande! Que assusta, é como se ... existisse possibilidades de grandes promoções. [...] a gente tem um lado bom, um lado ruim, mas aqui eu não sei porque o lado [ruim] sempre prevalece [...]. Tenho grandes amigas, né. E me assusta, vc

convive com as pessoas aqui a anos e ninguém consegue ser amigo de ninguém aqui. Então é muito complicado. [...] A gente trabalha junto, é companheira de trabalho, procura ... é como que eu falo, estar bem pelo bem das crianças, mas diferença de opinião, de maneira de pensar é muito grande. Forma de agir, de atender as crianças, aquilo que vc acredita como objetivo de trabalho não é todo mundo que pensa igual. Então é muito difícil. [não caminha junto?] não, aqui é muito louco! (Thaís)

Já, no que diz respeito à dificuldade de serem compreendidas pela instituição, há um grande número de relatos das educadoras nesse sentido, apontando as divergências entre suas visões de criança e desenvolvimento (bastante atual) e a prática do abrigo (mais retrógrada) que vai contra tais concepções:

Só que ai eu acho que foi mais complicado ainda [após fazer faculdade]. Porque ai vc tem um embasamento, um conhecimento, vc não consegue por conta do sistema, colocar em prática aquilo que vc acredita e que vc acha que é a maneira correta porque vc estudou, vc se preparou, vc tem uma outra visão e a pessoa que ta trabalhando com vc não tem. Eu acho que é mais sofrido ainda [...]. (Thaís)

As educadoras acabam ficando com medo de fazerem aquilo que acreditam ser o melhor para a criança:

[...] às vezes você tem medo de tomar a decisão e a coordenadora, diretora achar que você tomou a decisão errada, como já aconteceu muitas vezes, você fica com aquele medo de tomar a decisão porque às vezes é só tua e a gente fica com medo porque depois a gente é tão criticada, nossa! É muito difícil. A gente fica sem saber o que fazer [...]. (Luíza)

Perdem a liberdade e a espontaneidade na relação com as crianças, ficando submetidas às imposições autoritárias de condutas, sem autonomia para participarem na determinação das atitudes referentes aos cuidados com as crianças. Mesmo que sejam elas as que mais de perto conheçam as necessidades específicas de cada criança, e as que possibilitariam um melhor andamento da rotina:

[...] porque a gente aqui só obedece ordens, às vezes a gente vê que não é o certo, que não é aquilo que tem que fazer, mas a gente acaba tendo que fazer né. Eu acho que a gente que fica o tempo inteiro com as crianças a gente sabe mais, a gente não tem preparo assim técnico, mas você tem... você lida com a criança, você fica... que nem quando você tá de dia você fica 12 horas com a criança então eu acho que ninguém melhor que a gente sabe o que tá acontecendo com as crianças, qual criança merece mais atenção, que precisa mais de castigo e é tudo muito imposto pra gente né. As pessoas nem vêem o que tá acontecendo na casa, o que a criança tá fazendo, o que o adolescente tá fazendo e a gente tem que cumprir né. (Luíza)

Isso gera uma sobrecarga emocional, pois sentem que ninguém faz o que elas se encarregam de fazer, e que, mesmo assim, não têm o reconhecimento e a atenção que merecem. O recorte a seguir retrata essa situação:

Tipo a minha companheira tava doente e o dia que veio uma outra pessoa da coordenação... É... Não sabe o andamento da Casa, então caiu tudo em cima de mim, sabe. É muita responsabilidade, chegou no fim eu fui ficando nervosa, foi justamente no dia que essa menina fugiu, entendeu. A gente tava com um monte de criança com febre. Era bem o horário de por pra dormir tinha três crianças, uma com dor de ouvido e duas com febre. Então, eu olhando... É... Tinha a bebezinha que tava doentinha, só queria colo e essa pessoa que veio me ajudar ficou só com ela no colo e eu por conta do resto, entendeu. Então foi muito difícil mesmo. (Lia).

Em suma, essas mulheres estão mobilizadas pelos vários sentimentos despertados no contato com as crianças, estão expostas às diversas situações difíceis e de risco, que exigem muita responsabilidade, há as questões estruturais, e divergências de idéias e modos de lidar com a criança, o que sentem tornar seu trabalho acrescido de complexidade da qual decorreria acentuado *stress*.

A maioria das participantes relatou sentir-se bastante cansada, quando não exausta pelo trabalho no dia-a-dia do abrigo. Devido a isso, várias relataram precisar recorrer ao uso de medicamentos (antidepressivos):

Aqui a gente tem fases [...] Tive uma época em que tava mal, a gente tava lá em cima [na outra casa], eu achava que não ia dar conta, acho que eu tava estressada. Então dava o horário e eu “ai meu Deus o que vai ser hoje?”, sabe. Tinha umas crianças que eu acho que era mais problema, dava muito problema na época e eu não sei se eu já estava mais fragilizada... Então ficava angustiada, dava o horário de trabalhar eu ficava morrendo de medo do que poderia acontecer, do que eu ia encontrar[...] É nesse sentido e eu tava muito angustiada, tava super mal, mas agora depois de um tempo eu melhorei. Cheguei até a tomar remédio, tomei fluoxetina. É... Acho que juntou tudo. (Amanda)

O *stress* vivenciado acaba desanimando as educadoras e algumas até pensam na possibilidade de “largar tudo”:

[...] eu já não agüento mais. Ta muito cansativo. Então tem hora que a gente ta... Dá vontade de largar mão de tudo isso. Lavo as minhas mãos. (Rose)

Ou até mesmo, mudar de emprego:

Bom, eu trabalho aqui, gosto, né do trabalho. Mas ando cansada, até to me ... colocando uma meta. To me dando um tempo para eu arrumar uma outra atividade, eu brinco muito com as meninas, eu falo: “que isso aqui é emprego, não é para muito tempo”. Porque é cansativo, mexe muito com a gente.[...] tem dias que eu tenho uma grande dificuldade pra mim vir trabalhar [...]. (Thaís)

Entretanto, a gratificação advinda do contato com as crianças acaba prevalecendo e permanecem no abrigo:

Às vezes me desanima um pouco, penso que eu quero mudar de serviço, mas tem dia que eu acho tão gostoso, parece que me faz bem [...]. (Luiza)

Interessante perceber a consciência demonstrada por algumas educadoras de suas vivências e práticas no interior do abrigo, inclusive apontando necessidades específicas do trabalho, que podem ser entendidas como medidas de solução para as dificuldades

vivenciadas no seu dia-a-dia, que poderiam diminuir o stress e assim oferecer um serviço de melhor qualidade às crianças.

[...] acho que acompanhamento psicológico seria muito bom em primeiro lugar, até pra gente tá lidando com as crianças, aprendendo a lidar com as crianças, aprendendo a entender os momentos de crise das crianças, porque de repente você fica brava, você põe de castigo e de repente não é aquilo que a criança necessita naquele momento né, às vezes tá precisando que você pegue no colo, que você dê um abraço, dê um beijo, fale alguma coisa e por a gente não ter esse cuidado, não ter essa orientação às vezes a gente acaba agindo da maneira errada [...]Eu acho que tem muita coisa que tem que melhorar pra gente trabalhar mais contente, mais animada, ter mais estímulo, dar mais valor no que a gente faz porque não é fácil, várias pessoas entraram aqui e saíram, tem gente que ficou um dia, ficou dois, não é fácil agüentar isso aqui, a gente que tá aqui há tanto tempo é porque a gente gosta mesmo, porque a gente quer mesmo, não é fácil, é muito difícil, a pressão psicológica é muito grande, não é um trabalho que você vai, você chega trabalha, faz aquilo que você tem que fazer e vai embora, é muita pressão na cabeça da gente [...]. (Luíza)

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; dito de outra forma, expressam o anseio de serem cuidadas:

[...] pensa-se muito nas crianças e esquecem da gente, esquece da situação da gente, a gente não tá bem, eu acho que precisa assim de um espaço pra gente que trabalha aqui. Não tem muito como você cuidar dos outros se você não é cuidado né, então fica muito difícil, eu acho que ninguém vê isso, porque assim, a gente vai levando, vai levando, vai passando por cima e ninguém tá percebendo essas coisas. A gente faz o máximo pra dar conta de tudo, mas não vê que a gente não té bem... a gente precisa de um tempinho só pra gente, um espaço só pra gente por que é muito... assim... por mais que você não... como que eu falo? Você tente não se envolver com os problemas das crianças você acaba se envolvendo né, então às vezes a gente pega todas essas coisas, o sofrimento deles pra gente [...]. (Luíza)

3.2.5 Educação, cuidado e desenvolvimento

Educadora ou mãe?

Parece faltar clareza para as participantes quanto ao que venha ser a função de educadora. Fica muito difícil para a maioria delas diferenciar o papel profissional com o de mãe. Confusão que parece levar, juntamente com os sentimentos despertados no contato com as crianças, a atitudes, como por exemplo, a adoção de uma criança:

[...]. Ah, para mim é igualzinho eu falo, até já falei para as meninas: ‘vc fica por causa de dinheiro?’ não; lógico, vc trabalha, precisa? Precisa, mas só o dinheiro não te faz ficar aqui, por quê? [...] eu já tive até o porque disso ... porque eu já adotei uma criança, minha mãe já adotou uma criança daqui. Então já tem um porém para mim, que foi adotar tal. Mas para mim é cansativo? É também. Desgasta muito? Desgasta. Só que para mim trabalhar com eles, [...] eu adoro, sabe? (Dora)

A maternidade como referência ao olhar para seu trabalho é uma constante. Às vezes acompanha-se de ambivalência:

Então eles falam assim ‘você não é a mãe’, mas aí quando você coloca um menino de castigo, cobra uma coisa dele que ta errado, eles te fala assim ‘você não é mãe’. Mas na hora que ta doente, cagado, mijado, essas coisas tudo, você tem que tratar como se fosse seu filho. Então sabe as contradições aqui são tremendas. (Rose)

Algumas vezes há clareza quanto a diferença entre as figuras na sua concretude, mas não na sua função:

[...] porque eles são cuidados pelas monitoras, mas a gente não é nada deles né, por mais que você faça com carinho, com amor, com paciência, a gente não é nada deles, é uma fase [infância] que você precisa de cuidados da família, da mãe, do pai, do irmão, essas coisas. Por mais que a gente dê isso tudo aqui falta a parte da mãe e do pai. A gente não substitui isso pra eles,

você pode tratar com muito carinho aqui que não substitui o carinho que teria que ser a mãe e o pai que dá né, eu acho que vai fazer muita falta pra eles quando crescer. (Luíza)

Em outros momentos acreditam que precisam suprir o que os pais não deram:

Igualzinho eu falo assim, não substitui a mãe, mas o que eu posso fazer, eu vou tá fazendo. [...] às vezes, agente faz até o impossível por eles. [...] Então, eu acho assim, eu to [...] o que eu posso dar para eles ... o que eles não tiveram com o pai com a mãe. Porque o que falta muito assim ... nessa parte é isso mesmo, a carência que eles tem de um carinho, atenção, diálogo. (Dora)

E ainda, a dor e frustração de algumas participantes, que sentem impossível fazer algo pelas crianças devido ao fato de não serem a mãe das mesmas, e de não realizar no abrigo uma prática semelhante à realizada em casa, com os próprios filhos, mas por motivos que esbarram na estrutura da Instituição:

É, vamos supor, os filhos da gente, eles querem colocar o sapato, eles podem; eles querem por uma roupa, pode. [aqui não] Então é coisa de louco [...]. (Thaís)

Eu nunca fiz meus filhos comer na marra. Eu não como o que eu não gosto. Eu acho que eu tenho ... eu chego junto eu falo: 'prova, a massa, vê se vc não gosta' porque eu acho que criança, às vezes não gosta porque não experimentou. Então prova, mas tem coisa que seu paladar não aceita, então vc não tem que comer. Mas [aqui] não é assim. Então é difícil. [...]. (Thaís)

De qualquer modo, o que parece estar em jogo é a ligação afetiva de uma natureza particular, assentada nos cuidados oferecidos, e que se acompanha de gratificações e frustrações cuja fonte específica é as atitudes das próprias crianças:

Eu acho que eles reconhecem quando a gente dá atenção... É... Eu acho que eles tratam a gente de uma forma carinhosa isso é gratificante. (Luíza)

[...] é muito bom você vê que você dedica o teu tempo, às vezes um colo que você dá, um beijo, um desenho que eles fazem e que você fala que tá bonito,

youê vê o tanto que faz bem pra eles e aí acaba fazendo bem pra gente também. (Luíza)

Então eu acho que eles são muito carentes e a gente tá aqui a trabalho... Eu acho que às vezes eles nem... Tem uns que pensam 'ah tia você tá aqui pra isso, você ganha pra isso', mas não, tem uns que eu sinto que eles vêm que a gente gosta deles mesmo, que a gente quer o bem deles, que gente fica brava, mas eles mesmos vêm porque sabe que fez errado que se a gente não gostasse deles a gente ia deixar passar e se a gente falou é porque a gente tá preocupada. Eu acho gratificante. (Amanda)

Eu acho assim, a gente faz e não tem resposta, eu acho que é isso, eu acho que é a parte mais difícil porque a gente sempre faz esperando um resultado né e aí a gente não vê o resultado daquilo que a gente fez a gente fica meio frustrada, meio desanimada. Porque a gente queria assim... assim como a gente orienta os filhos da gente, tá falando pra eles aqui que eles mudassem de vida, mudassem de comportamento porque a gente sabe que se não mudar vai sair daqui e vai sofrer, porque não aprendeu né, lá eles não tem quem ensina, se eles não aprenderem aqui vai sofrer, vai fazer coisa errada, aí eu tenho a impressão que o serviço da gente foi inútil, eu sinto assim. (Luiza)

No entanto, não são todas que sentem assim: há aquelas para quem a gratificação vem da satisfação consigo mesma ao realizar o trabalho da maneira que consideram correto:

[...] porque eu procuro fazer ééé ... com muito amor mesmo, pra que seja momentos saudáveis que vai servir pra alguma coisa, porque eu tenho certeza que em qualquer lugar que estejam algum dia vão saber que, apesar de estar dentro de um abrigo, foram amados, foram cuidados, sabe?! Eu acho isso gratificante porque é alguma coisa ... eu acho que todo mundo quando é amado ... independente de por quem, quando aquilo te faz muito bem e ajuda vc a superar alguma coisa. Eu acho que não tem nada melhor que o amor. Sabe, mais que regras, qualquer coisa. (Thaís)

Eu pus na minha cabeça assim também "eu vou fazer tudo o que eu puder, tudo o que eu achar que é o melhor" porque antigamente eu queria fazer, mas não sabia nem o que tava fazendo. Agora não, "eu vou dar o melhor de mim". Aí eu fico com a consciência tranquila também, o que eu puder fazer, eu vou fazer independente de retorno, de salário, dessas coisas. (Amanda)

Cuidadoras Preocupadas

Todas as educadoras, nos seus mais diferentes estilos, ao falarem de si e do trabalho, desenhavam uma imagem de envolvimento com o trabalho e com as crianças, de preocupação e carinho com elas.

Assim, tem aquelas preocupadas com a maneira com que a rotina está estruturada, com troca constante de monitoras, que não proporcionaria segurança para as crianças, e questionam o esquema de turnos:

[...] aqui a gente é monitora, cada hora é uma monitora que tá aqui, cada monitora trata de um jeito, eu acho que a gente não passa segurança pra eles, a gente até cuida, mas segurança a gente não passa pra eles. (Luíza)

[...] elas se identificam com algumas monitoras, mas não tá aqui. Fica aqui doze horas, as doze horas, nem sempre ela tá as doze horas com essa monitora. Só nos finais de semana. E se ela trabalhar a noite, ela não fica as doze horas com essa pessoa que ela se identifica ... talvez é quatro horas que já tá quase na hora de dormir. E nem dá tempo de dar atenção pra ela. (Ana).

Questionam ainda, o fato de o trabalho ser executado unicamente por mulheres:

E eu acho que mesmo para as crianças teria que ter uma figura masculina sim. Para se identificar o diferencial na casa ... uma pessoa assim porque o homem geralmente se impõe mais, né?! Eu acho que falta no abrigo uma figura masculina. [...]. (Ana)

Outras se preocupam com as implicações decorrentes do uso de medicamentos pelas crianças:

Aí vem a parte clínica da coisa; meninos que tomam remédio de faixa preta. Aí, fulano tá dando trabalho, então vamo vê, porque às vezes é o remédio que tá fraco, ou tá forte, ou é para tirar o remédio ..?. (Aline)

Assim como se a comida que está sendo oferecida às crianças, está atrativa ou não:

[...] até nós tamos com certo problema com a cozinheira do final de semana, porque ela é o trivial – não faz nada de diferente, deixa até de tá fazendo uma coisa, ela faz o básico do básico. Ela não dá aquele toquezinho, aquela incrementadinha. (Ana)

Há também inquietação com o amanhã, pois as educadoras se mobilizam frente ao desconhecimento e incertezas quanto ao futuro, mais próximo ou mais distante destas crianças, em cuja determinação sentem que têm participação e responsabilidade:

Porque eles ficam naquela expectativa: “Será que eu vou voltar pra mãe, será que eu vou ter uma mãe nova”? O que será da minha vida amanhã?” Eles ficam bastante ansiosos porque não sabem: “Amanhã, o que vai ser de mim?”. (Keila)

[...] para eles começar a discernir o certo do errado, para não se envolver com drogas, com pessoas que não são adequadas. Esses tipos de preocupação que a gente tem, para que eles sigam o caminho certo. Só que a gente não sabe o que passa certo na cabecinha deles. Se eles vão seguir o caminho certo ou se não vai, eu penso nisso, no futuro deles ... nesse sentido, entendeu? Que caminho será que eles vão seguir mais para frente, será que a gente conseguiu passar alguma coisa de positivo para eles, nesse sentido. (Ana)

Outras se preocupam com a proteção das crianças que estão sob seus cuidados. Sentem medo de falhar na função de “cuidar” e “proteger”, por exemplo, no que diz respeito à problemática da sexualidade vivenciada no interior do abrigo:

[...] tem o problema da sexualidade, né, então a gente fica de cima com medo de acontecer alguma coisa e acaba acontecendo, né [...] Porque isso acaba sendo um abuso e eles tão aqui por proteção, então isso é uma coisa que não pode acontecer. A gente tem que cercar de todas as maneiras, né, porque... Tudo bem que um é maiorzinho, mas todos os dois tão aqui por proteção. (Amanda)

Preocupam-se com o que deixarão com as crianças a partir de suas atitudes, com o tipo de assistência que estão dando às crianças, no sentido de estarem ou não oferecendo o que elas realmente necessitam:

Que a criança aqui tem que ser um conjunto, porque eu penso assim, a criança vai sair daqui, é [...] a gente não esquece o que aconteceu na infância, então parece que nada, mas uma atitude sua aqui marca a criança

para o resto da vida, marca a criança para o resto da vida; então, eu acho muito perigoso! Não é?”. (Aline)

Foi o que eu te falei, sabe, eles requerem muita atenção... Mesmo porque... Se eles saem da casa deles porque estão sendo mal tratados, porque eles precisam de atenção... Porque tem muita criança que vem pra cá porque fica abandonada na rua, os pais abandonam... Aí chega aqui e a gente não ta repondo o que eles precisam, não ta somando o que eles precisam, né [...]. (Lia)

Nesse sentido, poucas educadoras parecem ter clareza dos limites de sua função:

[...] precisa muito da gente e infelizmente a gente sabe disso ... só que não tem como vc dar o carinho necessário para cada um infelizmente. Igual, o nenezinho de 8 meses; no caso, se quer pegar, se quer dar carinho e tudo, só que às vezes, no momento não tem como fazer isso. Não por nós, pelo momento que tá, pelo tempo. Não tem como. Então eu acho assim, são carentes mesmos, precisa muito da gente – a gente sabe mesmo – às vezes, passar a mão da cabeça, para eles já ganharam o dia. Mas para a gente, no momento não tem como. Então é uma falha nossa, a gente sabe, só que infelizmente é o pouco funcionário e o tempo também; para todos é impossível. (Dora)

O restante se angustia diante do reconhecimento da necessidade da criança de outros tipos de cuidados, diferentes daqueles que elas estão oferecendo, frente às dificuldades - as crianças são muitas, o tempo é pouco:

[...] Se tivesse mais tempo pra conversar melhor com eles... Porque eles têm muita coisa pra contar. Às vezes na hora que eu sento na cama com eles, eles começam... Só que ta na hora de dormir e eles começam a contar, eu ouço um pouquinho, mas na hora que eu vejo que vai prolongar eu falo ‘fulano vamos ficar quietinho que agora é hora de dormir, depois você me conta direitinho’, entendeu. É a falta de tempo que a gente tem com eles. (Lia)

E a rotina está estruturada, mais voltada aos cuidados corporais:

[...] a gente ta aqui pra ajudar no desenvolvimento dessas crianças e a única coisa que a gente ta dando conta de fazer é o básico. Comida! Não dá nem pra bater um papinho, nem com as adolescentes. Quando a gente

termina tudo elas já tão com sono e já vão deitar. Então assim, a gente tem colocado que pelo menos, pra gente poder dá uma atenção, né. Porque eles foram tirados da família porque não tava tendo cuidado apropriado e vem pra cá a gente dá conta só de dar comida, o banho, por para dormir, e mais nada! (Thaís)

Em suma, a maioria sente que somente dá conta de atender às necessidades básicas.

Identificam outras necessidades igualmente importantes para o bom desenvolvimento das crianças, mas sentem que não as atendem:

[...] se correr tudo normalmente sem uma briga, nada, vai cuidar de higiene e alimentação mesmo, tarefa de escola, essas coisas. É o cuidado que a gente tem com eles[...]Eu acho que teria que ter mesmo esse cuidado assim de tá ouvindo, de tá conversando, de brincando, estimulando a criança, mostrar que ela é importante, eu acho que teria muito efeito na vida deles, mas eu a gente não tem tempo pra fazer isso, não tem tempo, não tem espaço, não tem funcionário pra tá fazendo isso. (Luíza)

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, como em algumas severas autocríticas:

Quando a gente termina tudo elas já tão com sono e já vão deitar. Então assim, a gente tem colocado que pelo menos, pra gente poder dá uma atenção, né. Porque eles foram tirados da família porque não tava tendo cuidado apropriado e vem pra cá a gente dá conta só de dar comida, o banho, por para dormir, e mais nada! (Thaís)

Mulheres Dedicadas

A despeito das inúmeras preocupações com o que sentem que falta 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, de higiene, e alimentação, podemos reconhecer a descrição do oferecimento de outros cuidados, relacionados com os aspectos emocionais, embora não reconhecidos como tal:

Dessa forma, identificamos em sua descrição a atenção das educadoras para com as crianças no sentido de tentar compreendê-las nos seus diferentes momentos:

Então eu procuro sempre tentar amenizar... Às vezes chega algum... Algum que chega super agitado da escola ou então, tipo assim, sábado à noite que eu to trabalhando depois da visita familiar... E eles tão assim... Um exemplo... Vamos supor... Teve uma criança que não recebeu visita à tarde, à noite ele tava super nervoso, super revoltado. Eu procuro compreender isso, sabe, tratar com mais delicadeza, mais jeitinho porque aqui como é tudo muito corrido você fala 'fulano vai fazer isso! Fulano vai fazer aquilo!', sabe, e com ele você tem que ir mais com jeitinho. Acho que é isso. (Lia)

Inclusive, naqueles em que as crianças fazem de tudo para chamar sua atenção:

Sempre tem um 'tia aqui ta doendo' ou então mostra um machucadinho que você quase não enxerga. Eu acho que tudo isso é pra chamar atenção, é pra falar: 'tia olha aqui, você ta me vendo?', entendeu? (Lia)

Ou mesmo cuidam para não soarem como invasivas:

[...] durante a madrugada, como eu te falei, a gente tem que levar no banheiro, aí a gente chama [acordam]. Tem uns que faz mais xixi então a gente chama mais vezes, até quando escapa eles falam "ai tia você não me chamou pra ir no banheiro" (risos). Então acho que é importante pra eles acordar [...]. (Amanda)

Por outro lado, não é sempre possível atender as crianças em todas as suas demandas e necessidades. Mesmo nesses momentos, as participantes demonstram estar atentas, tentando compreendê-las na sua forma de expressão:

Aí eu fico sentada com eles na sala e a que ta trabalhando comigo dá os remédios, dá o andamento que precisa, faz mamadeiras. Aí a gente senta lá com eles. Aí é a hora que pega no colo, faz um carinho neles, que fica junto... Porque tem dia que não dá pra você fazer isso, você tem que trocar um pequenininho, trocar fralda ou às vezes tem dois brigando e você tem que conversar. Então eu acho que quando você não dá atenção é quando eles fazendo de tudo pra poder, pra você dar essa atenção pra eles. (Amanda)

E também na maneira que as próprias atitudes são interpretadas pelas crianças:

Então eu acho esse horário muito importante. E aí eles ficam assistindo filminho, a gente troca de colo, não pega só um porque não pode, vc tem que dar atenção pra todos. (Amanda)

Cuidado este que muitas vezes tem como pano de fundo um ideal que seria inatingível, pela própria condição da criança de estar no abrigo – longe da família:

[...] ah, a gente tenta dar o melhor da gente né. Um pouco de colo, quando a gente pode, que não ta correndo com outras coisas. A gente tenta dar atenção. Um pouco de carinho, um pouco de colinho de mãe [...] A gente pega, às vezes a gente brinca de colocar até as adolescentes: “aí, vc esta precisando de colinho; senta aqui no colinho da tia”. Então aqueles baita muierão (risos) a gente brinca nesse sentido... a gente tenta dar o melhor de si, entendeu? Só que não supre a falta. (Ana)

Isso, mais as questões estruturais que as impedem de cuidar como acreditariam ser o melhor, lhes desperta o sentimento de desânimo e frustração com o trabalho:

Eu acho que falta ... sei lá, eu acho que é da gente também. Eu acho que a gente táá ... não sei se é desestimulada. ... [...] Eu acho que ... se for para ver a gente ta deixando muito a desejar. Nem, às vezes, nem por tanta falta de vontade, entendeu? Mas pela instituição, pelo jeito que as coisas são. [...] que nem agora, para a casa que nós tamos mudando, né?! diz que não vai ter nem um pátio. Não sei nem como nós vamos fazer [...]. (Thaís)

3.2.6 Práticas educativas no cotidiano

- Brincadeiras

Foi unânime nos relatos das participantes a declaração sobre a falta de tempo na rotina das crianças para as brincadeiras:

*Alguma brincadeira a gente brinca com eles, participa junto com eles. Mais nesse sentido. (P: **mas isso não é freqüente?**) não, pelo baixo número de funcionário, pela casa ta cheia, então não tem como dar atenção direta para eles [...]. (Ana)*

E que elas ficam mais relegadas aos finais de semana:

No meio da semana não tem muito [espaço para brincadeiras] porque eles passam o dia todo na escola, agora de fim de semana eles levantam, ficam brincando de manhã aqui, às vezes a gente faz algum passeio, alguma coisa. (Keila)

Mas para outras, no final de semana, o espaço para brincadeiras no interior da casa fica impossível, uma vez que as dificuldades aumentam “*porque tão todos em casa doze horas, né [...]*”. (Ana). E o espaço físico é considerado reduzido:

[...] (considera o espaço aqui pequeno?) demais... porque na verdade, eles só tem esse pátio e aquela área lá para eles ficarem brincando, porque dentro de casa a gente não pode deixar [...]. (Ana)

Diante disso, elas preferem sair com as crianças para essas poderem brincar mais livremente:

A gente tenta sair para eles ir brincar em lugares diferentes, para eles verem coisas diferentes. (P: mas fica meio solto então) fica, deixa mais livre, mais para eles se soltar mesmo. Descarregar! (Ana)

São apontados muitos empecilhos. Falta de material e brinquedos:

Nunca tem o que fazer com eles porque não fornecem nada pra gente. Que nem a pedagoga às vezes deixa alguns desenhos pra eles pintarem, só que aí usa, usa e acaba e não traz mais. (Lia)

Então sempre batendo na mesma tecla, eles sempre falaram que a gente precisava brincar, não sei o que, mas a falta de material, sabe [...] Porque quando tem bola a gente faz brincadeira de roda, às vezes acaba apelando, fazendo uma bolinha de meia pra brincar de queimada, sabe. (Lia)

Outras vezes, a própria forma de brincar das crianças, que não saberiam brincar, pois “estragam muito os brinquedos”, ou transformam a brincadeira em briga e confusão:

[...] tem boneca, tem brinquedo, apesar deles não saberem brincar, porque tinha muito mais brinquedo, eles quebram. Eles querem ver como é por dentro. Eles não sabem manusear muito. Eles quebram muito as coisas. (Ana)

Não tem como, até porque eles sentem parece que muito prazer em tá quebrando as coisas, destruindo as coisas, não sei por que, mas eles gostam disso, desmontar os brinquedos, quebrar, estragar, sabe, eles gostam, eles nem têm brinquedos e olha que eles ganham brinquedo heim, mas eles estragam tudo. (Luíza)

[...] e assim, elas tem uma dificuldade enorme de brincar porque ... as brincadeira é assim: um empurra o outro, um bate no outro. (Thaís)

Dessa forma, oferecer condição para as crianças brincarem, acaba sendo considerado tarefa trabalhosa, e a televisão ocupa esse lugar, sendo a medida mais utilizada nos momentos livres das crianças:

Tanto é que eu acho estressante o pátio Às vezes, a [coordenadora] pega e reclama e fala ‘as crianças tão ficando muito na televisão’ mas se a gente às vezes deixa ... porque tão dormindo 10 e pouco. Se for para dormir em horário normal e ficarem mais tempo no pátio, eles ficam muito agitados e não conseguem dormir. Então a gente prefere colocar eles na televisão, colocar um filminho. (Thaís)

[após chegarem da escola, à tarde] essa época de frio, a gente costuma deixar eles dentro de casa. A gente sempre coloca uns DVDs. Eles ficam assistindo, ai jantam. Ai depois, eles continuam o filminho que eles tavam assistindo até da a hora de dormir, porque não tem muito o que fazer. A tarefa deles é feita no período ao contrário lá no cantinho. Então eles... eles se viram nesse sentido. (Ana)

Mesmo diante da dificuldade de encontrar um filme que prenda a atenção de todas as crianças, já que "... fica muito difícil pela faixa etária; então é de 0 a 18 anos. Cada um tem um gosto[...]. (Ana)

Assim o espaço para as atividades lúdicas fica mais por conta das médicas, que fazem um trabalho voluntário com as crianças nos finais de semana:

À tarde, no sábado tem as visitas. [...] das médicas também que elas trazem atividades pedagógicas pra eles: guache, pintura, papel, garrafa descartável, estão sempre inventando coisas pra eles estarem fazendo, pipa, elas ficam fazendo atividades nesse horário. (Keila)

Como um momento de muito lazer para as crianças, reconhecido em todas as entrevistas:

Dra. Débora e às vezes vem a Dra. Lídia, então são duas horas que eles ficam com elas, que elas ficam em recreação, eles adoram [...]. Então elas tão ali no quintal brincando com eles [...] Eles não vêem a hora de chegar sábado, nem é pela visita familiar, é pela visita das médicas [...]. (Lia)

No entanto, alegam não conseguir oferecer isso para as crianças devido à sobrecarga de trabalho:

[...] que nem a Dra. Débora vem, né! todo sábado. E ela fica mais de duas horas com as crianças fazendo atividades. Ela pinta, ela ... faz pãozinho com as crianças, e eles estão sempre dispostos. Eu acho que o que falta é assim, é a genteee ... porque é diferente vc ta aqui para brincar com as crianças não ter que preocupar com todo o resto da rotina da casa, entendeu? (Thaís)

Por outro lado, me parece que as educadoras, de uma maneira geral, encontram mais facilidade para oferecer o espaço para as brincadeiras para as crianças menores (aquelas que ainda não vão na escolinha/os bebês), para quem “qualquer coisinha é brinquedo”:

*[...] fica os pequenininhos em casa; os bebês. Ai a gente estimula os bebes, a gente tem o preparo com eles de higiene, alimentação, tudo. Mas o tempinho que eles tão acordado, que eles tão brincando, a gente brinca com eles. A gente rroolla no chão, faz o ... que faz em casa com nossos filhos. ... (P: **ai vocês almoçam aqui e na parte da tarde ...e da comida para os nenês**) da, poe eles para dormir, faz higiene, tudo. Tem criança que dorme mais, tem criança que dorme menos. Acorda, dá mamadeira ou uma fruta ai continua brincando com eles, deixando eles mais a vontade ... correndo né. Brincando com boneca, o que tem porque criança qualquer coisinha é brinquedo. Tampa de panela já é brinquedo [risos]. (Ana)*

Enfim, a fala de Luíza resume com muita riqueza em detalhes como fica o espaço de lazer na rotina da Casa abrigo para as crianças:

Aqui? [...] Aqui tudo não pode [...] Ah, pode, pode brincar... na medida, sem extrapolar, sem muito barulho, sem muita bagunça, sem tá quebrando os brinquedos pode brincar, eles podem assistir TV, podem ficar quieto (ri). Assim, mais é brincadeiras mesmo que eles podem, geralmente é mais obrigação do que lazer mesmo porque eles passam a maior parte do tempo estudando mesmo né [...] Lá na outra casa, eles tinham mais liberdade, podia gritar porque lá não tinha vizinho né, agora o vizinho aqui do lado já reclamou um monte de vez pra [Secretária da Cidadania], uma hora ele fala que o som tá alto, outra hora que as crianças estão gritando, outra hora tá batendo na parede, então você passa o tempo inteiro controlando as crianças, eles não têm liberdade, a verdade é essa, eles não têm liberdade nenhuma. Não tem espaço pra brincar, quando vai brincar não pode ficar fazendo muito barulho, não pode jogar uma bola porque não tem espaço, quando joga, joga nos vizinhos, é muito difícil. A maioria do que eles fazem não pode fazer aqui. (Luíza)

- Estímulo

No que diz respeito às práticas para promover o desenvolvimento das crianças, há algumas especificidades. Por exemplo, percebemos a dificuldade de algumas educadoras de

compreender o que e de que forma poderiam estimular uma criança, como se fosse algo do âmbito da “educação especial”:

[...] então com os menores que ficavam a gente brincava, quando era bebezinho a gente colocava no colchão, fazia... Porque eles acompanham na... Sempre que tem bebezinho acompanha na APAE na... Como chama? Na Intervenção Precoce, então leva uma vez por mês e elas fazem tipo... Tem fisioterapeuta e elas fazem... Como fala? (Lia)

Semelhante às atividades de lazer, práticas de estímulo, quando são relatadas, são direcionadas às crianças pequenas:

[...] geralmente [estimulam] a hora que os grandes não estão, né. Porque aí a gente fica no chão com eles, [...] a gente deita, chama, então a gente brinca, tenta estimular mais a hora que não tem ninguém na casa. Geralmente durante a semana, que de final de semana não dá para fazer nada porque nosso espaço físico é pequeno [todas as crianças na casa] [...]. (Ana)

Colocam diante do espelho, oferecem objetos coloridos e estimulam a andar.

[...] que a gente tem aqui, muito [...] [gargalha] muito brinquedinho, a gente inventa os brinquedinhos, de barulhinho, de colorido; a gente tenta estimular assim, conversando bastante. Ai, a gente é bem precário, a gente tenta ser mais criativo o possível [...]. (Ana)

De modo geral, a maioria dos relatos expressa a dificuldade sentida por grande parte das educadoras de como estimular a criança em situação de abrigo:

Aqui é muito difícil porque pra você fazer isso [estimular] você tem que ter mais tempo pra criança, você tem que tá observando mais o que faz aquela criança feliz, o que ele gosta - coisa que a gente não tem tempo pra tá observando; a gente vê no todo as crianças, você olha e você vê todos, você não vê o Israel, o Vinícius, a Paula, você não vê individualmente, acho que falta... assim, poucos funcionários né, muita criança pra pouco funcionário. (Luíza)

E grande parte das participantes relata que não está fazendo nada para estimular as crianças:

[...] ah, ah. Eu acho que aqui é um desestímulo total. Eu acho que nem o básico da gente elogiar ... assim ... “se tá bonitinho, nossa que legal que vc fez”. tudo que eles fazem é sem estímulo [aqui]. (Thaís)

[...] o que tem promovido no comportamento das crianças no Abrigo? “Como assim? [O que vocês têm estimulado?] Nada. Não tem nada pra se fazer aqui. “Aqui o espaço é limitado, não tem funcionários pra trabalhar com eles [...]. (Rose)

[...] tem que virar soldadinho de chumbo, sabe? Então eu acho assim, que aqui dentro, despersonaliza a pessoa, ela não direito a nada, ela não tem nada dela, né. Então eu acho muito triste! (Thaís)

No mesmo sentido dos relatos apresentados anteriormente, sentem-se tolhidas pela falta de espaço físico, de recursos humanos, de materiais e de tempo para promover o desenvolvimento das crianças que estão sob seus cuidados. Entretanto, interessante notar que reconhecem a importância de tal prática e não deixam de apontar para o que deveria ser estimulado e promovido no comportamento das crianças sob seus cuidados.

Há, por exemplo, valorização do respeito à individualidade:

[...] ela vê que ela [criança abrigada] é única, por exemplo: ‘Eu sou o Vinícius, eu não sou mais um da casa.’ Eu acho que tem que fazer isso [...] Eu acho que eles ficam muito institucionalizado, porque aqui roupa é comunitária, cueca é comunitárias, geralmente calçado não é muito, mas às vezes até isso é comunitário é aqui. Então eles não têm como falar: ‘Isso é meu, isso é meu, eu sou tal criança.’ Eles não têm, é tudo muito misturado, é um todo, sabe, eu acho que eles têm que ter essa individualidade: ‘Ah, essa criança gosta de desenhar, então vamos estimular ele fazer desenho.’ Se um vai fazer uma coisa, todos têm que fazer aquilo, então sabe aquelas crianças que parece que ficam meio apagadas? É vista num todo, não é vista individualmente? (Luíza)

Da autonomia:

[...] eu acho que a gente tem que buscar dar autonomia para essas crianças, desenvolver as coisas nas idades certas para que não tenham problemas futuros [...]. (Tháís)

Do companheirismo e da conversa :

Estimular o companheirismo, a conversa ao invés da agressão, a auto-estima. (Amanda)

Reconhecem ainda a importância de adequar o estímulo à fase do desenvolvimento de cada criança, apontando para o brincar como excelente atividade que poderia auxiliar nessa tarefa:

[...] bom, cada fase é uma fase. Eu acredito muito que a atividade da criança é o brincar, né?! eu acho que através do brincar a gente pode ajudar a desenvolver várias coisas, apesar de que aqui isso não é muito utilizado; não é nem, às vezes, por falta de vontade de quem trabalha aqui. ... eu acho que brincar, tá junto, né ... dar liberdade para a criança, ajudar na auto-estima; valorizar a criança naquilo que ela tem e pode. (Tháís)

- Limites, regras e correções

Referente às práticas utilizadas para a correção das crianças, a maioria das educadoras relata fazer uso da conversa e do castigo.

No geral, elas reclamam da dificuldade das crianças obedecerem-nas “*[...] estressa muito você ficar falando a mesma coisa várias vezes pra obedecer, sabe?[...] você passa as doze horas chamando a atenção da criança.*” (Luíza)

De modo que acabam não crendo muito na conversa como método eficaz de correção e remetem ao castigo, ou ameaça de, como única medida efetiva:

[...] a gente tenta conversar muito com eles, [mas] tem que castigar eles, tem que ir tirando as coisas deles [que gostam] para eles entender....[...] Dá o castigo, a punição, dependendo do fato. (Ana)

[...] aqui geralmente é na base da chantagem mesmo, 'se você não fizer isso, você vai ficar sem sobremesa, se você não fizer isso você não vai ver TV, você não vai ver filme, você não vai jogar vídeo game.' Aqui funciona assim, infelizmente é. (Luíza)

Mesmo reconhecendo que há pouco de prazer para retirar das crianças:

[...] ou quando tem piscina, tira a piscina que eles amam nadar! Então a gente procura tirar o que eles gostam, apesar de ser uma instituição que não tem muito que fazer, não tem muito o que tirar, a gente tira, a gente tenta tirar as coisas que eles gostam para eles sentirem um pouco. Então os castigos são só assim. (Ana)

Interessante notar que há uma diferenciação no uso do castigo de acordo com cada criança:

Agora, geralmente tem criança que dá pra você sentar, explicar, conversar, né, não todas, mas... geralmente em casa é mais fácil né, sentar, conversar, até porque aqui é muita criança e não daria pra você sentar com todas e explicar e conversar. (Luíza)

Referente aos motivos das correções esses parecem ter mais convergência entre as educadoras. A maioria parece corrigir os comportamentos considerados inadequados segundo a moral e os bons costumes:

[...] vai subir numa coisa não pode, porque até pelo fato de a gente tá assim, tem vizinhos, não pode gritar, não pode ligar som alto, tudo isso a gente tem que tá corrigindo, a gente corrige eles na hora de comer, tem uns que nem mastiga a comida, soca toda a comida na boca, a gente ensina, a gente fala, a gente corrige a maneira de um falar com o outro, a maneira de um tratar o outro, eles têm a mania de um xingar a mãe do outro, aí vira briga mesmo né, porque apesar da mãe ser do jeito que é nenhum deles admite que fala da mãe, então a gente ensina muito isso né, pra não tá falando, não tá tocando no nome da mãe, a gente ensina a se comportar quando sai: "Não

faz isso, fala obrigado, por favor, tem que comer devagar, ficar quieto, não vamos bater no portão dos outros, não vamos apertar campainha...” tudo isso a gente tem que ensinar pra eles aqui porque eles não têm noção dessas coisas não. (Luíza)

Além das atitudes agressivas, como as brigas entre as crianças e os comportamentos que as colocam em risco:

[...] agressão verbal, agressão física, ... ééé às vezes, o que eles tem na mão, eles jogam ... geralmente isso é dos meninos. Não que as menina não façam também, mas pode pegar num pequenininho, ou pode acertar, pode machucar, pode acontecer uma lesão grave. Então é nesse sentido que a gente corrige. Agora, nessa casa, eles costumam subir no muro, vc não pode distrair que eles estão em cima do telhado ... tudo preocupante porque se cai, conforme o jeito que cai pode ser até fatal. Então a gente fica ... tenta ficar esperta nesse sentido [...]. (Ana)

Já com relação à forma que as correções são aplicadas no interior da Casa abrigo há enorme variedade na descrição das condutas tomadas.

A maioria das educadoras relata colocar as crianças de castigo num quarto sozinho, quando é possível supervisionar; ou, quando não, sentadas ao lado delas. Relatam explicá-lhes os motivos do castigo, como por exemplo: “*Você tá aqui porque você fez isso e isso na escola*”. (Keila)

[...] oh: aquele dia vc agrediu seu amigo, não foi legal, então vc vai ficar de castigo porque aconteceu isso isso... vc poderia ter machucado ele, então vc não vai sair [...]. (Ana)

Após isso, dizem dar um tempo para as crianças pensarem um pouquinho no que fizeram de errado, e depois voltam a conversar sobre o assunto.

O conteúdo da conversa, no entanto, pode voltar-se para uma tentativa de controle de apelo emocional, embora raramente expreso:

[...] vc acha certo o que está fazendo comigo? 'não'. [...] Às vezes, eu sou bem clara, eu fico como o coração na mão, mas eu falo: 'ta certo o que vc está fazendo comigo, por quê? Eu que te trouxe aqui? Por que vc está vindo aqui?' Sabe, eu volto no por que dele estar aqui 'é certo o que aconteceu? Quem é culpado de vc estar aqui e tal?' então, a criança eu acho assim, às vezes, a verdade para ela, a realidade para ela é melhor. Me corta o coração tem vezes, mas eu falo. Não gosto de mentir, de ficar florindo. Põe, [de castigo] a gente conversa, depois solta. (Dora)

Embora, haja uma unanimidade entre as educadoras relacionada à prática do castigo ser a mais recorrente com as crianças, seu uso é objeto de dúvidas e motivo de conflitos. Há referências a uso inconsistente na prática da própria educadora (entre o que ela fala e faz e entre o que ela faz em âmbitos diferentes), e entre as atitudes das educadoras, e variabilidade de estilos:

[...] às vezes eu falo: às vezes eu fico: “ah, eu não vou deixar você ver TV se você não parar.” Aí depois eu fico com dó e acabo deixando, eu acho que tá errado isso, acho que você tem que..., se você fala que vai fazer.[...] Tem que fazer. Às vezes eu fico com dó (riem) então às vezes eles não obedecem porque: “Ah, ela fala que vai tirar, mas não tira. (Luíza)

[...] aqui a gente corrige de ... uma certa forma ... às vezes, a gente tenta corrigir, a gente é um pouco tolhida, entendeu? Cai naquilo que eu te falei, muita gente mandando, ... [...] às vezes, nem sempre a correção que vc dá, elas aceitam como correção, entendeu? “ai, se deu, mas hoje é um dia diferente, vamos trocar o castigo” não ta entendendo o que está acontecendo com a criança ... trocar o castigo! (Ana)

[...] tem monitora que é mais assim firme, fala que vai fazer e faz mesmo. E você pode ver que eles obedecem mais, porque sabe que se ela falou que vai fazer aquilo ela vai fazer mesmo, então eles ficam com medo e obedecem e eu às vezes acho que sou muito mole nessa parte, eu até tento, sabe, mas eu fico com dó porque eles fazem aquelas carinhas de cachorrinho que caiu da mudança (ri) e eu acabo mudando e deixando [...]. (Luíza)

Algumas educadoras não vêem muitos resultados em tal prática:

Aqui enlouquece! [...] eu acho eles muito sofridos, tadinho, eu não entendo isso. Tem criança aqui que sai dum castigo e entra no outro. Ele não tem mais noção do que é não estar de castigo. Eu até concordo que eles fazem às vezes pra ta de castigo. Mas se o castigo não resolve será que não dava pra

buscar uma relação diferenciada pra que não fosse o castigo a única saída, né? Isso me enlouquece. (Thaís)

Outras a executam em seu cotidiano, numa tentativa de obedecer às orientações a elas impostas, mesmo não fazendo muito sentido e indo contra suas concepções e ideais:

[...] só que nesse vai e volta; essas correções ficam perdida no ... entendeu? Ele pode ... vc tirou o passeio, então, mas ele pode pensar: 'ué, eu já não tenho nada, eu já tenho tão pouco, ainda vai me tirar o passeio' ... o lado bom da coisa, sabe Lorena? Então é ... coisa assim que vc se pergunta, mas tem coisas que não é da nossa alçada, sabe? São regras que são assim porque são assim e vc vai cumprir porque afinal de contas a gente é profissional, eu não sou parente da criança. Então, como se diz, tem regras que são regras da casa abrigo... às vezes, como aquela coisa de vc tomar um remédio muito ruim, mas vc tem que tomar, né? É mais ou menos por aí. (Aline)

O conflitos se estende ao nível de exigências e regras da casa abrigo, que algumas sentem como muito restritivo:

Eu não sei se é porque o espaço é muito limitado aqui, eu vou ser sincera, eu to tendo uma certa dificuldade... As crianças tão saturadas! De tanto nós ficar: "não faz isso! Não faz aquilo! Não grita! Não pode!". Porque quando a gente tava lá em cima [na outra casa], as crianças podiam subir em árvore, jogavam futebol... Aqui eles pegam um bichinho e começa a chutar um no outro, um chuta a canela um do outro[...]. Acho que eles tão... Sabe...[...] Eles tão abafados [...] eles não tão tendo uma válvula de escape. A única válvula de escape que eles tem é nós [...]. (Rose)

[...] tudo que eles fazem é errado, sem estímulo. Eles na realidade, eles não podem fazer nada aqui. Tá na televisão tem que ficar calado [...] não, e a gente vai ficando assim né: 'não conversa! Fica quieto! Oh, não vai jogar vídeo-game!' [...] o tempo todo. (Luíza)

[...] aqui é tudo tolhido, tudo assim oh: tem que ser assim, tem que ser assim, senta para comer, né. vc acha que vc tem que comer de tudo até o que vc não gosta? (silêncio, parece que ela espera minha resposta) [aqui] tem, tem que comer. Então é um problema porque eu não faço comer! E eu já avisei, não tem como a gente ter uma mesma linha porque eu não vou fazer aquilo que eu não concordo. A criança tem direito de não GOSTAR. [...]. (Thaís)

No geral, o relato é o de dificuldade no educar, corrigir e colocar limites. Sentem que precisam educar a criança, mas de modo geral acham tal tarefa muito árdua, cuja dificuldade é atribuída à condição da criança abrigada e de sua família:

Aqui é muito mais difícil. Muito, muito, muito mais difícil, eles já trazem os traumas deles de casa, não teve limite nenhum em casa, não teve, não teve educação nenhuma, aí chega aqui muda tudo, aqui tem regra pra tudo, o que pode o que não pode, coisa que na casa deles não tinha nada disso, lá podia tudo ou não podia nada, então chega aqui é bem mais difícil, é difícil você colocar na cabeça deles que aquilo é o certo, que precisa ser daquela maneira, que apesar deles estarem sofrendo, estar longe de casa, longe da mãe e do pai, o período que eles passarem aqui eles têm que ter aquilo, tem que aprender tudo aquilo. Não deve voltar mais esse tempo que passa aqui, então se não aproveitar da melhor maneira ele passou e enrolou aqui, então é melhor deixar em casa, se não é pra ter limite, não é pra ter nada então não tem porque tirar da casa deles, então é muito difícil fazer eles entenderem que você tá fazendo porque é o melhor pra eles, que eles vão precisar disso mais tarde. (Luíza)

Nesse contexto, o único recurso de apoio explicitado foi a busca de auxílio entre as colegas, a troca de idéias sobre como lidar com a criança da melhor forma:

[...] eu to tendo dificuldade sim agora no momento, com duas crianças, mas a gente vai levando; a gente vai conversando uma com a outra ... que ... igualzinho eu falo: “eu posso ter facilidade com um, e dificuldade com o outro e a outra vice-versa”. Então a gente sempre conversa: “como vc age com ele?” Para a gente ir trocando idéias e ver se a gente chega num ponto/ num caminho. (Dora)

4 DISCUSSÃO

Primeiramente, gostaria de esclarecer que os pontos a serem discutidos nesse trabalho foram sendo vislumbrados desde o início da análise, conforme eram configurados os vários cenários que nos foram apresentados sob diferentes pontos de vista, conforme a percepção de cada participante sob seu contexto de vida e trabalho, e conforme a história de suas vidas. Isso esteve de acordo com Spink (1999), uma vez que a interpretação é concebida como elemento intrínseco do processo de pesquisa, não havendo momento distinto entre o levantamento das informações e a mesma (interpretação).

No entanto, optamos por apresentá-las (análise e discussão) separadamente, buscando neste momento, refletir e discutir sobre alguns pontos almejados, em diálogo com outros autores da literatura na área. Procuramos levar em conta a perspectiva de Spink (1999) sobre a necessidade do processo interpretativo estar em consonância com uma produção de sentidos, aceitos como meio e fim da pesquisa. E também procuramos considerar os aspectos econômicos, sociais e culturais do contexto que envolvia as participantes, conforme propuseram Romanelli (1998) e Rezende (1995). Para tanto, ao discutir o material em questão, procuramos sempre lembrar quem eram e de qual lugar falavam as participantes desse estudo.

Retomando a imagem da construção da colcha de retalhos, entendemos que é nesse momento de discussão final que as configurações almejadas para a colcha podem ser visualizadas no seu aspecto mais amplo. Cabendo a ressalva de que aqui, mais ainda do que acontece numa execução material concreta, a configuração final fica em aberto, sendo dificilmente entendida como acabada e concluída, perante a possibilidade permanente de se ampliar os sentidos construídos em torno do tema em questão.

É nesse momento também, a partir da reflexão dos sentidos atribuídos, conforme explicitou Oliveira (2006), que vamos levantando novas questões, buscando novos olhares e

novas formas de compreensão do material de estudo, a fim de que os sentidos sobre o mesmo possam estar sempre se multiplicando.

Nesse processo vamos traçando uma teia de significados ao mesmo tempo diversos e singulares, cujos fios, algumas vezes, se sobrepõem ou permanecem em paralelo, diante das similaridades e coerências; outras vezes se cruzam se interpõem ou se alternam diante das contradições e ambivalências que vamos assinalando ao reler o material de análise.

Assim a complexidade, percebida tanto na contraposição entre diferentes entrevistas, quanto na entrevista de uma única educadora, como foi apontado na análise, é estendida também a esse momento de discussão.

Percebemos a presença da história de vida das educadoras nas suas concepções a respeito da infância e ideal de criança, assim como nas suas práticas no local de trabalho, seja no sentido de buscar reproduzir o que viveram com a família, ou no de realizar aquilo que não viveram e justamente por isso passou a ser importante. Assim, é possível dizer que suas experiências vividas, transformadas em história, acabam compondo as concepções e ideários a respeito de infância, infância abrigada, família, famílias de criança abrigada, abrigo e assim por diante, permeando todos os outros temas aqui tratados.

Voltando o olhar sobre os relatos da infância das educadoras, podemos refletir que ao lado da referência da maioria das participantes a um modelo autoritário de família e educação, há menção do contato amoroso com seus adultos cuidadores, repleto de carinho e respeito. Juntamente com as vivências de muita liberdade, autonomia e espontaneidade obtidas a partir do brincar, onde observamos os amplos espaços aproveitados para as brincadeiras, assim como as criações e invenções realizadas com a perspectiva de ampliar suas possibilidades, vistas como fonte de muito prazer.

Sobre as concepções de infância das educadoras, pode-se observar que formam um quadro bastante heterogêneo, indo desde as que estão embasadas em um ideário mais pautado pela moral,

obediência e bons costumes até o ideário mais atual, no qual está embasado o ECA, em que a criança é concebida como sujeito de direitos. Entretanto, cabe ressaltar que algumas similaridades permeiam a maioria das definições sobre infância: a de uma época de muitas brincadeiras, liberdade, prazer, pouca responsabilidade e descobertas, com acentuada importância e como um determinante do vir a ser, requerendo, portanto, muitos cuidados. Pode-se dizer que essas concepções são tributárias em grande parte das idéias da psicologia e psicanálise, muito próximas das encontradas no estudo de Biasoli-Alves, Caldana e Simionato (1992) sobre as práticas adotadas por mães com os filhos no cotidiano.

O relato sobre as vivências na infância das participantes nos leva a crer que tais vivências acabam por sustentar a maioria das concepções de infância das educadoras, que atribuem importância à criança, considerando sua atividade principal o brincar como meio de desenvolvimento e conhecimento do mundo.

Sendo assim, como as participantes percebem a criança como importante, preocupam-se com os cuidados que estão sendo oferecidos às mesmas dentro do abrigo. E, nesse sentido, os vêem como insuficientes para atender as necessidades emocionais das crianças, além de reconhecer algumas práticas como inadequadas, por exemplo, as relacionadas às correções que muitas consideram ineficazes por não obterem resultados; ou as relacionadas aos estímulos: muitas consideram que “não estão fazendo nada para estimular as crianças”. Nesse sentido, refletimos então que suas práticas não estão coerentes com suas concepções e que isso gera conflitos (descontinuidades), uma vez que expressam não estarem muito satisfeitas com suas práticas.

Sobre os conflitos decorrentes das práticas de correções que são feitas no abrigo. Muitas educadoras acabam utilizando com as crianças, umas mais conscientes, outras mais preocupadas em “cumprir com a obrigação”, práticas autoritárias e rígidas, como as técnicas severas de controle e castigo, que não favorecem a aquisição da liberdade e autonomia das crianças, e

reconhecidas por elas próprias como ineficazes no decorrer da entrevista. Podemos pensar que, em parte, tais educadoras acabam de alguma forma repetindo o modelo autoritário de educação recebida, deixando de lado outros aspectos (carinho, afeto e autonomia e liberdade), que, como vimos na Análise, também foram recebidos paralelamente. Por outro lado, há educadoras que relatam se colocarem numa postura totalmente contrária a tal autoritarismo e formas rígidas de corrigir a criança, o que embora favoreça o desenvolvimento das crianças, acaba sendo mal interpretado pelas colegas e fonte de disputas e confusões, corroborando para as descontinuidades nesse contexto.

Ainda sobre o modelo autoritário de família e educação recebida. Se levarmos em conta que a maioria tem curso superior em Ciências Humanas, podemos refletir que as descontinuidades estão estendidas a esse campo, entre o modelo de educação recebido – autoritário e os ideais aprendidos, mais modernos voltados para o respeito à autonomia, à individualidade e à liberdade da criança visando a promover seu desenvolvimento, no sentido apontado por Figueira (2001). Podemos, assim, compreender suas angústias diante de suas percepções da falta de liberdade, autonomia e individualidade no dia-a-dia do abrigo. E mesmo reconhecendo tais características como essenciais para o desenvolvimento das crianças, parecem ficar amarradas num círculo vicioso: ou se desmotivam diante de tal percepção que choca com seus ideais atuais a respeito de criança e desenvolvimento, ficando desanimadas e cansadas para promover mudanças na forma de lidar com a criança; ou batem de frente com a instituição, agindo cada uma de maneira própria, vivendo situações de extremo estresse nas relações de trabalho.

Em relação às concepções de criança abrigada, a maioria das educadoras apresenta tal criança como muito difícil de lidar, ressonante, desobediente e outros aspectos que tornam o seu trato difícil. Entretanto, cabe refletir se essa idéia é realmente expressiva da maioria das educadoras ou se os aspectos considerados difíceis acabam sendo tomados como parâmetros e generalizados para todas as crianças abrigadas. Penso ser essa reflexão importante, uma vez que nos é apontado por uma educadora, que a maioria das crianças que estão no abrigo é obediente “e

um ou outro dá muito trabalho”. Isso pode nos fazer pensar na possibilidade de generalização pelas outras educadoras a partir dos casos mais difíceis. Ou também que algumas delas acabam priorizando as dificuldades no momento do relato para descrição das crianças. O relatório da AASPTJSP “Por uma política de abrigos em defesa de direitos das crianças e dos adolescentes na cidade de São Paulo” nos traz, a partir do contato com a realidade dos abrigos, a prática comum em seu interior de busca pela “homogeneidade do atendimento como forma de evitar o sofrimento das crianças e adolescentes que neles vivem” (p. 120). Por outro lado, esse documento chama a atenção para o fato de o cotidiano de muitos abrigos ser marcado pela heterogeneidade referente à condição das crianças que nele vivem: “os que não têm família ou não recebem visitas, convivem com os que as têm e para as quais devem retornar e, ainda, os que não têm possibilidade de serem adotados convivem com aqueles que podem ser adotados” (p. 120) Assim, a tendência para a generalização precisa ser repensada no sentido de favorecer o desenvolvimento das crianças enquanto estiverem no abrigo.

Outro aspecto muito comum entre as educadoras foi considerar a criança abrigada como traumatizada e infeliz, por estar afastada de sua família de origem. Podemos associar tais concepções aos desdobramentos das influências psicológicas, especialmente as advindas da *Teoria do Apego de Bolbwy* (ROSSETTI-FERREIRA, 1984), em que foi enfatizada a necessidade do vínculo da criança com a mãe se estabelecer de forma saudável, segura e sem rupturas, imprescindíveis para a saúde mental do indivíduo. No entanto cabe aqui esclarecer que estudos mais recentes têm questionado tal teoria, ampliando as possibilidades das figuras de referências, como também contribuindo para o desenvolvimento.

Outra reflexão relevante sobre o ideário de criança abrigada é que a maioria das educadoras parece excluir a infância abrigada de suas visões sobre a infância. Em outras palavras, é possível perceber ao longo de toda a análise que o ideário a respeito de infância da maioria das participantes (favorável ao desenvolvimento, de acordo com o pautado pelo ECA, conforme discutido anteriormente) não se estende à infância abrigada. A infância é concebida numa direção:

época de brincadeiras, prazer, pouca responsabilidade, liberdade, etc; muitas vezes até oposta da infância abrigada, vista como muito triste, infeliz, sem liberdade e autonomia. Isso é muito sério, já que a visão de infância influencia a prática cotidiana - se eu concebo a criança abrigada como infeliz, “coitadinha”, separada de sua família e por isso vítima de tragédia. Provavelmente a idéia do abrigo para a criança é “a pior coisa que poderia lhe acontecer”. Nessa postura fica difícil vislumbrar novas possibilidades para essa criança e trabalhar em tal perspectiva, predominando a idéia de que “não resta muito que fazer com essas crianças”. Isso nos leva a refletir o quanto não há uma reedição do abandono e da exclusão dessas crianças.

Referente ao que as educadoras pensam sobre abrigamento, as concepções foram bem variadas, tecendo uma teia de conteúdos e significados, de acordo com a história e vivência de cada uma. Entretanto, o que parece prevalecer é o ideário negativo da instituição. De maneira geral, vêem o abrigo como um lugar muito angustiante para as crianças, como uma falta de perspectiva, prisão, lugar do sofrimento, que trás angústia muito grande para elas.

Em todas essas falas podemos perceber a presença de uma idéia muito arraigada na concepção pejorativa da instituição como um espaço do Não, do excluído e marginalizado, do abandono e da não possibilidade. Mesmo nas entrevistas em que é possível perceber uma concepção de abrigamento como medida protetora (concepção de acordo com a do ECA), está mesclada essa visão protetora com a de um sofrimento muito intenso para a criança, remetendo novamente à visão negativa do abrigo. Podemos associar isso à visão da criança abrigada

Essa visão de abrigamento coincide com a visão de criança abrigada, ou de certa maneira é decorrente dela. Portanto seria necessário um maior esclarecimento de ambas as concepções para se pensar em uma relação com essas crianças mais saudável que promova seu desenvolvimento físico, mental, intelectual e emocional.

Outro ponto importante que merece atenção diz respeito aos procedimentos adotados para o abrigamento e desabrigamento das crianças. Embora não fosse o objetivo de nosso trabalho,

foram feitas alusões a tais procedimentos direta ou indiretamente, como por exemplo, ao falarem das angústias vividas no momento de chegada de uma criança na casa, ou mesmo na sua saída. A imagem trazida é a de que a realização de tais procedimentos está sendo feita sem as devidas articulações e considerações necessárias à criança, desrespeitando sua condição e fase de desenvolvimento.

Alguns relatos nos evidenciam essa desarticulação dos procedimentos adotados com a criança, tanto da instância que abrigou como do abrigo. Por exemplo, o recorte da entrevista de Ana, revela a inadequação desses, ao falar da chegada na Casa, à noite, de uma criança pequenina que ainda estava amamentando na mãe (provavelmente foi abrigada na hora da mamada), momento muito impróprio para uma criança nessa condição, além de nos parecer ter sido feito de forma abrupta. Essa inadequação dos procedimentos é tanto da instância que abrigou quanto da falta de articulação com o abrigo, o que pode trazer conseqüências sérias para o desenvolvimento das crianças e prejudica a eficácia do trabalho das educadoras. Percebe-se a falta de sensibilidade dos envolvidos nesse processo de abrigamento para com a criança, denotando não ponderar sobre as atitudes realizadas e suas conseqüências à criança, confirmado pelo estudo de Serrano (2008).

Guará (2005) nos chama atenção para a situação de vulnerabilidade em que se encontra a criança em momentos como esse. A autora pontua que tanto a chegada, quanto a saída de uma criança na casa constitui-se um processo delicado, uma vez que se vêem desvinculados dos laços afetivos estabelecidos e num contexto totalmente diferente do que estavam até então. Não cabem nesses momentos ações abruptas que não consideram o processo de adaptação da criança à nova situação e as ligações afetivas e sociais em jogo.

Além disso, é necessário que o acolhimento à criança seja realizado seguindo alguns princípios. Por exemplo, os a seguir, estabelecidos no documento de reordenamento dos abrigos (2007):

1. O melhor interesse da criança e do adolescente e o asseguramento de seus direitos serão as referências principais do atendimento em abrigos, e qualquer escolha ou decisão sobre suas vidas e seu bem estar levará em conta este princípio.
2. A garantia da melhor qualidade dos serviços prestados pautará sempre as ações a serem desenvolvidas no abrigo. Sempre que essa qualidade puder ser prejudicada, todos os responsáveis pelo atendimento deverão, em conjunto, encontrar as soluções para garantir a manutenção da boa qualidade do trabalho.

Os princípios acima reasseguram a necessidade de repensarmos sobre o quanto os procedimentos adotados no abrigamento e desabrigamento de crianças estão de fato voltados para atender aos interesses e direitos fundamentais da mesma. Isso nos instiga às questões, por que não se tem priorizado a criança? E que interesses estão sendo priorizados?

Mas voltando ao foco do nosso estudo, as educadoras, é de particular importância refletir sobre a articulação de medidas que possam dar respaldo e auxiliá-las a lidarem com essas questões tão delicadas, uma vez que em alguns momentos parecem estar sozinhas na percepção da criança como ser em desenvolvimento que requer cuidados e atenção especiais.

Ao nos relatarem as mais variadas situações vivenciadas na instituição, as educadoras nos possibilitam traçar um retrato de suas vivências e práticas, o que nos dá um pouco da dimensão emocional desse trabalho.

Primeiramente, gostaríamos de destacar que de modo geral as educadoras mostram-se sensíveis à condição das crianças que estão no abrigo, identificando-se com elas em muitos momentos, dependendo da sua história de vida, da fase atual e do momento de cada uma. Pude então perceber que as que se identificavam mais com as crianças menores e os bebês foram às educadoras que estavam vivenciando a maternidade, com filhos na mesma fase do desenvolvimento. Aquelas que se identificavam mais com as crianças arteiras e bagunceiras foram as mais levadas enquanto crianças. Aquelas que pareceram tolerar mais os momentos de

raiva e irritação das crianças, não se importando muito ou não tomando atitudes punitivas diante deles, foram aquelas que se permitem também ter esses momentos.

O que parece sensibilizar a maioria das participantes são os momentos de chegada e saída de uma criança na casa. Retomando a fala de Ana, sobre o episódio de chegada de uma criança pequenina na casa, ficamos diante de uma descrição bastante sensível da problemática vivenciada pelas crianças e por elas próprias, rica nos detalhes referentes aos sentimentos mobilizados diante da dificuldade do momento de abrigamento. Essa leitura particular nos coloca diante de vários aspectos, que de certa forma, se traduzem na mobilização da maioria, nos seus diferentes tons.

Penso que a mobilização de angústia é tão intensa que acaba por trazer confusão e impressões negativas acerca da função do abrigo. É importante lembrar que essa educadora mostrou-se, ao longo da entrevista, muito atenta ao tipo de cuidado que está oferecendo às crianças, e demonstra preocupação com o desenvolvimento das mesmas, além de ter uma concepção de infância bastante afinada com a do ECA.

Por outro lado, podemos também compreender que sustenta nesse relato uma idéia muito rigidamente ligada à consideração do abrigo como espaço de não possibilidades para a criança, em que está implícita uma idealização da família e do ambiente familiar, como o único possível para fornecer suporte necessário ao desenvolvimento e educação de uma criança. Essa rigidez acaba ofuscando 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 considerarmos que os procedimentos de abrigamento não estão acontecendo de maneira adequada, isso pode efetivamente ser traumático para a criança que está sendo abrigada. Entretanto, essa compreensão utilizada somente para questionar a colocação em abrigo, obscurece a inadequação dos procedimentos de abrigamento que estão sendo utilizados e também a organização do abrigo nas suas formas de receber a criança, de acolhê-la, de promover sua adaptação.

Acreditamos que, caso esses procedimentos de abrigamento estivessem sendo realizados de maneira mais adequada e articulada com as demais instâncias, tendo como interesse a criança e seu desenvolvimento, a chegada da criança na casa poderia não ser tão traumática, pressupondo que também a sua retirada da família estivesse ocorrendo por motivos de proteção a essa criança.

Na análise, percebem-se alguns recortes que trazem um retrato do contato com a criança abrigada com dificuldades comuns às do contato com qualquer criança. Entretanto, nos parece que no abrigo esses sentimentos são intensificados. Isso é compreensível levando em conta que o contato com uma criança já mobiliza bastante o adulto cuidador, e é ampliado proporcionalmente ao número de crianças (no momento da coleta, a casa contava com 28 crianças). Isso contribui para, além das demandas do próprio trabalho que requer muito das educadoras, deixá-las mais sensíveis.

Sendo assim, por se tratar de um trabalho com crianças, por si só já é bastante exigente e intenso, em uma instituição onde há em média de 20 a 30 crianças de todas as idades, que requerem diferentes tipos de exigências e cuidados, o trabalho torna-se mais desgastante; seria necessária uma equipe muito bem treinada e preparada para tal, e com suporte necessário que oferecesse subsídios para dar conta das diferentes demandas.

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

Por exemplo, a respeito do sentimento de piedade, despertado no contato com essas crianças, nos mais variados sentidos e nuances. É interessante perceber que no decorrer da análise observamos esse sentimento expresso pela maioria das educadoras. No entanto, elas também demonstram aborrecimento diante da expressão de piedade pelas crianças proferidas por outras pessoas “de fora da casa”. Com os outros conseguem perceber os efeitos nocivos decorrentes desse sentimento, reclamam da dificuldade para educar e corrigir as crianças quando está em jogo tal sentimento. E também da marginalização que as crianças sofrem como decorrência dos efeitos

negativos dele. No entanto, não se dão conta de que elas mesmas, muitas vezes, se penalizam pelo fato de a criança estar abrigada, e do quanto isso dificulta uma posição de procurar transformar, num sentido mais positivo, a história dessas crianças. Vale lembrar que elas vão para o abrigo numa condição delicada, estão sofridas e desamparadas, e assim acabam repetindo seu contexto de abandono e marginalização. Cabe aqui refletir o quanto o potencial dessas educadoras, não estaria desperdiçado por concepções arraigadas em modelos assistenciais e caritativos que, conforme apontou Marcílio (1998a), em nada contribuiu para o desenvolvimento dessas crianças.

Numa sociedade como a nossa, que eleva o sentido de maternidade, conviver e cuidar de crianças que estão longe da mãe biológica fica mais complicado, despertando sentimentos como os de piedade e hostilidade que acabam atrapalhando no andamento do trabalho, aumentando o desgaste e o nível de stress das educadoras, o que compromete a qualidade do serviço prestado para as crianças.

Ainda sobre os sentimentos, podemos refletir e discutir sobre os extremos que alcançam os despertados nesse tipo de trabalho. Entendemos que as educadoras consideraram a criança abrigada como muito carente, sofrida, e com muitas ausências relacionadas à sua família, responsabilizada pela desestrutura, negligência, abusos e maus tratos à criança. Associadas às estas concepções a óptica do cuidado pela assistência e caridade, haja vista as raízes históricas do atendimento à infância pobre, acaba sendo muito recompensador assumir a posição de quem cuida - lado oposto ao dessas crianças. Nesse sentido, podemos perceber os sentimentos onipotentes que são despertados nesse trabalho a partir da concepção que considera a criança desprovida de recursos pela própria condição do abrigamento e especialmente por ter sido afastada de sua família.

Num olhar cuidadoso para a análise, iremos perceber esse interjogo de sentimentos extremados ao longo de todos os temas tratados: a onipotência alternando-se com a impotência, sempre num processo dinâmico e complexo, não estático. Por exemplo, refletindo no modo das

participantes significarem o trabalho e as relações estabelecidas no mesmo. Diante de todas as dificuldades relatadas, especialmente as de ordem institucional: sentem-se impotentes diante delas; outras vezes, tal sentimento oscila para a onipotência, especialmente, em relação aos cuidados que estão oferecendo às crianças. Estão na maioria das vezes, considerando que estão sempre aquém de atender, mas a todas as necessidades da criança. 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. Vêem a criança como carente, e para a maioria delas, a solução estaria nas próprias atitudes.

Em alguns momentos queixam-se da estrutura de funcionamento da casa, especialmente sobre as regras (“tudo não pode aqui dentro”; “aqui tem que comer até o que não gosta”, “como vc vai dar banho em 32 crianças e ... não sobra tempo pra mais nada”) que não proporcionam liberdade, autonomia e respeito à individualidade das criança, como numa tentativa de separação das responsabilidades delas com as institucionais. No entanto, o que percebemos, na maioria das vezes, é que prevalece uma confusão quanto ao seu papel. Assumem para si responsabilidades que não são suas, numa postura onipotente, e acabam muito sobrecarregadas, tanto fisicamente quanto mentalmente, o que gera desânimo com o trabalho, oscilando assim, para o lado oposto – a impotência.

Tal discussão se estende à indiferenciação do papel profissional de educadora com o de substituta dos pais e/ ou suprir o que as crianças não tiveram com a família. Acrescendo-se mais um elemento à idealização de seu papel, ainda um pouco mais inatingível, e como tal, um ponto a mais no círculo que é fonte de frustração e desânimo, e contribuindo para o cansaço do trabalho, queixado na maioria dos relatos.

Paralelamente, podemos estender essas considerações às concepções das participantes sobre família biológica, vista 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, e também algumas vezes, atrapalhando o andamento do trabalho.

Podemos refletir o quanto não existiria de pré-conceito para com essas famílias. E também o quanto o contato da criança com a família por meio da manutenção dos vínculos deveria ser incentivado pelas educadoras e não concebido como algo a ser evitado, já que isso constitui em material de trabalho para elas. Isso pode estar se refletindo numa prática contrária à de favorecer o direito da criança à convivência familiar e comunitária.

Retomando Rizzini et al. (2006), atualmente o que temos é uma cobrança acentuada para com as famílias, no sentido de terem que dar conta de criar seus filhos. Embora essa cobrança historicamente tenha se iniciado a partir do modelo nuclear, representativo de famílias da classe média, conforme colocou Figueira (1991) é estendida a todas as classes, mesmo que a lógica, o contexto de vida e modo de educar os filhos das famílias de camadas populares sejam outros. Temos que lembrar que as participantes do estudo, em sua maioria são de um contexto de camada média com renda na faixa de R\$ 2.000,00 reais, o que nos leva a refletir se elas não estariam considerando as crianças e suas famílias a partir da óptica de seu próprio contexto de vida – provenientes de camadas médias. Parecem não levar em conta o contexto do ambiente e modo de vida da criança abrigada e sua família - maioria em situação de pobreza conforme dados da literatura nos apontou (pesquisa do IPEA e de Serrano (2008) e as diversas dificuldades enfrentadas por elas num país como o nosso, com sua injusta distribuição de riquezas, refletidas em abrupta desigualdade social (DEL PRIORE, 1999).

Por conseguinte, refletimos que as visões das educadoras sobre família e abrigo ficam um tanto dicotomizadas, recompondo o interjogo mencionado: de um lado a família idealizada e de

outro, o abrigo, como o “carrasco” para a criança, concepções sustentadas pela prática atual, e não pelo que prevê o ECA.

Mas é interessante observar que mesmo diante dessa visão dicotômica, as participantes apontam para a necessidade de se realizar um trabalho com as famílias. O que é extremamente necessário, e não se opõe à necessidade de se repensar as concepções em jogo, uma vez que da forma como nos foram apresentadas não contribuem com o trabalho de reintegração familiar e podem estar legitimando as práticas desarticuladas que, entre outras, acabando favorecendo a longa permanência das crianças nos abrigos.

Discutimos então a necessidade de também se realizar um trabalho com as educadoras, visando ao oferecimento de um Serviço de qualidade com suporte às situações de risco, respeito aos princípios da excepcionalidade e provisoriedade e preparo para proteger a criança e reintegrá-la à sua família, confirmado por outros autores tal necessidade como Rizzini et al. (2006); Guará (2005) e Oliveira (2006).

A dificuldade de compreender o vínculo é outro ponto importante que pode nos auxiliar na compreensão dos sentidos em jogo. Elas parecem não ter muito claro o que é vínculo, envolvimento, por um lado, e por outro, colocar limites para uma criança que está no abrigo. Há aí vários aspectos: ficam confusas quanto a ser ou não ser a mãe, ter ou não envolvimento com a criança e obter ou não o respeito da mesma. Para a maioria delas uma coisa parece ser necessariamente garantia de outra.

No contexto do trabalho, fica difícil conceber que uma coisa é ser firme com a criança em relação à sua educação, outra coisa é ter envolvimento emocional com ela e uma terceira coisa é ser ou não a mãe. Não é porque a criança vai embora que não pode se vincular, e não é porque tem envolvimento que não será profissional. Embora elas 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 práticas ambivalentes, e algumas ações precipitadas

desfavoráveis ao desenvolvimento da criança, tornando-se então fontes de diversos conflitos, tanto delas para com as crianças, como para com as colegas ou para com a instituição. Assim como com elas próprias, que se dizem perdidas, sem saber o que fazer.

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, considerado seu caráter provisório. E isso acaba se refletindo na forma como percebem o momento de saída de uma criança na Casa, que deveria ser visto com alegria, e não o é.

Relaciona-se a isso o sentido de gratificação das educadoras percebido ao longo da análise. Elas buscam a satisfação pelo retorno imediato da gratificação da criança e não pelo trabalho em si. Aqui entendemos que as educadoras deveriam se sentir gratificadas na recompensa pela realização do próprio trabalho, no sentido daquilo que lhe é intrínseco, e não em gratificações pessoais. Em outras palavras, o momento de desabrigo poderia ser visto como um sinal de que a função delas foi cumprida.

Acreditamos que muito ajudaria se houvesse uma maior clareza, amplitude e integração desses conceitos com a sua função de educadoras. Tanto em relação aos vínculos, quanto em relação ao abrigo como função de acolher, proteger e trazer novas possibilidades para a criança, ampliando assim seus sentidos para além dos atribuídos até então (como um lugar de sofrimento, tristeza e prisão para a criança) conforme propôs Gulassa (2006).

Além disso, no caso das educadoras aqui estudadas, percebemos que embora tenham condições de oferecer um atendimento de qualidade para as crianças, as situações mencionadas acabam as impedindo de se relacionarem livremente com elas de forma a cuidar utilizando seus recursos internos, como a criatividade, espontaneidade e suas próprias experiências infantis (que sustentam uma concepção de infância e práticas educativas que levam em conta a criança e seu desenvolvimento).

No que se refere às dificuldades, uma série de questões tanto de ordem do próprio trabalho, quanto de ordem institucional acabam sendo eleitas como obstaculizando o andamento do trabalho. A partir da leitura delas podemos perceber que as educadoras vivenciam situações em suas rotinas de trabalho muito inusitadas e difíceis, expondo-se à situações extremas de stress. Portanto, podemos considerá-lo 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 às suas necessidades e formas de comunicação muito particulares. Precisam entendê-las e saber compreendê-las para melhor atendê-las, o que requer atenção, disponibilidade, gostar de criança, entre outros, que demonstraram ter. E embora elas próprias o reconheçam, as muitas demandas da instituição acabam por diluir o foco nas demandas das crianças; assim, se descrevem como não conseguindo usar sua intuição e criatividade para atendê-las, sentindo-se presas, impedidas de agir de acordo com suas impressões, história de vida rica e concepções favoráveis ao desenvolvimento de uma criança.

Ligado a isso, outro ponto que fica marcadamente significado como angustiante é a percepção das participantes das: necessidade das crianças de outros tipos de cuidados, diferentes daqueles que elas estão oferecendo frente à dificuldade devido à estrutura da instituição (poucos funcionários por turno, muitas crianças, instalações inadequadas, rotina estruturada com ênfase nas tarefas referentes aos cuidados com higiene, alimentação).

Entendemos ter composta a descrição de um ambiente fértil para os conflitos, nos termos propostos por Nicolaci-da-Costa (1985), já que as várias discontinuidades podem ser entendidas como estando na base do choque de crenças entre sistemas simbólicos incompatíveis, que refletirão no modo de agir com a criança.

E a estas discontinuidades poderiam ser acrescidos os conflitos decorrentes das diferentes formas de conceber a criança e sua educação entre as educadoras. Ou também das discrepâncias entre o ideário da maioria delas, mais permissivo e flexível, com ênfase na liberdade, desenvolvimento e saúde emocional da criança, próximos do ideário vigente no modelo de família moderna/ igualitária, e entre as práticas utilizadas no dia-a-dia do abrigo, que seguem um modelo mais autoritário e rígido, semelhante ao das famílias tradicionais/ conservadoras, conforme apontou Figueira (1991). E ainda entre as afinadas ao ECA, e às da instituição, que denunciam resquícios de um modelo assistencial e correccional.

Nicolaci-da-Costa (1985) considera que os modelos aprendidos na primeira infância, no processo de socialização primária, serão expressos de alguma forma na prática cotidiana e influenciando-as. Então podemos pensar também que há algumas continuidades, pelo menos em relação às vivências que se pautaram no carinho, amor, respeito e também autonomia, liberdade e reconhecimento e que oferecem referências e modelos importantes para as concepções de infância e seu desenvolvimento em consonância com o que está pautado no Estatuto. Isso é mais um fator que merece ser considerado e complementa nossos apontamentos para o grande potencial delas para a função que exercem.

De modo geral, visualizamos essas mulheres pelos vários sentimentos despertados no contexto da instituição, pelas vivências das situações complexas e difíceis, pelas divergências de idéias e modos de lidar com a criança. Assim, esse trabalho, estruturado da forma como nos foi colocado pelas educadoras, geraria inevitavelmente uma sobrecarga emocional e um grau preocupante de stress, que elas acabam tendo que enfrentar no seu dia-a-dia, com ou sem condição para isso.

Por um lado, seria necessária uma mudança na estrutura de funcionamento da instituição, e no modo das relações de trabalho, com uma direção talvez menos autoritária, que oferecesse mais espaço para as educadoras trabalharem conforme suas percepções decorrentes do contato

direto com as crianças no dia-a-dia. Também aqui, muito do que aparece como queixa de falta de recursos materiais, poderia ser relativizado por uma equipe de trabalho mais afinada.

Mas por outro lado, havendo ou não essas mudanças, alguns pontos referentes às condutas das próprias educadoras merecem ser repensados. De modo geral, na minha percepção, todas passaram a idéia de um bom nível de envolvimento e comprometimento com o trabalho, além de grande motivação para o mesmo. Entretanto, parecem ter dificuldades de vencer algumas barreiras e possíveis medos, como os de: errarem, não serem bem vistas pela diretora, levar bronca. De tal modo, parecem ficar paralisadas e por mais que tenham potencial, acabam não fazendo uso dele.

Por exemplo, diante da falta de brinquedos, poderiam organizar o espaço de modo a propiciar às crianças inventar e construir as próprias brincadeiras, como elas faziam em sua infância, quando os brinquedos também não estavam disponíveis para a maioria.

Relatam ainda não estimularem as crianças, não terem espaço e tempo para brincar com elas, e nem mesmo a possibilidade de criar esses espaços. Embora diante da maioria desses relatos, pude perceber nos momentos em que estive na casa, que quando há tempo, as educadoras parecem não o aproveitarem. Observei por vários momentos as crianças na frente da televisão, parecendo estar ali por falta de opção do que fazer. Outras vezes colocadas no cercadinho para facilitar o controle. E mesmo as educadoras, quando não estavam ocupadas com obrigações primárias, estavam na frente da televisão ou no pátio olhando as crianças. Mas não havia nenhuma atividade que prendesse a atenção de ambos. O clima era de “morte”.

O colocar as crianças na televisão, para ver filmes, por exemplo, pode nos apontar a confusão quanto à educação básica. Elas colocam filminho porque alegam não ter muito que fazer. E esse não ter o que fazer é associado com as tarefas que as crianças já fizeram: banho, alimentação e outras nesse sentido. O momento de não ter obrigações não é aproveitado e valorizado. Fica para nós a questão: elas separam os momentos de educar uma criança?

Considerando a necessidade de se adequar o ambiente do abrigo nos moldes de uma casa, como fica essa questão? Quando os pais estão com os filhos, há momentos de se educar os filhos em separado?

Por todas essas considerações realizadas até esse momento vale voltar o olhar para as histórias de vida das participantes, onde iremos perceber que quase todas relataram ter tido muito espaço para as brincadeiras na infância. A maioria encontrava espaço para as brincadeiras nas situações mais diversas. O que nos faz pensar que enquanto crianças, as educadoras pareciam usar de muita criatividade, algumas inventando as próprias brincadeiras, outras fazendo uso de animais de estimação e brinquedos comprados, outras transformando utensílios e objetos em bonecas e brinquedos. Imagino que essa criatividade, embora não possa estar aparecendo ali com as crianças abrigadas, estão dentro delas, não se perdeu e talvez precise ser resgatada para que as auxilie em sua rotina de trabalho.

Paralelamente a isso, apontamos à necessidade de formação específica que as auxilie em sua função, no sentido do que aponta Guará (2005), que ressalta a necessidade de profissionais altamente qualificados para lidarem com os mais variados problemas das crianças e de suas famílias. A autora compara o abrigo com uma UTI social¹⁸, dada sua alta complexidade e exigências. “A compreensão e intervenção nessa difícil realidade demandam o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos profissionais que somente a formação e supervisão permanentes conseguem dar conta” (GUARÁ, 2005, p.10.); o que é algo além da formação em curso superior que nossas participantes tiveram.

¹⁸ Termo utilizado por Isa Guará no exame de defesa para doutorado de Serrano (2008) realizado na FFCLRP-USP dia 12/06/2008

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrada essa jornada, gostaria de tecer algumas considerações sobre esse meu caminhar e apontar alguns aspectos que poderiam contribuir para a construção de políticas sociais na área.

Buscando uma melhor compreensão do contexto em questão, esse trabalho voltou-se para as Educadoras de uma Casa Abrigo de uma cidade interiorana do Estado de São Paulo, com o objetivo de conhecer o que elas pensavam sobre crianças, especialmente as sob seus cuidados, e as práticas educativas destinadas a elas. Em relação aos procedimentos adotados para tanto, vale tecer algumas considerações.

Em primeiro lugar, referente à modalidade de entrevista adotada – História de Vida Temática – a vi como um ótimo instrumento para a obtenção dos dados almejados, uma vez que pode nos trazer uma grande riqueza de informações a partir de um contato mais íntimo com cada educadora. Intimidade no sentido de nos permitir entrar em contato com o mundo particular das participantes, naquilo que de precioso e íntimo elas têm – suas histórias de vida. Assim, o processo de ouvir tais histórias, o vivido por elas na infância, as relações estabelecidas, a forma como descreviam sentir e perceber o mundo adulto enquanto crianças, ampliou-nos o olhar sobre elas, nos colocando diante de outra perspectiva muito diferente da que tínhamos no momento anterior à realização desse trabalho.

Ainda em relação a essa modalidade, acredito também que pode ter oferecido alguma contribuição para as próprias educadoras entrevistadas, uma vez que ao possibilitar refletirem sobre suas histórias de vida, podem auxiliar as crianças a reconstruírem as histórias dessas. Cabe lembrar que o resgate da história das crianças é importante na atual concepção de

abrigo como um lugar de mudança, de construção de identidade e ressignificação de histórias.

Outra consideração que gostaria de fazer, refere-se ao momento de organização, sistematização e redação do material de análise. Foi-me tarefa muito trabalhosa a escolha do modo como tal material seria apresentado. Tanto devido ao volume de informações como também à responsabilidade sentida por me ver de alguma maneira, como definidora da forma final que daria o tom daquilo que seria expresso no e pelo trabalho. Assim, busquei escolher bem as palavras, refleti bastante e ponderei sobre minhas reflexões, sempre me preocupando de estar ou não expressando tamanha riqueza e beleza naquilo que me havia sido relatado no momento da coleta.

Quando olhei para os dados pelas primeiras vezes, fui tentada a acreditar que nas falas das educadoras estava expresso com nitidez e clareza “aquilo que elas queriam dizer”. No entanto, a partir de uma imersão no material de análise, comecei a perceber outros pontos, muitas vezes até em direção oposta ao que estava sendo dito declaradamente num relato, por exemplo, no campo do não dito. A partir dessa percepção, fui me dando conta de muitos outros aspectos também sendo apresentados de forma implícita, e que justamente por isso e também por sua riqueza, mereciam minha atenção e reconhecimento. Assim, meu modo de apresentar os resultados na análise obteve novo direcionamento, a partir dos novos significados que pude atribuir aos mesmos dados que estavam sendo analisados.

Um exemplo expressivo é o relativo ao cuidado, tema que não se delineou de imediato. No primeiro momento identificava-se quase unanimemente nas entrevistas o cuidado dispensado às crianças somente aos aspectos físicos, alimentação, higiene. E até um certo pesar por perceberem que as necessidades das crianças não iam somente nesta direção. Entretanto, após um distanciamento e mergulho nos dados, pude me dar conta do que não

estava colocado como figura, e sim posto nas entrelinhas, muitas vezes como fundo: cuidados com os aspectos emocionais com as crianças estavam sendo tomados.

Retomando o objetivo do trabalho, voltar o olhar para as educadoras e com isso percebê-las mais de perto foi de fundamental importância para nós, dando uma direção para as questões que nos instigavam no início, e corroborando com nossa escolha em relação ao foco do estudo – as educadoras, perante a vontade de contribuir para pensar em melhorias que promovam bem estar das crianças na condição de abrigo.

Antes de tudo, consideramos que elas aproveitaram avidamente esses espaços, conforme vimos aqui pela forma livre, direta e à vontade que apresentaram suas questões, angústias, alegrias e tristezas vivenciadas tão intensamente nesse trabalho. Confirmamos assim a necessidade de iniciativas visando a oferecer e ampliar tais espaços para as educadoras se pronunciarem, devida a sua importância - responsáveis diretas no contato com a criança, e também ao mérito do próprio trabalho, que como vimos é bastante exigente e complexo.

Ressaltamos a necessidade dessa abertura na própria instituição: sem se sentirem incluídas, seu potencial não é desenvolvido, se sentem inseguras para criarem alternativas para possíveis problemas e dificuldades que surgem, o que contribui também para o desestímulo total, observado no clima de morte da Casa em alguns momentos. E essa atmosfera vai à direção contrária ao clima de proteção e acolhimento que as crianças necessitam, para que pudessem ter suas histórias re-significadas e olhadas sob novas perspectivas, que as ajudasse a vislumbrar novas possibilidades.

E o mais interessante é que há uma condição favorável para isso: todas passaram a idéia de um bom nível de envolvimento e comprometimento com o trabalho, além de grande motivação para o mesmo. Sendo ou não mães, a maioria me relatou preocupações com as crianças. Além de serem bastante qualificadas, haja vista 60% com terceiro grau em Ciências

Humanas, e terem uma idéia a respeito de criança e sua educação muito próxima da pretendida pela Lei (ECA). Assim, apostamos na idéia de que essa equipe de educadores constitui em um grande potencial que acaba sendo desperdiçado quando se trata de pensar em melhoras na qualidade do Serviço voltado às crianças.

De modo geral acabam sobrecarregadas fisicamente (muitas crianças, poucos funcionários, instalações inadequadas) e mentalmente, vivenciando em seu dia-a-dia algumas descontinuidades que acabam por fechar as possibilidades de trazer novos significados para as crianças. Entendemos que elas têm consciência de que precisam de ajuda, mas parecem nomear as várias necessidades como sendo a de atendimento psicológico. Entretanto, muito caberia em supervisão e capacitação específica para a função que exercem, e à construção de uma outra organização e rotina da casa.

Voltemos especificamente à idéia do abrigo como um espaço de ampliar as possibilidades para a criança, que conforme colocou Gulassa (2006) é uma concepção muito nova e atual, surgida a partir de várias reflexões e discussões sobre os velhos moldes institucionais. O que parece prevalecer são descontinuidades, uma vez que esse novo ideário de educador coexiste com o antigo, ligado ao caráter assistencial e/ou visando a correção de comportamentos considerados desviantes e inadequados, como era sua função nas antigas Instituições, tanto as de caráter filantrópico, por exemplo, “Casas de Muchachos” e sistema da “Roda Expostos” (Couto e Melo, 1998) como as de caráter correcional, por exemplo, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor Santos (FUNABEM) assim como da FEBEM (PASSETTI, 1999; SÁ EARP; BAZÍLIO; SANTOS, 1998).

Acreditamos que essas são algumas das possíveis leituras do material em questão, cuja riqueza e densidade jamais conseguiríamos esgotar. Nosso intuito foi levantar algumas questões que consideramos pertinentes e que de alguma forma nos tocou ao entrarmos em

contato com esse contexto tão complexo de vidas humanas que acabam ficando na marginalidade e exclusão – tanto as crianças, quanto seus educadores no abrigo.

Ainda, esperamos 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 e momentos de suas preciosas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALONSO, L. E. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta em lãs prácticas de la sociología cualitativa. In: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1995. p. 225-238.
- ALVES E CALDANA (1992) Práticas Educadtivas: a participação da criança na determinação de seu dia-a-dia. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v 8, n. 2, p.231-242.
- ARIÉS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de janeiro: [s.n.], 1981.
- ASSOCIAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS E PSICÓLOGOS DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO – AASPTJ-SP. et al. **Por uma Política de abrigos em defesa de direitos das crianças e dos adolescentes na cidade de São Paulo**. São Paulo: Comissão Interinstitucional de Acompanhamento, 2004. 238 p. (Relatório de Pesquisa).
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fonteira, 1985.
- BAZON, M. R. **Psicoeducação**. Teoria e prática para a intervenção junto a crianças e adolescentes emsituação de risco psicossocial. Ribeirão Preto: Holos, 2002.
- BIASOLI ALVES, Z. M. M.; MELCHIOR, L. E. Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 45-53, 2004.
- BIASOLI-ALVES, Z. M.; CALDANA, R. H. L.; SIMIONATO, S. M. Atividades da criança: educação x liberdade x restrições. **Paidéia – Cadernos de Educação**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 1-9, 1992.
- BIASOLI-ALVES, Z. M.; DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia – Cadernos de Educação**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, 1992.
- BIASOLI-ALVES; CALDANA; DIAS DA SILVA, 1997. Práticas de Educação da criança na família: a emergência do saber técnico-cintífico. **Revista Brasileira Crescimento desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 7, n. 1, p 49-62.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** Porto: Porto. 1997.
- BRASIL. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Abrigo para crianças e adolescentes no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2005.

- BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Assistência Social e Desenvolvimento Social. **Programa Criança e Adolescente: referências para a implantação de padrões básicos de operação**. São Paulo, 1998. 32 p. (Série: Construindo a Inclusão).
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). **Orientações para atendimento em abrigos de crianças e adolescentes** (texto em discussão). 2007.
- CALDANA, R. H. L. **Família**: mulher e filhos três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988). 1991. 158 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- CALDANA, R. H. L. **Ser criança no início do século**: alguns retratos e suas lições. 1998. 188 p. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- CARVALHO, A. M. A.; BASTOS, A. C. S. B.; RABINOVICH, E. P.; SAMPAIO, S. M. R. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 589-598, set./dez. 2006.
- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55-83.
- CISNEROS PUEBLA, C. La investigación social cualitativa en México. **Enero** n. 1, v.1, 2000.
- CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – CMDCA (Rio de Janeiro). **Políticas de Abrigos para Crianças e Adolescentes do Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2001.
- COSTA, C. F. C.; NUNES, E.; BENÁCCHIO, R. N. Educação e cidadania: o estatuto da criança e do adolescente. In: BAZÍLIO, E. A. P. R. P.; NORONHA, P. A. (Orgs). **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravel. 1998. p. 161-172.
- COSTA, J. F. Adultos e crianças. In: _____. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 153-196.
- COUTO, I. A. P.; MELO, V. G. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, E. A. P. R. P.; NORONHA, P. A. (Orgs). **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravel. 1998. p. 20-38.
- DEBUS, M. **Manual para excelencia em la investigación mediante grupos focales**. Washington: Health Com Agency for International Development, 1994
- DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____ (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 84-106.
- DEL PRIORE, M. O senado da câmara e as crianças expostas. In: _____ (Org) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 28-43.

- DIAS DA SILVA, M. H. G. **A educação dos filhos pequenos nos últimos 50 anos: a busca do “melhor”?** 1986. 253 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FIGUEIRA, S. A. Modernização da família e desorientação: uma das raízes do psicologismo no Brasil. **Nos Bastidores da Psicanálise**. Rio de Janeiro. Imago: 1991 p. 189 – 192.
- FIGUEIRA, S. A. O moderno e o arcaico na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: _____. **Nos bastidores da Psicanálise** - sobre política, história, estrutura e dinâmica do campo psicanalítico. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 143-160.
- FREYRE, G. M. **Casa-Grande & Senzala**. 12. ed. Brasília: UnB, 1963. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira, 7).
- GÉLIS, J. A individuação da criança. In: CHARTIER, R. **História da vida privada 3** - da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311- 329.
- GOFFMAN, E. **Manicônios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GONZÁLEZ ÁVILA, M. G **Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa**. Facultad de Odontología. Universidad de San Carlos de Guatemala. Sala de lectura virtual. Disponible en: <www.oei.es/salactsi/mgonzalez5.htm>. Acesso em: 25 out. 2005.
- GUARA, I. M. F. R. Dilemas e avanços da política de abrigo no Brasil. In: INTERNATIONAL CONFERENCE, UNIVERSITY OF OSLO, Norway, June 29 – July 3, 2005. Mensagem recebida por mcrferre@usp.br em 18 de Junho de 2008.
- GULASSA, M.L.C.R. A fala dos abrigos. In: BAPTISTA, M.V (coord.) **Abrigo: Comunidade de acolhida e sócio-educação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. p.53-61.
- INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA (IPEA). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 23 jul. 07.
- JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LEVISKY, D. (org.). **Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 46-57, mar./maio 1998b.
- MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998a.

MARTINEZ, A. L. M. **Adolescentes no momento de saída do abrigo: um olhar sobre os sentidos construídos.** 2006. 240 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MAYAN, M. J. **Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.** Publicado en 2001. Tradução C. A. Cisneros Puebla. México. Disponible en: <<http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2005.

MELCHIOR, L. E.; CALDANA, R.H.L.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G. Práticas de educação da criança na família: a emergência do saber técnico-científico. **Revista Brasileira do Centro de Desenvolvimento Humano**, 7(1), 49-62, 1997.

MELLA, O. Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. **Revista Digital Umbral 2000**, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1250240>>. Acesso em: 12 maio 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MULLER, T. M. P.; PEREIRA, W. M. Infância abandonada: os meninos infelizes do Brasil. In: BAZÍLIO, E. A. P. R. P; NORONHA, P. A. (Orgs). **Infância tutelada e educação: história, política e legislação.** Rio de Janeiro: Ravel. 1998. p. 39-52.

NAVARRO, P.; DÍAZ, C. Análisis de contenido. In: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales.** Madrid: Síntesis, 1995. p. 177- 227.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. Mal-estar na família: descontinuidade e conflito entre sistemas simbólicos. In: FIGUEIRA, S. A. (org) **Cultura da psicanálise.** São Paulo: editora brasiliense, 1985. p.147-168.

OLIVEIRA, T. T. S. da S. **Educar é punir? Compreendendo pontos de vista de pais denunciados por violência física contra seus filhos.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

OSTETTO, L. E. **Imagens da infância no Brasil: crianças e infantes no Rio de Janeiro.** 1992. 185 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 347-375.

PEREIRA, E. V. **A política social de atendimento à criança e ao adolescente: “o abrigo como espaço de proteção”.** 2003. 206 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.

PERES, V.L.A. **Famílias de crianças em situação de rua: modos de vida, relacionamento familiar e práticas educativas.** 1997. 156 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PITA FERNÁNDEZ, S.; PÉRTEGAS DÍAZ, S. Investigación cuantitativa y cualitativa Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. A Coruña (España). **Cad Aten Primaria**, v. 9, p. 76-78, 2002.

POLETTO, M.; WAGNER, T. M. C.; KOLLER, S. H. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 241-250, set/dez, 2004.

POSTER, M. Modelos de Estrutura de Família. In: _____. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 184 -224.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: _____. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz: 1991. p. 1-26.

REZENDE, A. M. **Ide**: Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, SBPSP. São Paulo: Casa do Psicólogo, n. 27, dez. 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. Divisão de Rede de Atendimento. **Projeto de Reordenamento Institucional da Rede de Abrigos da STCAS Porto Alegre e Viamão**. Rio Grande do Sul: Companhia Riograndense de Artes Gráficas – CORAG, 2001.

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.

ROCHA, E. Violência estrutural. **Agência de Notícias da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)**. Divulgado em 15 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/boletim>>. Acesso em: 10 maio 2005.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G. A.; BIASOLI-ALVES, Z. (Orgs). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 119-133.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 3-19, fev., 1984.

SÁ EARP, M. L. A política de atendimento do século XX: a infância pobre sob a tutela do Estado. In: BAZÍLIO, E. A. P. R. P; NORONHA, P. A. (Orgs). **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravel. 1998. p. 72-98.

SÁ EARP, M. L.; BAZÍLIO, L C.; SANTOS, T. S. Políticas públicas de atendimento à infância: uma política da não política? In: BAZÍLIO, L C.; NORONHA, P. A. (Orgs). **Infância tutelada e educação: história, política e legislação/organização**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 117- 134.

SALVIATO, Lúcia. **Proposta de reordenamento dos abrigos de São José dos Campos/SP**. set. 2007. Mensagem recebida por mcferre@usp.br em. 18 de Junho de 2008

- SAMARA, M. E. **A família brasileira**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense: 1993.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA (São Paulo). **Resolução 40/CMDCA de 1 de junho de 1998**. Diário Oficial do Município. São Paulo. 18/06/99. p. 27–28.
- SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. (Org). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000. p. 39-49.
- SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo. Contexto, 1999. p. 107-136.
- SERRANO, S. A. **O abrigamento de crianças de 0 – 6 anos de idade em Ribeirão Preto**: caracterizando este contexto. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. 250p.
- SILVA, A. P. S. **O jovem em conflito com a lei na cidade de Ribeirão Preto**: 1986-1996. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- 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, E.R.A.; MELLO, S.G. Quem cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. In: **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. p.71-98.
- SIMIONATO, S. M. P. **O ciclo de vida familiar**: um estudo transegeracional. 2002. 207 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- SIQUEIRA, A. C.; DELL’AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan/abr, 2006.
- SMANIO, G. P. **Interesses difusos e coletivos**. Estatuto da criança e do adolescente. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- 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, 1999. p. 93-122.
- SUTIL, C. R. La entrevista psicológica. In: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1995. p. 241-254.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. El trabajo con los datos: analisis de los datos en la investigación cualitativa. In: _____; _____. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1998. p. 152- 176.

VALLES, M.S. **Técnicas cualitativas de investigación social:** reflexion metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis sociología, 1997.

VENANCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 192-209.

VITALE, M.A. F. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO M. C. B. (Org). **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 2000. p. 89-96.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro da entrevista

Entrevista de História de vida Temática, abordando:

✓ *DADOS PESSOAIS*

1. idade
2. naturalidade
3. procedência
4. sexo
5. escolaridade
6. estado civil
7. profissão
8. religião
9. composição familiar (nº de membros, grau de parentesco, profissão, renda,)

✓ *O RELATO LIVRE DA HISTÓRIA DE VIDA.*

✓ *TÓPICOS ESPECÍFICOS*

• *Vida na infância*

1. Caracterização de locais onde passou a infância;
2. Caracterização da família (pessoas que moram na casa, profissão, nível de escolaridade dos membros da casa).
3. Caracterização do relacionamento entre adultos e crianças, especialmente entre o entrevistado e seus pais.
4. Caracterização das regras, permissões, comunicações e formas de correção na infância.
5. Caracterização do cotidiano escolar (tarefas, atividades, relação com pares e com professores)
6. Caracterização das atividades de lazer na infância.

• *Vida atual*

7. Descrição da vida atual, pessoal e no trabalho.
8. Definição da situação de abrigamento.
9. Descrição do cotidiano no abrigo.
10. Descrição das dificuldades/facilidades encontradas no cotidiano dos abrigos.
11. Dificuldades / facilidades (gratificações)– no contato com as crianças.

12. Definição de infância.
13. Descrição do modelo de criança ideal e o contra-modelo.
14. Descrição das crianças abrigadas.
15. Descrição das características de um adulto ideal no relacionamento com a criança.
16. Descrição das características do relacionamento dos adultos com as crianças no abrigo.
17. Preocupações referentes ao tipo de atenção e cuidados que devem ser dispensados ao se educar uma criança.
18. Preocupações referentes ao tipo de atenção e cuidados dispensados às crianças no abrigo.
19. O que se deve corrigir no comportamento das crianças?
20. O que se tem sido corrigido no comportamento das crianças no abrigo?
21. O que se deve promover no comportamento das crianças?
22. O que se tem sido promovido no comportamento das crianças no abrigo?

ANEXO B – Termo de consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, fui informada que o projeto de pesquisa com o título: “concepção de infância e práticas educativas: concepções de educadoras de abrigos à luz da história de vida”, desenvolvido por *Lorena Barbosa Fraga* sob orientação da *Profª Drª Regina Helena Lima Caldana*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, que deverá se constituir em uma Dissertação de Mestrado que deseja a conhecer melhor a concepção de infância das educadoras que lidam com as crianças no dia-a-dia dos abrigos.

Estou ciente que a participação na pesquisa é voluntária, não podendo, portanto, ser imposta ou negociada. Sei também que outras pessoas que possam colaborar com o tema e que aceitem participar da pesquisa também serão entrevistadas.

Fui informada que nesta entrevista falarei sobre a história de minha vida e que tanto as observações coletadas, quanto o material da entrevista serão utilizados somente para finalidade de pesquisa, com a garantia de total anonimato quanto à minha identificação.

Fui informada que as entrevistas serão gravadas e passadas para o papel, tal como foram gravadas. Sei que o que falarei será estudado juntamente com o que as outras pessoas contarem, e que quando a pesquisa for divulgada não haverá nossa identificação pessoal.

Tenho consciência de que posso interromper minha participação em qualquer fase da pesquisa, inclusive retirando a autorização para a utilização das informações que oferecerei. Sei também que não terei riscos, custos ou benefícios diretos.

Todas as minhas dúvidas com relação à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida que eu possa vir a ter em qualquer momento da realização da pesquisa, ou mesmo após o término dessa. Sabendo disso, concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 200__.

Lorena Barbosa Fraga

Entrevistado

Pesquisador
Contato: (16) 81154204
R. Dr. Brasília Rodrigues dos Santos, 216.
Batatais - SP
14 300 000

ANEXO C – Entrevista**Nº. 9 (NOME FICTÍCIO: Thaís)**✓ *DADOS PESSOAIS*

OBS: alguns dados foram omitidos visando salvaguardar a identidade da participante.

10. **idade:** entre 30 e 40 anos

11. **sexo:** feminino

12. **escolaridade:** superior completo

13. **estado civil:** casada

14. **profissão:** funcionária pública - monitora

15. **religião:** católica praticante

16. **composição familiar (nº. de membros, grau de parentesco, profissão, renda,): mais que dois filhos.**

O RELATO LIVRE DA HISTÓRIA DE VIDA.

E: bom, eu morei com os meus avós, né. Passei a maior parte da minha infância morando com meus avós. A minha mãe ficou viúva aos dezenove anos. Ela voltou a estudar, foi trabalhar fora, [...] eu fiquei morando com meus avós. Ela se casou novamente quando eu estava com treze anos. É ... quando meu pai faleceu eu tinha um ano e seis meses, e a minha irmã, era novinha, acho que tinha três meses. E aí a gente morou com meus avós, ela também, depois de três anos que ela tava viúva ela mudou para [uma cidade], foi estudar, começou a trabalhar. Ela se casou de novo, foi morar em [outra cidade mais distante]. Eu mudei para [lá] aos treze anos. Nós ficamos um ano [lá]. Aí meu pai veio para [o interior do Estado de São Paulo], montou comércio aí, e eu fiquei mais um ano morando com os meus avós. Aí, depois a gente veio [também]– aí eu passei minha adolescência, comecei a namorar o meu marido com 16 anos, casei aos 19. Demorei cinco anos pra ter filhos, casei louca de vontade de ser mãe e nada. Foi assim um período super difícil pra mim porque todo mundo casava, todo mundo tinha filho; a minha irmã casou depois de mim já tinha filho, e eu nada. Nunca evitei filho desde que eu casei. Acho que eu tive todos os que Deus quis me dar. Aí na minha última ... quer dizer ... depois da minha primeira filha eu já tinha complicação, e a ... por orientação do meu ginecologista ele não gostaria que eu engravidasse mais porque seria gravidez de risco. (P: qual complicação?). Eu tinha uma veia que era ... ele diz que o tamanho dela e o local que ela tava não tava leg... não era certo. Não podia ser assim, e corria o risco dela estourar; então que não era para mim engravidar mais. Mas eu tive mais três filhas depois disso, tive complicação no meu último parto. Meu sogro e meu avô eles faleceram num

acidente de carro, eu tava grávida de cinco meses, entre em trabalho de parto com o susto. Ai eu tive que ficar de repouso até o final dessa gravidez e ai ele decidiu por ele, ele nem falou comigo que eu não podia mesmo ter uma outra gravidez; fez uma junta médica e ele me operou, durante essa cirurgia, eu tive uma hemorragia. Então, eu tenho uma trompa costurada e a outra cortada. Meu filho quase morreu, ele bebeu o líquido, ficou ... nossa foi terrível esse último parto. Ai eu comecei a ter dor de cabeça, passei muito mal. Mas ele ta super forte, né. passou. Acho que ficou internado dez dias. Teve uma pneumonia, complicou, mas depois ficou tudo certinho. Ai eu tive comércio desde que eu casei. A gente trabalhava junto, meu pai que montou. Meu marido é sobrinho do meu pai. (risos) ai ele veio para [interior do Estado de São Paulo], ele saiu do emprego que ele trabalhava, veio para [cá] e a gente trabalhava. A gente tinha lanchonete, padaria ... essas coisas. E... quer ver há sete anos atrás, a gente achou que não tava dando, que tava super difícil! Ai ele vendeu lá e nós viemos trabalhar com minha irmã aqui. **(P: vc se mudou?)** mudei para cá. Tanto é que eu fiquei sete anos [aqui]. Trabalhei dois anos com ela, quando abriu o concurso da prefeitura e... assim mesmo que tinha movimento bom, tudo. Eu achava que ela já tinha uma família grande, que era muita responsabilidade a gente ficar trabalhando só com ela. Ai eu resolvi prestar o concurso com toda certeza que eu jamais entraria porque tinha exatamente quase 20 anos que eu não estudava. Mas assim tinha ficado encantada porque em [...] é mesmo com minhas crianças pequenas, eu fazia pedagogia de rua com menor de rua, e [...higienização] na FEBEM. E tinha sido um período super sofrido pra mim porque nós perdemos vários meninos com AIDS. Então foi um período super complicado. Até fiquei meia deprimida, meu marido me proibiu de ver os meninos porque assim ... eu não conseguia entende que se eu tava cuidando deles; eu tinha que cuidar do jeito que eu podia ... mas eu queria levar eles pra minha casa, ... ai a minha mãe brigava comigo porque eu tinha filhos, que eu tinha que entender que eles tavam doentes, que a doença era contagiosa, eu não conseguia lidar com tudo isso! ... Ai a maior parte morreu, eu mudei pra cá. E assim, sempre tive paixão, como diz a minha psicóloga, deve ter muito a ver com as minhas feridas (risos) com meu abandono. Eu tinha muita vontade de voltar a trabalhar, quando abriu o concurso eu falei: “ah, ano vou entrar, mas pelo menos, vou fazer uma experiência”. Ai fui chamada, comecei a trabalhar, faz seis anos que eu to aqui. Por várias vezes já tive vontade de parar. Acho o serviço ... eu me envolvi muito emocionalmente, já quis adotar algumas crianças, briguei muito com meu marido. Mais eu acho assim, apesar de tudo, a maior dificuldade que existe aqui dentro são as relações entre os funcionários. É muito mais difícil do que trabalhar com as crianças. **(P: por que vc acha que é mais difícil?)** é muito complicado, aqui é uma disputa tão grande! Que assusta, é como se ... existisse possibilidades de grandes promoções. **(P: e existe?)** nenhuma, então é assustador. É eu realmente sei né que existe ... é como que fala, a gente tem um lado bom, um lado ruim, mas aqui eu não sei por que o lado sempre prevalece. **(P: em relação à**

rivalidade ...) é terrível, é assustador, então tem época que eu entro num clima que eu falo: “não vou dar conta!”. É ... não sei se é por opção de vida, eu sempre procurei lidar com o lado religioso, de respeito, de carinho, de amizade. Tenho grandes amigas, né. E me assusta, vc convive com as pessoas aqui há anos e ninguém consegue ser amigo de ninguém aqui. Então é muito complicado. **(P: e vc fala em relação às próprias colegas ou em relação às pessoas da direção ...)** não porque olha, nesses anos todos que eu posso falar assim tenho amigas aqui dentro, tenho a [colega de trabalho], a [outra colega de trabalho] e a chefe que é a [...] que eu não conheço uma pessoa igual a ela. Mas fora isso é muito complicado. A gente trabalha junto, é companheira de trabalho, procura ... é como que eu falo, estar bem pelo bem das crianças, mas diferença de opinião, de maneira de pensar é muito grande. Forma de agir, de atender as crianças, aquilo que vc acredita como objetivo de trabalho não é todo mundo que pensa igual. Então é muito difícil. **(P: é não caminha junto)** não aqui é muito louco!

P: isso que vc quer dizer dessa parte da história da sua vida, tem mais alguma coisa que vc considera importante.

E: importante, ai tenho paixão pelos meus filhos. Acho até que sou uma mãe, eu falo assim acho que não to preparada pra ser mãe. Acho que sou uma mãe até muito pegajosa, me sinto uma pessoa muito feliz porque eu tenho 27 anos de casamento e sou apaixonada pelo meu marido ainda (leve riso) eu acho que hoje em dia é muito complicado isso ainda, né. **(P:uhum)** ai gosto do que eu faço mais assim não pretendo ficar aqui muito tempo. É eu acho que eu busquei a terapia porque eu queria estar bem comigo, né. Porque depois de formada eu não ... não tive assim intenção de atuar na área porque eu não estava me sentindo bem. Então eu achei que eu não estava pronta para cuidar do outro, mas eu sinto assim que nesse ... nesse caminhar, nesse ano eu melhorei bastante. Foi outro problema sério pra mim poder fazer a terapia eu tive que pedir pro meu médico pra que ele pedisse pra mim poder trabalhar à noite pra mim poder fazer a terapia porque três vezes por semana ... se não eu ia ter que matar serviço. E ai foi um problema porque antes ninguém queria trabalhar à noite, depois todo mundo queria ir pra noite. Ai elas acham que eu sou privilegiada, aqui até ficar doente é privilégio (risos) é sério porque eu comecei a fazer terapia porque primeiro porque eu não tava bem, segundo a Elke [professora] vivia falando “[Fulana], vc tem que fazer terapia”; eu tive síndrome do pânico aos dezesseis anos. E começou a voltar, e assim, fibromialgia, a minha dermatologista falou: ‘vai fazer terapia, vc ta precisando de ajuda’. Somatizava tudo, né?! Enxaquecas crônicas de vomitar muito; então ... mas aqui virou um problema! Então assim, a [uma colega de trabalho], a [outra colega de trabalho] e eu somos as protegidas da [coordenadora]. Só que ela não faz nenhuma proteção, eu acho assim é difícil uma pessoa justa como ela. E a gente nem pede pra não ter problema. Então, a gente procura que seja tudo

igual mesmo. A nossa amizade é daqui pra fora, né. Porque eu acho que quando são pessoas que a gente admira, a gente tem que cultivar porque eu acho que não tem nada mais importante do que amizade. Mas vamos ver. Como é que fica tudo isso?

P: agora eu vou fazer algumas perguntas que talvez vc já tenha falado, mas pra aprofundar mais, embora se vc achar sem necessidade a gente passa para frente. Como que era os locais que vc passou a infância?

E: eu lembro muito da fazenda de uma tia minha, irmã da minha mãe que a gente passava férias. A praça que era, a gente falava a praça de esporte que é o nome do clube da cidade, é ... a minha rua, a gente fazia muita bagunça na rua. **(P: como que era esses lugares?)** como assim, o que vc quer? **(P: que vc lembra dessa fazenda, que vc lembra da praça?)** ai da fazenda era muito legal, a gente passava ... os primos todos. Tinha muito morcego. A gente adorava fazer bagunça. É ... e essa tia irmã da minha mãe, ela morreu muito cedo, morreu com 34 anos. **(P: puxa!)** e assim ela era uma paixão, então a gente adorava ela! Então, não tinha nada melhor, a gente passava o ano esperando as férias pra poder ir pra fazenda. Lá a gente fazia polvilho, ajudava em tudo, limpava a casa. Tinha uma bica d'água. Hoje eu tava até falando dessa bica. Era muito legal. Lavava a louça na bica, as coisas rodava! Jóia, (risos) muito bom. E assim eu tive mais convivência com os filhos dessa tia minha. Depois tem outra tia minha que tinha mais dois primos. A gente fazia muita arte. Eu era muito arteira. Deixa eu ver que mais que eu me lembro ... que eu gostava muito ... a gente nadava muito, adorava piscina. ... **(P: e as brincadeiras?)** de que a gente brincava? Brincava de casinha, a gente tinha bastante bichinho. É ... galinha, cachorro, gato. Eu tinha paixão por animal, por cachorro, né. Até minha avó ficava brava, punha os cachorros pra fora, esperava todo mundo dormir, abria a porta, dormia com os cachorros (risos). É ... tive uma amiga muito especial na minha infância. A gente vivia junta, era quase vizinha. A gente se vê de vez em quando, apesar que agora tem um tempinho que a gente não se encontra. ... **(P: e os animais de estimação era lá na sua casa, não era na fazenda)** não, na casa da minha avó, é, porque eu morei com a minha avó muito tempo. Ai quando meu avô faleceu, ela morou com a gente até quase morrer. Acho que pouco tempo antes de mor, ai ela começou há ficar um pouco com cada filho porque ela precisava de mais atenção. Ai ela morreu ... morreu em Ribeirão mesmo, tava na casa de uma outra tia. Ela era minha madrinha, uma paixão! A gente costurava junto, me ensinou um monte de coisa. Eu até tinha muito... é sabe remorso ... porque eu acho que eu não aproveitava muito. Acho que não dava tempo. Às vezes ela ia pra casa, e ela queria ficar sentada, ficar conversando. E eu tinha aquele monte de serviço pra fazer, não dava tempo de dar a atenção que eu queria. Ai, não gosto nem de lembrar (emociona-se) ...

P: e como que era a sua família na infância, com quem vc morava?

E: com minha avó, com meu avô. Com minha avó, com meu avô. A ... (bastante emocionada – interrompo um pouco desligando o gravador) em [...] eu morava com meus avós e uma irmã do primeiro casamento da minha mãe, ela teve duas filhas; ai ela se casou de novo, nesse segundo casamento, ela teve mais uma filha. Então, na minha infância mesmo. A Renata nasceu eu tava com 14 anos. Então até antes dos 14, vivia minha avó, meu avô, essa irmã minha e eu na casa. Ah, e tinha uma tia solteirona que morava também, mas assim, ela tinha um quarto separado, ela não comia com a gente. Mas a casa era dela, quer dizer, era do irmão dela, e a gente morou lá um tempo. Ai depois, a gente morou numa outra casa que ai ela não morava mais. Agora assim de criancinha mesmo eu não me lembro muito. Eu me lembro mais assim da época do pré pra frente. **(E na época vc tem uma noção de como que era a idade dos seus avós, a profissão, eles trabalhavam?)** minha avó era costureira e meu avô era motorista **(P: tem uma noção da renda familiar dessa época?)** não, eu sei que não devia ser muito porque era assim tudo muito contadinho. E a minha mãe era viúva e ela começou a trabalhar depois, ela trabalhava na faculdade em [uma cidade]. Ela era secretária lá. Ai ela estudou fez educação física e ela dava aula. **(P: e qual era a escolaridade dos seus avós)** acho eles não tinham muito estudo, acho que a minha avó até a quarta série e meu avô se for pouca coisa mais do que isso.

P: e como que era o relacionamento entre adultos e crianças?

E: na minha infância. O meu avô era tipo um Deus pra gente. Apaixonante, falta adivinhar os sonhos que a gente tinha e a minha mãe era muito brava porque era viúva, né. Então se ela punha a gente de castigo, ele tirava (risos) ela ficava brava, ela falava assim: “é pus de castigo, elas tem que me obedecer”. Vc também tem que [...obedecer] a gente amava, minha avó já era durona. Dava cada belisco ardidíssimo! (risos) ela era mais brava, né. Agora meu avô não. Assim, mesmo eles tendo dificuldade, a gente não podia sonhar com nada que ele dava o jeitinho dele e dava pra gente. Então, uma recordação muito boa que a gente tem do vô. O pai da minha mãe, agora o pai do meu pai. Já era assim ... sabe uma pessoa que é seu avô, mas que tem distância. É assim. Então eu ia, visitava ... até quando ele teve doente, a comida que eu mais gosto é sopa. Ele tinha que comer sopa e quase não gostava, e ele diz que eu comia com uma boca muito boa. então era o maior sacrifício pra mim porque eu tinha que jantar com ele todos os dias. E assim, eu não me sentia a vontade perto dele. Então era os meus avós, mas assim ... bem mais longe. Não que ... porque quando meu pai morreu, parece que eles quiseram tirar a gente da minha mãe. Então a minha mãe manteve a gente um pouquinho mais afastada eu acho.

P: e quando a sua avó dava os beliscos, a sua mãe corrigia, o que elas corrigiam?

E: o que corrigia? Eu adorava ficar na rua, ... quando às vezes mandava fazer alguma coisa, serviço da casa, a gente não queria, ela dava uns belisco ou ela mandava a gente comprar carne, alguma coisa. E era assim, eu não lembro qual que era o dinheiro, mas eu sei que era uma coisa assim muito pouquinho, então eu morria de vergonha de ter que comprar assim... aquele pouquinho de carne. E ela mandava eu ir, e eu não queria ir, ela ficava brava. Então assim eu sei que as coisas lá era tudo muito reguladinho. Ainda mais que é casa de vó, então eu já morava com eles, e os netos bem adora casa de vó, comida, tudo. Então, virava e mexia bem passava tudo lá pra comer também! (risos) e assim, é ... caderno, essas coisas de escola, tem uma tia, irmã da minha mãe, que era inspetora na época. E era tudo esses cadernos de doação, sabe? Pra pobre, então assim a gente só estudava com esses cadernos (fala rindo, num tom tranqüilo)

P: e elas corrigiam através do belisco, que mais?

E: a minha mãe punha de castigo! Eu e minha irmã a gente brigava muito. Minha irmã era muito melhor que eu. Então eu beliscava, eu batia nela. Ela era muito mais forte que eu ... ela apanhava pra não me bater. E ai a minha mãe punha a gente de castigo, abraçada. Uma hora abraçada, eu quase morri! Amarrava a gente com o cordão do ferro, ficava lá as duas. Punha a gente na porta, no meio da rua “quero ver vocês brigarem de novo, vocês vão ficar com vergonha” (risos) É ... a gente tinha que dormir muito cedinho, então ela saia às vezes pra ir pra escola – antes dela mudar pra [uma cidade em passou a infância] – então ela saia, ai eu esperava ela sair, e levantava. Ai às vezes, ela voltava e me pegava de castigo. Deixo eu ver que mais das artes. Ah, a gente fumava toco de chuchu. (risos) entrava debaixo de chuchu também e ficava de castigo, era essas coisas. (**P: e era mais castigo, bater não?**) a minha mãe, ela me deu uma surra uma vez, eu acho que é a surra que eu lembro. Que ela me deu, ela dava uns tapinhas, ela sempre ... ela era tão brava que ela não precisava bater, ela olhava pra gente, a gente a gente ... vamos supor, ia na casa de alguém, oferecia alguma coisa olhava, se o olhar permitisse; caso contrário nem aceitava. Então, a gente não era de ... oh, ela bateu né mim que eu me lembro uma vez que eu queria deixar minha unha crescer. E ai eu falei pra ela que eu não ia cortar, ela falava: “vai cortar” eu falava: “não vou”. Ela falava: “vc não me responde” “respondo” eu era terrível, era respondona. Ai eu não sei que foi lá, ela pegou e me deu um tapa, ai falei: “ah quer matar, pega a faca”. Eu lembro direitinho, fiquei com as pernas roxinhas (risos) (**P: de tanto que apanhou**) é me deu uns tapas bem dados, umas chineladas, fiquei com as pernas roxa. Ai que vergonha de ir pra escola, ia de saia. ...

P: como que era a relação entre você e seus professores?

E: ai, sempre tive paixão pelos professores. Assim, mesmo colegial, depois de casada, quando eles iam na padaria assim, de gostar de agradecer, de dar presente, de fazer as coisas, levar, muito carinho. Até hoje eu acho que eu tenho, acho que são pessoas muito especiais na minha vida.

P: como que era a comunicação entre os adultos e as crianças? vc falou um pouquinho, né – que seu avô era mais solto.

E: é, ele era muito carinhoso, preocupado com a gente. **(P: tinha conversa?)** tinha, ficava junto, a gente almoçava, jantava sempre junto, conversava! A minha avó então era uma paixão. Contava sempre a história porque eles são imigrantes italianos, né. Então, contava os detalhes, como é que era no café, como é que ela fazia. Tudo, a gente sempre conversou muito.

P: e a comunicação de vc com os professores existia?

E: olha, acho que sim, a gente sempre conversou muito. Mesmo na faculdade agora, D. Irene, eu lembro direitinho – minha professora do primeiro ano (risos) uma graça.

P: tinha regras?

E: na minha casa? Tinha, hora de banho, tinha hora de janta, hora dormir, a gente dormia muito cedinho. Eu não lembro muito é ... até teve uma época que eu tava pensando porque eu não sou uma pessoa assim de ... fazer tarefa muito assim ... controladinho. Às vezes minhas coisas são um pouco desorganizadas. Eu não lembro se eu tinha horário de fazer lição. Se eu fazia tarefa, sabe, eu não lembro dessa parte. **(P: na escola também tinham regras?)** tinha, horário, horário de lanche, que podia levar pro lanche. **(P: o lanche era o recreio? Que vocês faziam no recreio?)** ah, brincava de roda, é ... a moleque vc já viu. Uma coisa que eu nunca dei conta de fazer direito foi mexer com bola. A não ser queimada. Então, eu não aprendi jogar vôlei, nem basquete, nada dessas coisas. Não, não sou muito esportiva. **(P: mas brincava. De que brincava?)** brincava de bola, de queimada, coisa de musiquinha, ...normalmente tinha festinha junina, tinha isso, tinha aquilo – aproveitava o recreio para ensaiar. Essas coisas. **(P: uhum)**

P: me fala um dia do seu cotidiano escolar. Como que era o cotidiano. Vc estudava que período, vc se lembra?

E: à tarde, só fui estudar de manha já bem mais velha. Detesto levantar cedo, levanto agora porque não tem jeito. É ... então a gente chegava, cantava o hino nacional, vc tem as filas, direitinho. Tinha que cantar o hino nacional, depois fazer oração. Ai começava posição de estado, posição. Tinha cartilha na época que eu estudava! Deixa eu ver que mais ... ai tinha o recreio,... normalmente eu levava de lanche pão com manteiga – morria de tristeza que só tinha pão com manteiga, não tinha fruta, não tinha nada. Muito raramente pão com mortadela, ai eu me sentia no céu. [ela fala dessas coisas num tom de voz meio rindo, soa-me descontraído] em [numa cidade em que passou a infância] não tinha sopa, essas coisas não. A gente levava o lanche. Quando eu estudei em [outra cidade em que viveu na infância], ai tinha sopa. Minha irmã detestava, então eu falava: “então entra na fila que eu tomo a minha e a sua”. **(P: vc gostava?)** eu amo, é meu prato preferido. Meu marido fica louco porque pode ter qualquer comida se tiver sopa, eu não resisto. Eu largo o que for pra tomar sopa. Uma vez eu tomei uma panela de pressão cheinha. Minha avó fez a sopa, foi pra igreja. Menina, chegaram precisei de médico (risos) **(P: passou mal!)** de tanta sopa que eu tomei (risos) [barulho do telefone, eu pergunto se ela queria atender, ela diz que não porque sua colega atenderia]

P: e no lazer da infância. O que vocês faziam de lazer?

E: a gente brincava de queimada, passava trote. Roubava o brucutu dos carros **(P: que é brucutu?)** tinha um negocinho onde saia a água que era assim oh, pratinha, vc lembra? A bem a gente roubava todos **(P: aonde isso?)** do carro bem (risos) aonde espirra água para lavar o [quase não agüenta de tanto rir] fazia peido engarrafado **(P: como que é isso?)** os meninos faziam xixi, coco, aquilo enterrava, imagina o cheiro, né. Tadinho do meu avô “vocês vão me matar”! (gargalha) tudo que vc pensar a gente fazia **(P: e ele ficava sabendo?)** ué, vinha lá em casa. Só que eu era mole, então era um problema. Roubava couve no vizinho, na horta para dar para os coelhos. E ai a gente pulava. ...

(INTERRUPÇÃO DE FITA – TROCA DE LADO)

E: ... **(P: como que é o negócio?)** a gente foi roubar couve, ai bem, tinha dois coelho em casa. Ai elas viram que o dono da casa tava chegando, elas chupe – pularam o muro, né. A hora que eu vi o homem, eu tremia tanto, não dava conta. Ai elas tiveram que voltar, me empurrar e pular de novo (gargalhada). **(P: e depois ele foi lá no seu avô?)** com certeza! **(P: e nem assim o seu avô ficava bravo?)** ficava bravo, mas aquele bravo de não por de castigo, nada.

Essas meninas vão me matar. Só assim, esquecia logo, nunca deu bronca, nunca deu um tapinha, nada, nada, nada, uma paixão mesmo, meu avô! Eu fumava escondido. Ele [...] o cigarrinho para mim escondido da minha mãe. E gente! **(P: isso mais velha, isso já na adolescência?)** treze anos.

P: agora a gente pode já passar para a vida atual, vc está cansada?

E: não, tem que ficar acordada mesmo

P: descreve para mim um pouquinho da sua vida atual.

E: hoje? Bom, eu trabalho aqui, gosto, né do trabalho. Mas ando cansada, até to me ... colocando uma meta. To me dando um tempo para eu arrumar uma outra atividade, eu brinco muito com as meninas, eu falo: “que isso aqui é emprego, não é para muito tempo”. Porque é cansativo, mexe muito com a gente. Ai, sei lá. Eu acho que a gente tem que desejar novos horizontes. E assim, eu acho que eu só consegui ver isso através da terapia, porque a primeira vez que a Ana Laura tocou no assunto, eu tive o maior choque e achava que de forma nenhuma que a coisa que eu mais gostava de fazer na vida era estar aqui. Hoje eu questiono muito isso. E tem dias que eu tenho uma grande dificuldade pra mim vir trabalhar. Bom, eu morava em Batatais e fui para [uma cidade vizinha] porque minha filha mais velha começou a me dar trabalho. Eu achei que ela tava precisando, **(P: ela morava com vc?)** [...] com minha mãe. As três filhas minhas foram embora pra [uma cidade vizinha] e eu fiquei aqui só com o mais velho e eu comecei a sentir muita falta. Eu acho que eu comecei a ficar deprimida ai. E quando a minha filha, no sexto período da faculdade começa a matar aula, andar com más companhias, eu surtei literalmente. Ai eu senti assim, que eu não ia da conta de ficar aqui longe delas. Que eu ia ter que ir embora, meu marido achou que não era a hora, porque financeiramente pra mim depois que eu fui pra lá ficou muito mais difícil. Mas assim, no geral, ta muito melhor. Pelo menos eu me sinto super bem, né. As meninas tão em casa, porque morar com a avó por melhor que seja, não é casa delas, né. Bom, em casa eu costuro que eu adoro. Não tenho empregada há 15 anos. Então, tem dia que eu fico brava porque vc já viu – monte de adolescente, ninguém. Não é nem que não ta nem ai, elas não tem tempo também. e assim o dia que eu trabalho à noite, eu chego em casa não consigo dormir porque eu sou muito agitada, ansiosa ... mas meu serviço não rende. Então não sei se é cansaço... não dá certo. Ainda mais que eu tenho terapia de manhã, já perdi a manhã porque até que vc sai, que vc volta. Eu aproveito, às vezes, no dia que eu tenho terapia, pra fazer o que eu tenho que fazer na rua. É ... ai eu durmo em casa, né. No outro dia eu to ótima, animadíssima, mas ai não dá muito tempo porque 4h eu tenho que ta tenho que ta pegando o ônibus. Ai eu tenho faxineira uma vez por semana, eu lavo, passo, marido me ajuda muito na cozinha.

Normalmente ele faz janta. Ele chega em casa às seis horas. Se eu to em casa eu ajudo ele. Agora se eu não to, ele faz sozinho, enquanto essas meninas tomam banho, troca de roupa, que elas tão chegando do serviço e tem que ir para a faculdade. É ... eu acho que nem agora que tamos de férias, né. terrível, vir trabalhar e largar elas em casa porque a gente quase não fica junto, né; porque elas ficam fora o dia inteiro, trabalham de noite. Eu vejo elas na hora que elas tão vindo da faculdade quando eu to em casa. Durante o dia quase que não dá pra ver, mas mesmo assim eu prefiro ta lá do que ta aqui. Acho que mesmo assim ... que nem a [fulana], às vezes, ela sai, não dá muita satisfação porque ela não é mais criança, ela vai fazer 22 anos. Mas ela tava fazendo terapia com o psiquiatra. Ela tem uma depressão de fundo, e ... a psiquiatra dela diz que ela ta tendo uma adolescência tardia. Então antes disso ela era um doce, não saía de casa, não queria saber de nada. Agora ela é ... ela parece um quiabinho, sai pelos dedos. E assim ... o pânico maior que eu tenho disse o Dr. Arnaldo que é de perdas. Então assim é super angustiante pra mim quando elas saem e vão passear, até que chega é um problema. Quando eu to aqui, chove e da temporal fico apavorada. É ... eu tenho pânico de remédio, eu não tomo remédio, não consigo. Então, assim, tinha que fazer terapia mesmo. Então meu dia-a-dia é assim. Faço terapia três vezes por semana; as três vezes de manhã. Dou uma organizada, não ando muito organizada mais. A minha casa vive meio bagunçada, falo “Ana Laura eu não consigo sair do lugar” e quando eu entro num grau de sofrimento muito grande eu não consigo fazer nada. Eu realmente me desorganizo todinha. Eu começo arrumar um cômodo, eu passo para o outro. Não dou conta. Que nem assim tem um padre, eu já fiz vários retiros, uma pessoa que eu admirava muito. E ele morreu, tem o que ... 20 dias. **(P: puxa!)** morreu novo, com 45 anos. Teve um câncer super sofrido. É um cara assim, excepcional, com 5 casas de recuperação. Fazia um trabalho com os jovens maravilhoso! Mexeu muito comigo, muito mesmo, de eu ter passado assim olha, deve ter uma semana que eu to conseguindo colocar minha roupa em dia. Eu punha roupa pra bater, esquecia a roupa na máquina. Sabe aquela angústia enorme! Que vc não conseguia entender, né. Um padre que fazia oração de cura, que já consegui vários milagres! De repente aquilo desmoronou pra mim. Então assim, quando eu fico muito sofrida ou quando eu tenho problemas com essa filha mais velha, que a gente discute. Tem dia que eu falo pra ela: “filha, se for para vc viver desse jeito, vc vai ter que morar sozinha, eu não dou conta disso! Eu to sofrendo muito”. Eu falo isso pra ela, depois eu entro numa angústia tremenda. Eu falo: “será que eu devia ter falado, será que eu to sendo muito dura”. Porque na realidade eu quero que ela entenda que ela tem que ter um limite ela na minha casa ela não pode fazer as coisas do jeito dela. Que dia que foi? Sábado, ela saiu as dez horas da manhã com o namorado, eu vim trabalhar as 4; ela não tinha voltado, não tinha telefonado. Não consigo nem trabalhar direito de tanta angustia que me dá, de preocupação. Ai eu falo as coisas, eu falo: “meu Deus, será que eu fui dura, será que eu falei o que eu não devia, né”. porque eu não quero por ela pra fora da minha casa,

mas às vezes, vc fala de um jeito que pode entender isso, né. Sei lá, então é assim minha vida. Com as outras é mais fácil, com ela é mais difícil. **(P: a mais velha?)** uhum, a mais velha.

P: como que é pra vc a situação de abrigamento? Que é abrigamento pra vc?

E: ... olha pra mim o abrigamento é uma medida de proteção pra criança. Eu não sei se ... eu acho que tem hora que realmente não tem saída, tem que ter uma intervenção pra ver se muda a situação. Mas, eu nem sei se resolve porque a criança é abrigada e não se faz nada com a família. Então eu acho que ... olha, é um sofrimento enorme pra criança. Às vezes, ela acaba voltando para essa família, vivendo do jeito que tava. Volta pro abrigo. Então eu nem sei viu. ...

P: eu ia te perguntar, quando que foi que vc fez faculdade?

E: eu terminei em agosto do ano retrasado. Em 2005. **(P: então foi logo que vc entrou aqui que vc começou a fazer?)** um pouco depois porque quando eu entrei aqui, eu sou perfeccionista. Detesto errar! Eu erro sempre, acho que todo mundo erra, mas eu busco de todas as formas, errar o menos possível, principalmente lidando com a outra pessoa. Então assim, apesar de ser mãe, eu percebi que aqui eu tava lidando com outro tipo de criança. Que às vezes, a minha experiência de mãe só não era suficiente. Então eu fui buscar ajuda pra mim poder ta trabalhando aqui. Só que ai eu acho que foi mais complicado ainda. Porque ai vc tem um embasamento, um conhecimento, vc não consegue por conta do sistema, colocar em prática aquilo que vc acredita e que vc acha que é a maneira correta porque vc estudou, vc se preparou, vc tem uma outra visão e a pessoa que ta trabalhando com vc não tem. Eu acho que é mais sofrido ainda. Tem hora que eu falo “oh Deus, porque que eu não [...] (risos) porque é mais difícil”.

P: agora descreve pra mim o cotidiano aqui no abrigo pra vc e para as crianças.

E: eu entro as seis. Então quando eu entro ta quase na hora do jantar. Deixa eu ver como que a gente ta fazendo agora porque de vez em quando muda as duplas; entra férias essas coisas. É a gente ta dando banho mais tarde e a janta antes. Normalmente, a gente faz o inverso. A gente dá o jantar ... agora a gente ta deixando mais à vontade, né. É às vezes, depois que as crianças jantam quando não ta chovendo a gente fica no pátio até mais tarde, começa com banho tipo 8 horas, coloca um filminho. Vai dando banho devagarzinho. **(P: que fica fazendo no pátio?)** as crianças brincam, e assim, elas tem uma dificuldade enorme de brincar por que ... as brincadeira é assim: um empurra o outro, um bate no outro. Tanto é que eu acho estressante o pátio. Às vezes, a [coordenadora] pega e reclama e fala “as crianças tão ficando

muito na televisão” mas se a gente às vezes deixa ... porque tão dormindo 10 e pouco. Se for para dormir em horário normal e ficarem mais tempo no pátio, eles ficam muito agitados e não conseguem dormir. Então a gente prefere colocar eles na televisão, colocar um filminho. Até o vídeo game! Tem que jogar logo se for dormir mais cedo e colocar eles na televisão sem o vídeo game porque até o vídeo game deixa eles agitados. E ai pra dormir, você tem que ... quando vc ta de três é bem mais fácil! Porque uma fica na sala com os que sobraram, as outras vão para o quarto. Porque eu não gosto de colocar eles pra dormir e não poder ta junto. Primeiro porque eles aprontam. Segundo porque ficam agitados, conversam e não dormem. E terceiro vc acaba tendo que ficar sendo agressiva, você chega: “ah, a tia vai por de castigo, tem que dormir, já passou da hora!” e se vc ta junto com eles no quarto, eles ficam mais calmos, respeitam que vc ta lá e eu aproveito para fazer minhas orações. E eu acho que fica muito mais tranqüilo. Que nem agora de duas ta mais complicado. **(P: quantas crianças tem na casa?)** 23 com as adolescentes; tem a Paula, que é assim, o nosso problema porque a gente [tem ta em supervisão com ela direto – ela abaixa muito a voz, não consigo entender direito] **(P: quem é Paula?)** é uma adolescente de 11 para 12 anos. Ela chegou aqui pra gente quando tinha de 7 pra 8 anos. Foi ficar com a avó, agora a avó faleceu; a mãe é usuária, a irmã casou foi embora. Então ... [... não consigo transcrever a fala dela, mas lembro-me de que ela está contando a história que a menina tentou o suicídio na frente de todos, jogando-se na porta de vidro e cortando os pulsos] o problema não foi comigo, foi com a outra monitora, mas na hora de acudir eu tava mais perto. Então eu tive que segurar o braço, levar para o hospital. E assim, é algo que mexe muito comigo porque meu pai suicidou. ... então foi uma coisa! As meninas, ta todo mundo meio assim porque a gente fecha o olho, vê a cena de novo, aquela coisa, ... ai foi muito sofrido pra todo mundo. [...] isso aqui esguichava tanto ... que eu tive que segurar com a mão até chegar no hospital. Ai o médico falou assim “não deixa eu segurar, pode soltar” ... ai na hora que eu soltei que ele viu do jeito que tava, sabe?...acho que ele pensou que fosse cortinho, sabe. Ai ela teve que fazer uma cirurgia, teve que [...] teve que ficar uma semana no hospital das clínicas. Então todo esse processo. E ela é assim, ela ta super bem, qualquer coisa que vai contra ... ela impulsivamente chuta literalmente. Então ela chuta monitora [ela me mostra um roxo] **(P: ela te chutou?)** não coitada, ela faz as coisas, nem vê. Ela começou a brigar com um outro menino e ela vai com tudo, ela ta em recuperação, ai catou as cadeiras da mão da [...] e fui segurar ela a cadeira bateu no meu braço. Mas não é fácil, então a gente não pode pisar. Ela ta sendo medicada. Ela vai no psiquiatra aqui **(P: quem é)** Dr. Chico, eu sinceramente acho que a medicação não é adequada. **(P: ela só ta com o psiquiatra?)** ela faz terapia acho que com uma psicóloga também. tem um histórico terrível ela. Então fica super difícil para a gente por que ... **(P: o conflito com as outras crianças, fico imaginando que não foi esse dia ai)** pra todo mundo, né. [... não consigo transcrever porque ela fala muito baixo, mas lembro que ela estava falando de uma criança que chegou

nela e disse que queria se matar] ... coisa boba, coisa ... ah esconder coisa da gente, eu falei: “ideal bem é a gente querer viver pra resolver que é mentira, pra mostrar que o outro ta errado, não é se matar que vai resolver o problema não”. ... **(P: é muito estressante pra vocês, né)** muito porque a gente ta de duas, uma tem que ficar vigiando ela, sobra muito pra outra. E não é toda monitora que da conta de controlar a situação com ela. Porque é difícil. **(P: é mexe muito)** mexe, nossa, acho muito complicado. Eu falo que se eu não tivesse fazendo terapia eu não taria dando conta. Por causa da minha história, né. e acho que isso mexeu com todo mundo, a gente ficamos muito mal. E ela é uma pessoa é um exemplo. Ta certo que não teve boas experiências na vida, já sofreu muito. Mas é triste a gente ver que o sofrimento vai ...vai se acabando, né?! E não te dando uma visão pra vc fazer diferente, né. **(P: é muito triste, e vc falou da ...)** nós paramos na janta, né. bom, dá janta e depois da banho. As crianças vão pra tv. Nesse horário é a hora que a gente pega no colo, eles vem, penteiam o cabelo da gente. Essa hora é a que dá pra ficar mais perto, mesmo assim não dá pra conversar muito porque normalmente a televisão ta ligada. Se vc começa conversar com um, complica tudo, ... né. Então a gente não conversa muito nesse horário não. Mais quando ta no pátio. Ai depois a gente vai pro quarto, faze oração, fica junto. Depois guarda roupa, organiza armário. Apesar que nessa casa, a gente organiza muito menos porque os armários dos quartos com as crianças tem que acender a luz, às vezes, acende, incomoda, acorda. Então às vezes, na hora de guardar roupa ... ai tem que arrumar as mochilas, organiza as mochilas. Tira tudo os cadernos, verifica quem tem tarefa ... por isso que tem que ser antes, enquanto uma ta no pátio, a outra ta mexendo nas mochilas. **(P: antes do banho?)** antes do banho; normalmente eles fazem tarefa lá no cantinho. Às vezes, sobra um ou outro que não fez. Ai tem recado, tem tudo. A gente realmente tem que fazer antes, não pode esperar eles deitar. Ta? Deixa eu ver que mais. Ai a gente acompanha as adolescentes. Uma fica com as crianças na sala, a outra vai acompanhando organização da casa porque ai tem que ter a uma aqui na cozinha. [...] Então a gente tem que cuidar de tudo isso. Então se elas tão ai na cozinha, a gente procura ter sempre uma – se não fica o tempo todo, pelo menos da uma olhadinha pra ver se ta tudo certo. Mas essa porta fica fechada [quarto em que estamos fazendo a entrevista] porque ai fica a parte de medicação. A gente procura dividir o trabalho, quem fica por conta do remédio é sempre uma monitora pra não ter problema, dei não dei. Apesar que agora a gente tem fichinha pra assinar, mas a gente deixa isso na responsabilidade de uma pessoa só. É ... preparamo o leite, depois a gente ... oito, oito e meia a gente dá o leite pras crianças. eles vem, escova os dentes. Daí a gente já ferve o leite para o dia seguinte, que vai ser fervido de novo antes [...] já deixa fora. na hora do banho a gente procura ta sempre acompanhando, né. É... às vezes, é necessário, quando a gente ta de duas por setor. Um banheiro um aqui o outro lá. Uma das adolescentes ajudar as meninas. A gente fica sempre com os meninos. Mas a gente ta sempre dando supervisão; a gente ta sempre olhando, porque não dá para vc ficar

na sala, ficar no banheiro. Ta super difícil só com duas (**P: e não tem como ter três?**) então, a gente trabalhava de três; foi remanejado três monitores da casa. Não foi recolocado. Então, ta em defasagem; inclusive assim, eu sei que até o juiz ta pedindo mais monitor porque o que a gente tem colocado é que a gente ta aqui pra ajudar no desenvolvimento dessas crianças e a única coisa que a gente ta dando conta de fazer é o básico. Comida! Não dá nem pra bater um papinho, nem com as adolescentes. Quando a gente termina tudo elas já tão com sono e já vão deitar. Então assim, a gente tem colocado que pelo menos, pra gente poder dá uma atenção, né. Porque eles foram tirados da família porque não tava tendo cuidado apropriado e vem pra cá a gente dá conta só de dar comida, o banho, por para dormir, e mais nada! (**P: entendi!**)

P: vc já falou algumas coisas, mas se tiver mais alguma, as dificuldades encontradas no cotidiano do abrigo.

E: então o que eu acho mais complicado aqui são as relações, né. Eu não sei bem porque que acontece. Não sei se é a diferença, apesar que todo mundo aqui estudou, né. Acho que são só três que não tem curso universitário. Ah, não sei. Mas olha eu acho que a maior dificuldade é as relações entre nós mesmos. Parece que nunca vai pra frente. Toda reunião o assunto é a gente precisa se unir, a gente tem que ta junto. A gente tem que ta junto e a gente nunca consegue ta junto. Oh, pra vc ter uma idéias. No final do ano, foi feito um jantar – que a casa fez - pra as crianças, pra gente, um jantar de confraternização. Das monitoras que vieram, só as que estavam trabalhando. Não veio ninguém, pra vc ver a dificuldade! Nossa! Vc ver que comida, o tanto de coisa que teve. Ninguém, as crianças sentiram, perguntaram [...]. Agora, outro dia teve um churrasco, quarta feira passada. Numa chácara. Então foram fazer um churrasco com as crianças, todo mundo foi convidado. Acho que foi três monitoras. (**P: as que tavam também?**) não, as que ... tavam duas trabalhando e foram mais três. Foi a [fulana], a [...] e [...] a mais, as outras não tinha ninguém. Eu tinha terapia, não ia abrir mão da minha terapia, eu ando levando uns puxões de orelha, que eu abro mão pra acudir tudo e esqueço do meu espaço. Então eu to tentando evitar qualquer outro compromisso no dia que eu tenho terapia. E sinceramente assim, de coração, eu não tava com vontade de ir. Porque assim, é um tal de leva e trás que tanto é que eu faço o seguinte agora. É ... antes eu chegava quatro e meia. Agora eu faço questão de pegar o ônibus das cinco porque eu chego às seis. Então é a troca de plantão. É só o que aconteceu, e não tem conversa. Vc fala uma coisa, chega lá do outro lado completamente diferente do que vc falou. Vira uma confusão danada. Então eu ando evitando até de conversar. E o duro que a postura não é só minha. Então ta todo mundo ficando quieto, evitando muita conversa pra não ter muita confusão. Pra vc ter uma idéia como que é aqui. Uma monitora de ontem, não foi sexta –feira pegou um

filme na locadora pra levar pra casa. E ela avisou pro moço da locadora que aquele filme era pra ela, não era pra cá – porque eles emprestam pra gente – que ela ia levar pra casa dela, então que ia demorar uns dois dias pra devolver. Eu fui lá na locadora, o mocinho que emprestou saiu e aí o dono falou assim: “parece que ... é – eu fui devolver os filmes – tem um outro filme lá - Dança Comigo/ Vem Dançar – se sabe se foi alguma monitora que pegou?” eu falei pra ele: “eu vou ver, depois eu te falo”. Só que aqui acaba tudo tarde, quando deu pra mim saber da história que ela tinha levado o filme, já tinha fechado. Então eu só fui falar pra ele no outro ... aí ele perguntou pra outra monitora, a outra monitora ligou pra todo mundo pra saber se alguém tinha pego o filme. Aí a menina que tinha pego ficou super chateada. Aí, é ... deram o recado pra ela. Ela pagou não sei quanto. Então virou um rolo por causa de um filme! **(P: mas quem que ta errado eu acho que é o cara da locadora)** não, coitado, ele só perguntou por que é ... pegou e não assinou. E o outro moço esqueceu de falar pra ele por que ... ele entrega pra gente e a gente nem assina esses filmes. E às vezes a gente vai entregar e ta faltando um filme dentro da caixinha, ele: “oh, acho que vocês esqueceram o filme” e ele é muito legal. Ele não cobra nada, né. E assim, numa boa, não foi ... é que aqui ninguém sabe fazer as coisas sem virar rolo. É uma coisinha deste tamanho, vira um negócio desse tamanho. **(P: uhum)** aí todo mundo fica magoado. Às vezes, uma fala uma coisa assim, sem pensar, “a fulano ta muito mole” aí a outra vai tirar satisfação. Se alguém falar que eu to mole, eu fico surda. Eu to assim... porque não vale à pena. São pequenas coisinhas que vai desgastando a relação de todo mundo. E acaba que ninguém tem vontade de ficar perto de ninguém. Então, acho que nossa dificuldade é essa. **(P: e o trabalho com as crianças já é desgastante, né)** já porque elas precisam de atenção, precisam de limite, precisam de um monte de coisa, né. E a gente tem que ta ... pelo menos equilibrada pra poder ta dando conta de tudo isso, né.

P: e facilidade; tem alguma facilidade aqui no cotidiano? Que vc considera como uma facilidade/

E: olha, eu acho que a locadora é uma facilidade ... grande. As próprias crianças, são super carinhosas, uma delícia de ta junto, sabe? Quando não tem nenhum problema no plantão é muito gostoso trabalhar aqui! Que nem o plantão de hoje foi uma delícia. Sabe, assim as adolescentes tão calmas porque tem dia que é muito complicado, se um ta agitado, agita a casa inteira. Então assim, eu acho que é facilidade pra mim; adoro andar junto, adoro pegar no colo, adoro fazer carinho. Eu acho que a maior facilidade é a gente gostar do que faz, né?! **(P: uhum)** olha a gente com jeitinho consegue tudo na conversa. ...

P: como vc descreve sob seus cuidados?

E: as crianças que estão aqui? ... olha eu queria ... porque eu acho assim que ... apesar de toda

situação e que alguns tem hora que não conta. Que nem a Paula tem hora que não da conta, o Vinicius tem hora que não da conta ... mas apesar do sofrimento, de tudo é criança: gosta de brincar, gosta de fazer carinho, gosta de atenção, né. É ... só que às vezes a gente presta atenção nas crianças lá fora, nas minhas sobrinhas, então eu acho assim, eu tenho muita dó deles. Ou eles tão em casa e não são cuidados, ou eles tão aqui e tem que viver com aquele monte de regras em que eles tem hora que ... apesar de serem crianças eles não podem ser crianças, tem que virar soldadinho de chumbo, sabe? Então eu acho assim, que aqui dentro, despersonaliza a pessoa, ela não direito a nada, ela não tem nada dela, né. Então eu acho muito triste! **(P:uhum)**

P: por que vc acha que despersonaliza?

E: ninguém tem roupa certa. É ... eles não tem nada que é deles, “oh, é meu!” ... **(P: tudo é coletivo)** às vezes tem um sapato que é separado, mas assim, roupa ... porque vai chegando criança... então não tem roupa, vai dividindo vai ... ai, vc pega e separa por tamanho ... não é mais por ... sabe. É, vamos supor, os filhos da gente, eles querem colocar o sapato, eles podem; eles querem por uma roupa, pode. Aqui é tão louco que olha, eu dei um tênis pra uma criança aqui, só que tava bem certinho, e tênis de marca, caro. E aqui ... é só esses tênis baratinho que não vira nada. Só que esse não é pra guardar, é pra usar todo dia, pra ir pra escola, sério. Pergunta quantas vezes o coitado conseguiu por o tênis. As monitoras põe o tênis de castigo. Aqui tênis fica de castigo. Ai o pobrezinho ia lá, pegava o tênis velho, molhava – porque ele queria ir com o novo. “olha que menino indecente, que menino feio, eu falo que a índole dele é ruim, molha o tênis pra por”. Eu falei: “eu acho que ele é muito é inteligente porque eu também ia fazer. Eu tenho uma coisa, é minha, direito meu, eu ganhei pra usar, não pode, deixa eu dar um jeito!” sabe que eu tive que fazer? Pegar o tênis e levar embora porque o menino vivia de castigo, sem tênis, e ai como ele molhava o tênis pra por outro, ai ficava sem televisão, castigo mesmo. Então é coisa de louco. Aqui enlouquece! **(P: e a criança?)** eu acho eles muito sofridos, tadinho, eu não entendo isso. Tem criança aqui que sai dum castigo e entra no outro. Ele não tem mais noção do que é não estar de castigo. Eu até concordo que eles fazem às vezes pra ta de castigo. Mas se o castigo não resolve será que não dava pra buscar uma relação diferenciada pra que não fosse o castigo a única saída, né? Isso me enlouquece. **(P: te faz sofrer muito, né)** nossa senhora! **(P: porque vc se sensibiliza com o sofrimento das crianças)** é eu acho assim que aqui ...

(INTERRUPÇÃO – TROCA DE FITA)

E: ... eu acho que a gente tem que buscar dar autonomia para essas crianças, desenvolver as coisas nas idades certas para que não tenham problemas futuros. E aqui não, aqui é tudo

tolhido, tudo assim oh: tem que ser assim, tem que ser assim, senta para comer, né. vc acha que vc tem que comer de tudo até o que vc não gosta? (silêncio, parece que ela espera minha resposta) **(P: aqui tem)** tem, tem que comer. Então é um problema porque eu não faço comer! E eu já avisei, não tem como a gente ter uma mesma linha porque eu não vou fazer aquilo que eu não concordo. A criança tem direito de não GOSTAR. Eu nunca fiz meus filhos comer na marra. Eu não como o que eu não gosto. Eu acho que eu tenho ... eu chego junto eu falo: “prova, amassa, vê se vc não gosta” porque eu acho que criança, às vezes não gosta porque não experimentou. Então prova, mas tem coisa que seu paladar não aceita, então vc não tem que comer. Mas não é assim. Então é difícil. **(P: mas quando ta com vc, vc faz assim?)** eu faço comer? **(P: não, vc faz do jeito que vc acha)** com certeza, mas dá um problema danado **(P: é?)** lógico! Ai se eu tenho mais afinidade com uma criança, ta ... por qualquer motivo, alguma descobre isso, o coitadinho é prejudicado. (risos) isso me incomoda! **(P: entendi é castigado assim)** ééé, não pode usar nem o tênis que ganha. **(P: bem complicado mesmo).**

P: para vc tem algum modelo de criança ideal?

E: modelo de criança ideal ... olha eu não sei viu. Eu tenho sempre algumas preferências, mas são sempre os mais coitadinhos, os mais custosos. Aqueles que ninguém tem paciência (risos) então assim, ah, eu acho que ... eu sou apaixonada por criança apesar de estar cansada, de lidar só com criança. Eu falo: “gente, se eu fosse vó hoje, eu não sei se eu seria uma vó muito assim por que... a minha irmã chega com os meninos dela, eu falo assim: “[...] vamos para a fazenda (ela fala para a mãe) mas eu to precisando descansar – lá vc só vai descansar – com esse monte de criança, mas não vou mesmo!””. Então sei lá , eu acho que não tem criança ideal. Eu acho que criança é criança, eu gosto de todas, sempre das mais custosas (riso mais contido, mas carinhoso)

P: teria alguma gratificação no contato com as crianças em geral?

E: nossa! Eu acho que o que a gente aprende o que a gente recebe é sem explicação. Eu acho assim, que supre todas as carências que a gente tem, principalmente assim depois que os filhos da gente cresce e tudo, é muito gostoso ta aqui, ta com as crianças. Eu acho que é mais que gratificante. **(P: vc fala isso com criança de maneira geral?)** com todo tipo de criança, olha, não sei. ... não sei se é todo tipo não porque olha, criança assim, muito enjoadinha eu não dou conta.

P: e aqui no abrigo, a gratificação com as crianças daqui?

E: daqui, se é com todas. Olha, eu falo que só teve uma criança na casa que eu falava: “poxa, me ajuda ...” eu não consigo gostar! Que passou assim nesses seis anos. Mas era muito custoso, sabe?! Então... por mais que eu quisesse ... mexia com um outro lado meu. Sabe aquela transferência. Ele tinha muita raiva e ele conseguiu fazer a gente ficar com raiva também. Então era muito difícil! Então acho que fora essa ciranda ... **(P: mas assim, vc acha gratificante o trabalho com as crianças no abrigo?)** acho **(P: o que é gratificante?)** porque eu procuro fazer ééé ... com muito amor mesmo, pra que seja momentos saudáveis que vai servir pra alguma coisa, porque eu tenho certeza que em qualquer lugar que estejam algum dia vão saber que, apesar de estar dentro de um abrigo, foram amados, foram cuidados, sabe?! Eu acho isso gratificante porque é alguma coisa ... eu acho que todo mundo quando é amado... independente de por quem, quando aquilo te faz muito bem e ajuda vc a superar alguma coisa. Eu acho que não tem nada melhor que o amor. Sabe, mais que regras, qualquer coisa.

P: como que vc ... corrige? Vc corrige? Tem correções aqui?

E: corrijo, inclusive, às vezes, eu tenho que colocar de castigo também. Por que assim, vc percebe que eles até te respeitam pela ligação que vc tem com eles. Mas chega uma hora que eu acho que a linguagem deles ... que eles conhecem “se eu não fizer, eu tenho castigo” então se vc é muito boazinha só, sempre, chega uma hora que vc perde o controle. Infelizmente às vezes tem que dar castigo. **(P: forma de corrigir é através do castigo)** aqui é **(P: tem outra?)** a gente conversa, converso muito ... se eu dou castigo, eu faço questão de falar assim: “olha, não tive saída, né?! se ta perdendo, ... porque vc ... não sou eu que to te pondo de castigo, é vc com sua atitude errada. Vc sabe que a tia SU não gosta de castigo, eu sou contra castigo, eu acho que não é o castigo que vai resolver, mas eu vou te dar esse tempo para vc estar pensando no que vc ta fazendo”. Então eu converso muito, inclusive eu acho que eu aprendi a fazer isso aqui. Eu não dava conta de fazer com meus filhos não. Eu dava a ordem e achava que tinha que ser obedecido. Eu acho que eles nem entendiam coitados porque que é que eu tava mandando. Então foi um aprendizado para mim. **(P: uhum, e por que se coloca de castigo?)** o que é motivo de castigo? Tudo (risos) ... ai, Jesus! Olha, assim, se eles te respondem, te desrespeitam ... ai vc tem que colocar de castigo, principalmente que ... tem monitor aqui que conversa ... e tem hora que eu acho que é do momento, a criança não ta legal, mas as adolescentes; elas cobram, ta?! Elas querem ver as crianças de castigo. **(P: é!?)** é, e outra coisa, fica muito complicado, uma coloca e a outra não coloca. Apesar que eu evito, às vezes eu dou o castigo, eu tiro do castigo; eu não dou conta do castigo. Vc quer ver? [a educadora me mostra um livro em que está escrito os castigos, os motivos, o nome da criança,

e a educadora que os passou] ... vamos ver por que eu coloco ... veja que tem muito pouco meu ... vamos ver qual é o castigo, normalmente oh: [ela me mostra no livro] ... meus castigos é quando tem agressão física de uma criança para outra. Ai tem que ... deixa eu ver ... a essa criança foi a fulana ... ela estava super complicada. O fulano, melhorou bastante, bastante. Mas eu dou castigo assim, um dia sem vídeo game, três dias. Eles adoram vídeo game. Então, uma forma de controlar as crianças é tirar o vídeo game. Então assim, se vão para a sala de TV para ver filme e se faz bagunça na sala. Só quem não fez bagunça que joga vídeo game porque se não vc não ... dá tempo de controlar a turma. Deixa eu ver que mais que dá castigo aqui, a maior parte dos castigos aqui é por conta da agressividade deles, né!? Normalmente eles machucam uns aos outros e a gente tem mesmo é que dá castigo, é briga, ou desrespeito com a gente de uma forma assim que não tem saída. Vc tem que colocar ... **(P: e por que os adolescentes gostam que dá castigo, como que é? Elas pedem? Elas ...)** não, vão lá e : “tia, fulano fez isso e não deu castigo, não sei o que ...” elas cobram. Filme, né. ÉÉ , elas tão podendo ver filme agora na idade certinha. E os meninos, às vezes tem filminho de 10 anos/12 anos que não tem nada, que eles podem assistir. Ah, mas elas não deixam. ... porque não é da idade deles. Então vc vê assim, eles tem uma disputa muito grande de poder dentro da casa. Vc pode ver que ... e tem os meninos que são os mais velhos que acabam mandando nos pequenos. Cada um quer tomar conta do seu espaço e aí ...

P: o que vocês fazem para estimular as crianças? Tem alguma coisa para estimular?

E: quase nada, é exatamente o que eu tenho te falado. Nos tamos fazendo o básico não dá para passar disso, né?! **(P: vc acha que por falta de pessoas?)** também! Mas eu sinto assim, que a gente aqui dentro da casa, a gente precisava de capacitação, uma reciclada há tempos para te animar porque eu falei assim ... inclusive eu falei com as meninas esses dias que comentário com a fulana [entrevistada n 1] não sei se vc conversou com ela. Ela entrou como ajudante da coordenação. A gente tava reclamando, que não ta dando. Ela pegou, falou assim que todo mundo ... porque tentaram arrumar as moças para vir ajudar a gente ... e que elas foram embora daqui assim, desacoçadas; foram muito mal recebidas. Que a gente é muito fechada e a gente é muito fechada e não dá abertura para ninguém. **(P: que moças?)** porque assim, a gente é monitora ... e como a gente ta com essa dificuldade e a prefeitura não contratou ninguém e tem convênio com o cantinho do futuro. Então elas contrataram umas moças para ajudar a gente no plantão. **(P: ah, é?!)** é **(P: monitora também?)** estaria aqui como monitor, só que não era concursada e era contratada pelo cantinho. Para ta ajudando a gente como monitora. ... bem do céu, ninguém ficou! **(P: por quê?)** porque foram muito mal recebidas (risos) assim diz a [... educadora n 1] **(P: e vc compartilha dessa idéia?)** compartilho porque eu falei para as meninas: “nós tamos tão institucionalizadas e a gente não

ta dando abertura para o outro de jeito nenhum (**P: uhum, entendi**) porque chega, a gente quer que faz do jeito da gente. Como que vai fazer? Cada um faz do seu jeito (P: ai foram tudo embora ...) (risos) coitada, teve uma que não quis voltar; a outra teve um problema com ... além de estar sendo mal acolhida, ainda teve um problema com a adolescente que ela não deu conta de resolver, menina?! Foi um problemão ... e ai acabou que não deu para [...] (**P: e elas recebiam?**) recebiam, nem assim! Olha que nem a Fulana, que é a enfermeira; a Nadir tinha pedido para fazer hora extra. Então, ela ia receber para trabalhar no final de semana para ajudar no plantão. (fala meio rindo) acho que ela veio dois ou três como monitora, depois nunca mais. (**P: não voltou?**) não, ela ta aqui como enfermeira, mas para poder fazer esse serviço ela não quer não. (**P: ah, como enfermeira ela é voluntária?**) é, e voluntária não, ela é contratada pelo convênio do cantinho. (**P: uh, entendi! Mas ai como monitora ela não quis**) não, eu acho que a gente ta precisando (risos, parece-me reflexivo) repensar nossa postura; porque às vezes é inconsciente, né?! (**P: claro!**) por que eu achei até que eu tinha recebido bem; eu não sei se [...] (risos) eu não sei se ninguém recebeu bem do jeito que ela saiu daqui desacoçada.... falei: “meninas”! Nós tamos precisando dar uma renovada!”

P: então não tem muito forma de estimular não?

CO: ela vai falando de forma bem solta e descontraída, parece –me que está bem a vontade e entusiasmada. Eu a sinto bastante interessada em conceder a entrevista e muito envolvida com a mesma, o que a torna bastante estimulante. Além disso, mesmo os assuntos difíceis ela os coloca de forma descontraída, mas eu não sinto que esteja dissociada. Parece mais um desabafo com as coisas que ela não concorda, mas que acaba fazendo igual; parece que ela faz daquele momento um instante para reflexão inclusive dos próprios erros e das atitudes que ficaram ‘automáticas’ (institucionalização)

E: ah, ah. Eu acho que aqui é um desestímulo total. Eu acho que nem o básico da gente elogiar ... assim ... “se ta bonitinho, nossa que legal que vc fez!” tudo que eles fazem é errado, sem estímulo. Eles na realidade, eles não podem fazer nada aqui. Ta na televisão tem que ficar calado (**P: não pode nem olhar para o lado**) não, e a gente vai ficando assim né: “não conversa! Fica quieto! Oh, não vai jogar vídeo-game!” (**P: o tempo todo**) o tempo todo. ... teve uma época que eu trazia ... eles adoram fazer as coisas ... ai eu trazia as peças de bijuteria para a gente fazer junto (**P: com as crianças?**) é, e vc precisa de ver ... eles adoram! Então, para os maiores eu ensinava a mexer com os alfinetes mesmos, com os alicates. Os menorzinhos pegava as bolinhas; eu dava os fios; para eles enfiarem nos fio. Mas aqui acontece de tudo (voz de lamento) ai eles começaram brin...; teve três ... com bolinha dentro do ouvido! (risos) (**P: teve que ir para o hospital!**) uai, teve que tirar! Oh, mas assim, não foi os dias que estavam comigo não, foi quando eles tavam indo para TO; eles fazem terapia

ocupacional na faculdade. Então fazem as pulseirinhas ... eles, rebentam as pulseirinhas deles, enfia. Enfia no nariz ... gente do céu! Três crianças. Ai a Teresa pegou e proibiu. É complicado fazer as coisas aqui. Porque eu falo ... as adolescentes elas tão numa idade que precisava incentivar alguma coisa **(P: é!)** faz bijuteria e vende, dá um dinheirinho bom né?! **(P: uhum!)** mas aqui nada, nada vai. Essa que ta grávida, ela ta trabalhando no tear [...] ela aprendeu lá com a Dr. Débora. Ela foi passar final de ano com a Dra. e ela ensinou. Ela faz crochê, mas as outras não. (fala mais baixo) A Cláudia ela ta numa fase que ta para ir embora; eu acho que em vez de ter melhorado ela saber disso, ela ta desorganizadíssima, ela não ta conseguindo nada. **(P: por que não tem para onde ir?)** olha, ela cismou que a mãe tem que cuidar dela! Então arrumaram emprego para ela. Não quer nada: “minha mãe que tem que cuidar de mim [...] mas já está aqui tem quantos anos”! A mãe dela é alcoólatra de ficar caída no chão, na rua. **(P: ela vai fazer 18?)** vai, e tem que ir embora [demonstro certo espanto, acho que fiquei sensibilizada com a adolescente] arruma emprego, ela não quer trabalhar, não quer nada. Ela tem um monte de habilidades, ela faz escova super bem, faz chapinha. Aprendeu fazer unha. Quando ela ta ... dando conta – acho que não é nem por que não quer – é porque não está dando conta – ela ajuda a gente, ela é boa para limpar. Mas não quer nada. A gente [...] queria que ela fosse ficar com as crianças, ela não quis. Arrumaram emprego no restaurante, ela não quis. Então, eu acho assim ... aqui tudo muito complicado porque acho que nessa hora ela não tinha que ter escolha. Ela tinha que ir, né?! porque no começo é difícil, mas o fazer te organiza. Pelo menos sai tendo emprego. Ai acho muito complicado! Eu acho que elas oh: trabalham aqui. ÉÉ, lá na secretaria, ganha 50 reais por mês – que eu já acho assim – um horror, não paga nem o sapato. Ta, recebe, o dinheiro dá na mão das outras. Não tem autonomia para ficar com 50 reais que é delas. **(P: dá na mão de quem?)** da coordenação, mas esse dinheiro é depositado, vai para a poupança. Vai ser delas! Mas o que vai adiantar daqui seis meses dá, vamos supor, mil reais na mão delas, se elas não soube lidar com cinqüenta. **(P: entendi! Nunca soube, né! nunca pegou o dinheiro não sabe nem como é que é)** não! E qual o preparo que ela tem para viver lá fora sozinha e com o dinheiro que ela vai receber se não ensinaram para ela como é que faz [sinto muito angustiada na hora de transcrever essa parte] e qual o incentivo? Vai trabalhar emburrada. Qual é o incentivo que vc tem que vc trabalha e não vê o seu dinheiro para vc comprar o que vc quer? **(P: uhum! É, e elas estudam?)** estudam, normalmente, sempre muito atrasadas por que ... o emocional interfere muito. Todos tem dificuldades de aprendizado. ... que nem a Cláudia tomou bomba o ano passado. E tem que ser artista para tomar bomba nesse ensino nosso. **(P: é agora não tem mais ...)** não, não tem bomba não!

P: e para vc como vc define a infância?

E: nossa, se sabe ... ai é algo muito bom. Se recordar ... mas mais que isso. Acho que é a base da história da gente. Eu acho que tem tudo a ver com a infância, né?! sei lá, os valores, a sua crença, os seus sonhos; éé ... desde a infância né?! então eu acho que é o começo da história mesmo e a história é baseada nela e depende dela.

P: e qual seria a característica de um adulto ideal no relacionamento com as crianças?

E: como que é mesmo? (**P: a característica de um adulto ideal?**) eu não acredito ... ideal já é imaginar algo mesmo porque não existe, né?! mas eu acho que assim, a base da relação teria que ser o amor e o respeito. Te tivesse as duas coisas, o resto acontece, né! acho que não tem como vc ensinar sem amar, sem respeitar. E acreditar muito no outro ,né?! (**P: uhum**)

P: quais são as preocupações referentes ao cuidado à atenção; o que deve se pensar ao se educar uma criança? Uma criança no geral.

E: tipo de preocupação que ... (silencio) eu acredito ... a maior preocupação que a gente tem que ter em relação a uma criança é procurar viver uma relação saudável, né?! porque eu só acredito, principalmente depois que eu estudei ... que a gente vivencia ,né as coisas ... e através dessa vivência que faz com que a gente vai se transformando. Acho que através de uma relação vc vai adquirindo seus valores ...

P: e a preocupação referente à educação de uma criança no abrigo?

E: acho que não muda muito. A gente tem que preocupar viver dessa mesma maneira. Uma relação saudável. Vc tem que mudar os valores, dá limites ... mas tudo dentro do amor, do respeito, dentro de algo bem saudável ... porque se não eu não acredito na formação de ninguém. ...

P: o que vc acha que deve promover no comportamento das crianças? E de que maneira?

E: promover? (**P: é, no sentido de desenvolvimento, de ajudar**) vc fala aqui na casa (**P: criança no geral; e depois aqui na casa**) ai que a gente pode falar ... bom, cada fase é uma fase. Eu acredito muito que a atividade da criança é o brincar, né?! eu acho que através do brincar a gente pode ajudar a desenvolver várias coisas, apesar de que aqui isso não é muito utilizado; não é nem, às vezes, por falta de vontade de quem trabalha aqui. ... eu acho que

brincar, tá junto, né ... dar liberdade para a criança, ajudar na auto-estima; valorizar a criança naquilo que ela tem e pode.

P: e aqui o que se tem promovido no comportamento das crianças?

E: aí é que tá, eu acho que muito pouco. A gente não tem nem tempo para isso. Brincadeira, esses dias a gente tava brincando de telefone sem fio ... mas assim, não é todo dia que dá, entendeu? Eu acho que falta ... sei lá, eu acho que é da gente também. Eu acho que a gente táá ... não sei se é desestimulada. ... **(P: e esses dias que vocês brincaram, foi vc ... no horário da noite?)** foi, é muito engraçado ... menina (risos) só uma vez chegou a palavra certa. **(P: e elas gostaram as crianças?)** aham, foi muito legal **(P: é, então elas são receptivas?)** são, que nem a Dra. Débora vem, né! todo sábado. E ela fica mais de duas horas com as crianças fazendo atividades. Ela pinta, ela ... faz pãozinho com as crianças, e eles estão sempre dispostos. Eu acho que o que falta é assim, é a genteee ... porque é diferente vc tá aqui para brincar com as crianças não ter que preocupar com todo o resto da rotina da casa, entendeu? Eu acho que ... se for para ver a gente tá deixando muito a desejar. Nem, às vezes, nem por tanta falta de vontade, entendeu? Mas pela instituição, pelo jeito que as coisas são. ... que nem agora, para a casa que nós tamos mudando, né?! diz que não vai ter nem um pátio. Não sei nem como nós vamos fazer. ... **(P: ah, vocês vão mudar de novo?)** ah, nós vamos lá para a FEBEM [onde era a FEBEM] **(P: mas lá tem pátio até falar chega ...)** tem pátio, mas que nem, a casa onde nós vamos ficar, ela foi cercada. Nós temos adolescentes aqui, lá eles tem os adolescentes masculinos. [... a gente tem que controlar as adolescentes] quer dizer, à noite, como que nós vamos sair com as crianças, porque aqui quando não tá chovendo, a gente fica aí até tarde, né! quando não tá chovendo, essas coisas. E lá, nós vamos pra onde? Nós não vamos sair lá fora com essas crianças ... porque pra sumir, num minuto. É muito aberto! (risos) **(P: e aí, cercaram, mas não deixaram nem um espaço, nem uma árvore. Nada)** perto da casa acho que não. E a gente precisava de um pátio coberto! Né, pra gente ...for tentar ir, a gente tá pedindo. Vamos ver se antes da gente mudar sai porque depois que tá lá fica mais difícil, né! **(P: é, e para quando é essa mudança?)** diz que para logo. **(P: puxa!)** não sei se vai ser bom, não, para a gente, acho que vai ser muito mais difícil.

P: bom, é isso, muito obrigada!