

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

FERNANDA CARVALHO FERREIRA

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E AS
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS
RELAÇÕES DE CONFLITOS**

São Leopoldo

2014

F383m Ferreira, Fernanda Carvalho
 Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos / Fernanda Carvalho Ferreira. -- 2014.
 124 f. : il. ; color. ; 30cm.
 Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.
 Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams.

 1. Assistência a menores. 2. Acolhimento institucional. 3. Assistência - Menor - Abrigo. 4. Conflito - Trabalho. 5. Autonomia (psicologia).
 I. Título. II. Telmo, Adams.

CDU 364.046.6-053.2/.6

FERNANDA CARVALHO FERREIRA

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E AS
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS
RELAÇÕES DE CONFLITOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

São Leopoldo

2014

FERNANDA CARVALHO FERREIRA

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E AS
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS
RELAÇÕES DE CONFLITOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Telmo Adams (orientador) – UNISINOS

Prof. Dr. Danilo R. Streck – UNISINOS

Prof. Dr. Balduino A. Andreola – UNILASALLE

Ao meu marido, Soldado Cardoso, um grande bombeiro militar, alguém que também luta pelas causas sociais e pela vida dos necessitados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter tornado este sonho possível.

Aos meus pais, que deram apoio durante toda minha vida.

Às crianças da Casa Abrigo, por fazer parte da minha história de vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Telmo Adams, por todo nosso trabalho nestes dois anos.

Aos meus colegas de mestrado.

Ao meu amigo Luciano, por todas as contribuições e ajuda no decorrer do processo de construção da dissertação.

À banca, com os professores doutores Danilo R. Streck e Balduino A. Andreola pelas contribuições na banca do projeto de pesquisa.

Aos Professores e equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, por toda atenção nestes dois anos.

A toda equipe de cuidadores e profissionais da Secretaria Municipal de Trabalho, Cidadania e Assistência Social.

Ao programa de bolsas FAPERGS, que me possibilitou a realização do Mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa visa problematizar e compreender as relações entre todos os envolvidos com as crianças de uma Casa Abrigo Institucional – CAI. Busca-se analisar as possibilidades e limites do processo educativo na atuação dos cuidadores e cuidadoras das crianças e adolescentes, sobretudo, nas relações de conflitos nesse espaço institucional. A metodologia trabalhada embasa-se na Pesquisa Participante/ Pesquisa-Ação e nos círculos de cultura de Paulo Freire (BRANDÃO & STRECK, 2006; FREIRE, 1978, 1980; THIOLENT, 2011). O suporte teórico ancora-se em Milton Santos, Paulo Freire, Irma e Irene Rizzini, destacando a compreensão do espaço institucional na relação dialética com o espaço social mais amplo. Neste sentido, a confluência de manifestações de conflitos na CAI é parte da complexa trama de relações contraditórias da sociedade. Concluiu-se que há um conhecimento limitado das políticas públicas voltadas a essas crianças por parte dos profissionais que trabalham na CAI. Além disso, as atividades de caráter socioeducativo tendem a reproduzir ações assistenciais pontuais: respostas imediatistas e de curto prazo, sem eficácia duradoura. Percebeu-se também que as relações de convivência entre os sujeitos da CAI aprofundam ainda mais os conflitos quando assumem posturas não dialógicas. O adulto é tido como aquele que manda, que ordena, que defende seu poder na relação com o outro, e que vai entender a contrariedade como um confronto a sua autoridade. Com base na análise, puderam-se perceber fatores que desencadeiam práticas contraditórias que propõem uma educação para a autonomia, mas que, em muitos casos, são geradoras de silenciamentos. Ficou evidenciado que as relações de silenciamento estão intimamente ligadas às de conflito. Uma possível, viável e efetiva alternativa para romper com esse ciclo poderia ser a formação continuada com todos os sujeitos trabalhadores da CAI.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Acolhimento Institucional. Casa Abrigo. Conflito. Autonomia.

ABSTRACT

This research intends to discuss and understand the relationships between all those involved with the children of an Institutional Shelter Home. It seeks to analyze the possibilities and limits of the educational process in the actions of caregivers of children and adolescents, especially in the relations of conflict in this institutional space. The worked methodology is based on the Participant Research/ Action Research and in cultural circles of Paulo Freire (BRANDÃO & STRECK, 2006; FREIRE, 1978, 1980; THIOLENT, 2011). The theoretical support is anchored in Milton Santos, Paulo Freire, Irma and Irene Rizzini, emphasizing understanding of institutional space in dialectical relation to the wider social space. In this sense, the confluence of events of conflicts in this Institutional Shelter Home is part of the complex web of contradictory relations of society. It was concluded that there is limited knowledge of public policies aimed at these children by professionals who work in the Shelter Home. Moreover, the activities of social and educational nature tend to reproduce specific care actions: immediate results and short-term responses without lasting effectiveness. It was also felt that the relations of coexistence between the subjects of Shelter Home further deepen conflicts when do not assume dialogical positions. The adult is seen as one who commands, who defends his power in relation to the other, and will understand the predicament as a showdown to their authority. Based on the analysis it could be seen factors that trigger contradictory practices offering an education for autonomy, but in many cases, are generating silencing. It was evident that the relations of silencing are closely linked to conflict. A possible, viable and effective alternative to break this cycle could be continued education with all employees of Shelter Home subjects.

Keywords: Pedagogical Mediation. Institutional Home. Shelter Home. Conflict. Autonomy.

LISTA DE SIGLAS

AS – Assistente Social

ASEMA – Apoio Socioeducativo em Meio Aberto

CAI – Casa Abrigo Institucional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS AD – Centro de Atenção Psicossocial aos dependentes de Álcool e outras Drogas.

CEDUGRA – Centro Educacional de Gravataí.

COFAMEG – Centro Ocupacional de Familiares e Amigos dos Deficientes Mentais de Gravataí

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

NOB-RH/SUAS – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social

PNCFC – Plano de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente a Convivência Familiar e Comunitária

PAC – Programa de Atenção à Criança

PAI – Programa Acolhimento Institucional

PETECA – Programa de Trabalho Educativo com Crianças e Adolescentes

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SMTCAS – Secretaria Municipal de Trabalho, Cidadania e Assistência Social

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E APROXIMAÇÃO DA TEMÁTICA.....	22
2.1 AS POLÍTICAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA HISTÓRIA BRASILEIRA	27
2.2 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL (AI) E O NOVO PARADIGMA DE ASSISTÊNCIA DO SÉCULO XXI.....	30
2.3 HISTÓRICO DO PROGRAMA SMFCAS	31
2.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O ABRIGO RESIDENCIAL PARQUE DOS ANJOS.....	35
2.5 PAPEL E PERFIL DOS(AS) CUIDADORES(AS) NO PROGRAMA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....	39
3 BASES E CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	44
3.1 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO SOCIAL	44
3.2 UM CAMINHO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	49
3.2.1 RECRIAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA: AS RODAS DE CONVERSA	51
3.2.2 A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DAS RODAS DE CONVERSA.....	54
4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NAS RELAÇÕES DE CONFLITOS.....	60
4.1 O PERFIL DOS TRABALHADORES E O SEU FAZER (ANTI)PEDAGÓGICO...60	
4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES E RODAS DE CONVERSA: RELAÇÕES DE SILENCIAMENTO	63
4.3 MODALIDADE DOS SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	76
4.4 COMO POTENCIALIZAR MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA CAI?	78
4.5 ESPAÇOS PERMITIDOS X ESPAÇOS PROIBIDOS NA CAI: ESTRUTURAS INDUTORAS DE CONFLITOS.....	83
4.6 ANÁLISE DE CONFLITOS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92

REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	110
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CUIDADORES E PROFISSIONAIS DA CAI:.....	111
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EQUIPE TÉCNICA E DIREÇÃO DO PROGRAMA ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....	112
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE UMA DINÂMICA “RODA DE CONVERSA” COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES	113
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE UMA DINÂMICA DE “RODA DE CONVERSA” COM PROFISSIONAIS DA CASA ABRIGO INSTITUCIONAL.....	114
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	115
APÊNDICE 6 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....	117
ANEXOS	118
ANEXO 1 – REORDENAMENTO DO PROGRAMA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE GRAVATAÍ.....	119

1 INTRODUÇÃO

Morar em um espaço que não é o mesmo de sua família natural, partilhando objetos, alimentação e afeto, parece um desafio muito incerto para quem está em fase de desenvolvimento físico, afetivo e intelectual. Essas inquietações provocam a repensarmos como o Programa Acolhimento Institucional - PAI vem trabalhando as relações de conflitos, afetos e desafetos que ocorrem dentro de uma casa abrigo.

O século XX caracterizou-se como um período em que se pensou em políticas sociais específicas para atendimento de menores abandonados, em uma garimpagem histórica no processo de abandono e formas de proteção a este menor em condições limite de vulnerabilidade social. Para tanto, olharemos brevemente como a humanidade buscou responder ao desafio de cuidar de crianças, por vários motivos, separadas dos seus progenitores, desde a Europa dos séculos XVIII ao XIX, e suas possíveis influências na forma de tratar a questão no Brasil no decorrer dos séculos XIX e XX.

Na atual legislação¹, o Acolhimento Institucional constitui-se um espaço de proteção provisório, voltado a crianças e adolescentes privados do convívio familiar, estando em situação de risco pessoal ou social, e que tiveram seus direitos violados. A instituição objetiva proteger e cuidar as crianças e adolescentes, tentando oferecer "o mais próximo de uma residência familiar", e, ao mesmo tempo, a possível reinserção em suas famílias; ou, em último caso, quando os responsáveis por eles não dispõem de reais condições para recebê-los de volta, inseri-los em novas famílias.

Neste projeto de pesquisa, proponho problematizar o fazer pedagógico e a influência das relações entre todos os envolvidos com as crianças de uma casa abrigo, analisando como o processo educativo na busca de soluções de conflitos pode contribuir para a emancipação daqueles que saem dela e dos que permanecem por mais tempo, sem perspectivas de uma adoção. O objetivo é compreender como interfere a rotatividade ou não rotatividade dos profissionais que já têm um vínculo com as crianças na relação comportamental destes que estão inseridos neste espaço, e analisar a caminhada institucional que o abrigo está percorrendo e as mudanças significativas ocorridas na atualidade.

¹ Constituição Federal (art. 101, inciso VII) e Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

Pesquisar esse espaço não escolar como um lugar de aprendizagem implica analisar o perfil dos sujeitos, suas dificuldades intelectuais, para compreender até que ponto os conflitos ocorrentes são resultantes de uma degradação social, de um ambiente de maus tratos e abandono. Os desafios pedagógicos na Casa Abrigo Institucional (CAI) me levaram a pensar e compreender que tipo de cidadão está sendo formado e para qual sociedade.

A presente dissertação teve como ponto de partida a experiência vivida por mim nas atividades pedagógicas na Casa Abrigo do Parque dos Anjos – Gravataí, campo empírico referencial. Com certa resistência de minha família², iniciei o estágio de pedagogia naquele Programa de Acolhimento, pois acreditei ser necessário para minha experiência profissional desenvolver atividades com essas crianças.

Quando fui apresentada às crianças e adolescentes logo percebi que tinha tomado a atitude correta, pois estes meninos e meninas passaram por momentos difíceis, sem chance de se defender, sem lar, destituídos de suas famílias, e tendo que se dividir e se adaptar com outros que nem ao menos eram seus irmãos. Os dois anos que atuei junto a essa instituição motivaram-me a problematizar e investigar a temática, pouco presente nos espaços acadêmicos, sobretudo nos da educação.

A questão de pesquisa foi se constituindo a partir da problematização nos processos e resultados obtidos com atividades desenvolvidas na CAI com a minha participação, envolvendo tanto crianças, quanto cuidadores(as) e funcionários(as). A pesquisa tem como foco os processos pedagógicos que ocorrem dentro do Acolhimento Institucional, em diversas situações, como conflitos, desacordos, convivência e tudo o que essas relações implicam, desde a chegada até a saída das crianças e adolescentes na CAI, sejam estes bebês de dias, de 10 anos ou até mesmo adolescentes de 14 anos. De acordo com a política institucional, esta ênfase na receptividade tem a preocupação de inserção ao novo meio, que deverá se parecer no aspecto da infraestrutura de um lar no que se refere ao aconchego e amorosidade nas relações.

A relevância do estudo para essas crianças e adolescentes reside na melhor compreensão das mediações possíveis nesse espaço situado no âmbito do público. Ao observar e compreender o que o mesmo proporciona para os que ali residem, –

² Anos atrás minha família teve uma experiência negativa com um familiar assassinado dentro de um abrigo por ação de um jovem infrator. Por isso, todos foram contrários a minha decisão.

se há ou não uma visão emancipadora, a análise das dificuldades vindouras de uma realidade social fragilizada –, pode contribuir direta ou indiretamente para preparar essas crianças e adolescentes a enfrentarem o mundo que as espera. Problematizar os porquês de comportamentos que acabam em violência dentro da casa, entre as crianças e adolescentes ou, até mesmo, destes com os funcionários, pode fornecer elementos importantes para qualificar a compreensão e ação dos cuidadores/educadores desse tipo de instituições.

Algumas reflexões têm como base leituras de teóricos da Educação, da Psicologia e até mesmo do Serviço Social. Estas duas últimas áreas do conhecimento historicamente estiveram mais envolvidas com esse tipo de público em situação de vulnerabilidade social. Suponho que somente na perspectiva interdisciplinar será possível avançar por caminhos facilitadores onde a prática educacional com crianças e adolescentes do Acolhimento Institucional possa ser de fato efetiva, não apenas no que se refere ao âmbito escolar, mas também na perspectiva da superação dos traumas emocionais e fragilidades sociais.

Na revisão das produções relacionadas à temática utilizei como base artigos e dissertações que tivessem relação com a temática deste estudo. Procurei dentro dos últimos cinco anos algumas produções que focassem ou se aproximassem do tema de minha pesquisa. Ficou evidente a quase inexistência de pesquisas na área da educação relacionada ao tema, o que justifica a necessidade e relevância do estudo em questão.

Meu tema de pesquisa aborda os problemas que ocorrem no cotidiano de um Acolhimento Institucional. Para uma filtragem de temas próximos ao meu, pesquisei nos *sites* da Scielo e Capes.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) adotou o termo “acolhimento institucional” para designar os programas de abrigo em entidade, como aqueles que atendem crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo, aplicadas nas situações dispostas no Art. 98 do ECA.

Tanto a Constituição Federal como o ECA definem como direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes brasileiros o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Constituição Federal, art. 227, e ECA, art. 19).

Careta (2011), da Universidade de São Paulo, aborda o tema em sua tese de doutorado “Os cuidados necessários aos cuidadores das crianças de abrigo”. A psicóloga relata o sentimento de impotência sentido pelas cuidadoras; em entrevistas feitas com elas os papéis se invertiam e ficava difícil saber se eram sentimento de cuidadora ou abrigada a fala deste sujeito.

Ao ouvir a cuidadora, em 2004, percebi que os encontros direcionados para a investigação sobre a vida das crianças em acolhimento foram requisitados pelas cuidadoras, as quais alegavam que se lembravam de acontecimentos ocorridos com as crianças. Evidentemente, até comunicavam as lembranças sobre os episódios, mas queriam conversar sobre elas mesmas, a vida que construíram até o momento, as dificuldades experimentadas. (CARETA, 2011, p. 20).

Em outras teses encontradas do banco de dados da Capes, encontrei em comum esta preocupação com a saúde mental destes especialistas que ficam “na linha de frente”, como os próprios cuidadores se referem a quem está no dia a dia com o menor. Tenciona a abordagem do perfil do cuidador e da gestão que organiza capacitações e formações destes profissionais que devem estar “saudáveis” emocionalmente para dar conta da demanda fragilizada destas crianças.

Na dissertação “A infância Abrigada: impressões das crianças da Casa Abrigo”, (FEITOSA, 2011), o autor nos traz os olhares e sentimentos infantis deste sujeito em condições de vulnerabilidade social em um programa que vai o acolher e, ao mesmo tempo, afastá-lo da família. Este foi o primeiro trabalho encontrado na área da educação dentre tantos encontrados na Psicologia e no Serviço Social. Ele aborda como as crianças são produzidas e constituídas a partir de suas histórias e lugares, tempos e espaços. O problema de pesquisa permeia *nas “guerras”* vividas dentro do abrigo, com a falta da família, vulnerabilidade, convívio com outros abrigados e a dúvida de quanto tempo de privação ficará no abrigo. Aqui temos a problemática focada no sujeito abrigado, ênfase que também colocarei em meu projeto; porém, em meu campo empírico específico.

Alguns descritores trazem esta problemática e dúvidas acerca do abrigo ser ou não ser o melhor lugar para este “menor”. Percebo esta problematização também em algumas dissertações.

Fraga (2008), em sua dissertação de mestre em Psicologia na USP com o tema “Infância, práticas educativas e de cuidado: Concepções de educadoras de abrigo à luz de história de vida” aborda a questão da convivência das crianças em

situação de risco, trazendo considerações sobre o ECA, analisa a importância da inserção do menor neste espaço, aborda os vínculos, as brincadeiras e toda parte sentimental necessária para a boa adaptação ainda que temporária neste espaço.

Pensar em uma formação que dê conta da demanda dos programas institucionais já é algo que parece fazer parte da realidade atual. No entanto, nem sempre foi assim, pois, até final de 2008, o que hoje conhecemos como cuidador social ingressava via concurso público ou contrato como atendente de Casa Lar, exigindo-se deste apenas o Ensino Fundamental. Bastava o cuidador ou cuidadora ter experiência de educação de filhos, como pai ou mãe, para atuar no programa. Mas será isso suficiente para qualificar um cuidador? Sabemos que uma decisão feita de forma equivocada por este profissional poderá prejudicar ainda mais o sujeito acolhido aumentando o quadro de dor e sofrimento gerados pela vulnerabilidade social (PFEIFFER e SALVAGNI, 2005). Cada vez mais o processo de formação deverá ter como foco as realidades para melhor qualificar a rede de atendimento. Existe uma necessidade de atendimento psicológico a estes profissionais que fazem parte da rotina da casa, que também precisará de equilíbrio e autonomia nas tomadas de decisões no dia a dia.

Dentre as semelhanças nos descritores, pesquisei também as palavras-chave como: Acolhimento Institucional, Casa Abrigo, Menor em situação de risco. De modo geral, percebi que os trabalhos não abordam a importância da gestão do acolhimento para o bom funcionamento de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Proponho dois momentos em minhas análises. Primeiramente, visualizaremos o olhar que os profissionais envolvidos atualmente têm das crianças e adolescentes, bem como a maneira como se relacionam com elas; e qual o perfil dos trabalhadores da instituição e sua formação para atuar na área. Depois segue a elucidação da dimensão pedagógica trabalhada por esses profissionais no que diz respeito ao planejamento da inserção, ao desligamento; mas também como são realizadas as abordagens com as crianças que ali residem de uma forma mais permanente. Trata-se de compreender com maior profundidade como todo este trabalho realizado pela instituição incide sobre esses sujeitos que estão ali entregues a uma instituição responsável pelo direito que lhes foi roubado, o direito dos cuidados, o direito à vida, o direito a uma educação emancipadora com amorosidade.

A pesquisa configura-se em torno da reflexão sobre as possíveis mediações pedagógicas como caminho de aprendizagem em situações perturbadoras e

conflitantes. Como algumas ações podem auxiliar as crianças e adolescentes no seu processo de construção de autonomia ou então geram atitudes de silenciamento que pode desencadear relações de passividade ou de violência. O silenciamento constitui-se numa forma de violência, em função do desamor com que foram tratados. Assim reflete Freire (1978, p. 45): “Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, [...] Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua”.

Descobri na convivência e observação decorrer uma atitude recorrente de resistência frente ao que identifico como “relações de silenciamento” das crianças e adolescentes. Estas situações foram observadas no decorrer de atividades como as rodas de conversa e outros momentos que propiciavam a fala. Era notório o quanto se retraíam perante os cuidadores. Quando ousavam falar, a fala era criticada, anulada, de forma que a atitude do olhar e de um simples baixar a cabeça vinha seguido do silêncio.

A partir desta observação, justificou-se ainda mais o processo de educação realizado na CAI para melhor compreender como a mediação de conflitos pode ser pedagogicamente trabalhada para uma educação emancipadora com crianças e adolescentes. Para tanto, faz-se necessário investigar, igualmente, o processo pedagógico dos sujeitos que trabalham no Programa Acolhimento Institucional: educadores(as), cuidadores(as), funcionários(as) e equipe técnica externa.

Considerando as relações das crianças e jovens entre si, ou destas com os sujeitos profissionais, e as relações entre estes últimos, o objetivo geral foi formulado da seguinte maneira: Compreender como a ação pedagógica pode ser geradora de autonomia e mediadora de aprendizagens em situações conflitantes entre as crianças e adolescentes e profissionais da CAI.

Neste sentido, busquei como objetivos específicos: a) reconhecer os desafios decorrentes das diversas situações de conflitos ou desacordos que ocorrem nas relações de convivência durante o período de permanência das crianças e adolescentes na CAI; b) compreender o perfil dos trabalhadores da CAI, a formação exigida para atuar na área e o olhar que estes profissionais têm e de que maneira se relacionam com esses sujeitos; c) avaliar como as crianças e adolescentes sentem a atuação dos profissionais nas atividades cotidianas e, especificamente, aquelas crianças que ficam por mais tempo; d) compreender como os profissionais da CAI

lidam com situações conflitantes que ocorrem entre estes e as crianças e adolescentes; e) apontar sugestões para potencializar as mediações pedagógicas nas atividades do cotidiano da CAI e indicativos de como qualificar o desenvolvimento das políticas públicas na área.

Ver no conflito a possibilidade de uma mediação pedagógica emancipadora, leva-me a explicitar o seu sentido. O termo mediação tem sido utilizado na linguagem jurídica quando esta trata de conflitos, dando a ideia do terceiro elemento, um juiz como mediador neutro que intermedeia um conflito. “Acepção semelhante assume o sentido de mediação social em práticas sociais que têm uma função preventiva na sociedade, no sentido de evitar o conflito, o fratricídio” (ADAMS, 2010, p. 38). Porém, segundo Adams (2010), para além da conotação jurídica ou social, a mediação, nesse espaço, parte do princípio de que o conflito pode ser mobilizador de compreensões e fonte de aprendizados assumindo o potencial de mediação pedagógica. Neste sentido, tanto as condições objetivas quanto subjetivas podem ser mobilizadoras de processos educativos compreendidos como

práticas sociais, (...) com maior ou menor grau de intencionalidade e intervenção problematizadora, crítica e propositiva, com aporte de elementos (in)formativos e (des)veladores de contradições da vida real, geradoras de estímulos ou rupturas que resultam em aprendizados, seja como formação humana ou técnico-profissional e formação de um novo *ethos*. (ADAMS, 2010, p. 42).

Esta compreensão positiva, contudo, não nega a contradição em que, por exemplo, o silenciamento pode ser, igualmente, resultante de uma mediação pedagógica opressora, mesmo que não seja intencional.

Utilizando elementos da pesquisa participante, da pesquisa-ação e círculos de cultura (BRANDÃO & STRECK, 2006; FREIRE, 1978, 1980; THIOLENT, 2011), busquei elucidar o quanto pode ser significativo o aprendizado na Casa Abrigo, em situações de divergências entre todos, incluindo cuidadores e funcionários. Lidar com essas diversidades pode não ser uma tarefa muito fácil, por isso a importância de formações específicas desses profissionais para que saibam relacionar-se pedagogicamente nas diversas situações. Desse modo, quanto mais puderem evitar momentos de distúrbio na casa, melhor será a assimilação compreensiva (em vez de adaptação) em torno de momentos difíceis vividos pelos decorrentes de situações anteriores ou posteriores ao ingresso na Casa.

Esta dissertação está organizada em 5 partes, sendo a primeira uma introdução geral e a última apresenta as considerações finais. O segundo capítulo traz uma contextualização histórica do trabalho com crianças e adolescentes, com algumas características peculiares de cada período histórico. O objetivo é compreender como se chegou ao atual modelo de acolhimento institucional, uma política pública que busca ser coerente com as indicações do Estatuto da Criança e do Adolescente. Descreve aspectos importantes e particulares desse espaço com abordagens que envolvem tanto a estrutura quanto as relações que se constituem no mesmo.

Segue no mesmo capítulo a caracterização do campo empírico com uma ênfase maior no espaço de pesquisa, desde sua formação, com dados importantes que mostram a trajetória no contexto histórico do município de Gravataí/RS. A Secretaria Municipal de Trabalho, Cidadania e Assistência Social – SMTCAS, responsável pelo Programa Acolhimento Institucional do município de Gravataí trabalha com crianças e adolescentes em situação de exploração, violência doméstica, abandono ou abuso sexual. A secretaria é responsável pelo remanejamento destas para as casas abrigo, espaços que abrigam de forma extraordinária e temporária estes sujeitos.

O Programa conta com sua equipe técnica de psicólogos e assistentes sociais para uma tentativa de resgate do núcleo familiar na luta contra a pobreza e desagregação familiar. Segundo Fávero (2007), estas famílias moram em espaços pequenos, sem condições mínimas de subsistência; muitos improvisam nas ruas o local para sua moradia.

Algumas mulheres acabam tendo vários filhos, de paternidade diferente, assim recorrem a outras pessoas para cuidar dos mesmos, de forma que estas crianças acabam perdendo a referência de um espaço de moradia. Estes espaços acabam sendo, na maioria, precários, com decorrentes dificuldades emocionais e financeiras.

A fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa, apresentada no terceiro capítulo, apoia-se em uma revisão bibliográfica de produções próximas ao tema. Poucas referências foram encontradas, mas há alguns materiais da Psicologia, Serviço Social e Pedagogia no banco de teses da Capes. Alguns autores de livros, como Paulo Freire, Milton Santos e outros, trazem elementos importantes que serão base para a interpretação nesta pesquisa para nossa melhor

compreensão e entendimento dos problemas sociais que acabam atingindo a particularidade das famílias, na relação entre o público que atinge o privado.

Com Freire e Santos são abordadas as questões sociais, desigualdades e opressão daqueles que estão à margem da sociedade. A questão do espaço, tanto o de moradia fragmentada, quanto o institucional, reflete na vida e no comportamento destas crianças e jovens que compõem a Casa Abrigo. As abordagens sobre oprimidos e opressores amarram dois pontos importantes no projeto. A opressão da família agressora, que por ameaças acaba gerando situações de sofrimento por anos na vida dos jovens, ou a opressão de forma mais oculta, velada, que aparece nas relações de convivência na CAI.

A metodologia trabalhada embasa-se na Pesquisa Participante/ Pesquisa-Ação no decorrer de um processo de trabalho realizado ao longo de dois anos na CAI, marcado por ações importantes para o desenvolvimento e autonomia dos sujeitos. Em 2009 e 2010, contribuí nesse espaço como estagiária de Pedagogia durante minha graduação, desenvolvendo um trabalho que passou por várias fases, umas positivas e outras negativas, em que pude aprender muito com os colegas profissionais da Casa e principalmente com as crianças. E assim defini a proposta metodológica da pesquisa valorizando a prática em andamento, coletando informações importantes registradas em diário de campo, enquanto fazia a construção do projeto desta pesquisa.

O quarto capítulo desenvolve a análise compreensiva com subcapítulos abordando os objetivos específicos focalizados ao decorrer das atividades desenvolvidas na CAI. Através de entrevistas com equipe técnica, secretaria responsável pelo programa, cuidadores, profissionais da CAI, e anotações de observações feitas em atividades lúdicas com as crianças e adolescentes, registradas em diário de campo.

Na parte final desta dissertação, apresento conclusões correspondentes aos objetivos e/ou às hipóteses. É o fecho do trabalho. Nessa parte, explico a resposta à pergunta do problema de investigação, bem como possíveis limitações do estudo.

A conclusão visa a recapitular, sinteticamente, os resultados da pesquisa feita, evidenciando qual ou quais hipótese(s) do trabalho se confirma(m) e o porquê. Ao escolher este tema para trabalhar, fiz um inventário do conhecimento disponível e procedi a uma triagem daquilo que pode ser útil para explicar a nova situação proposta. Não tenho a pretensão de ter uma resposta final e acabada para o

problema da pesquisa. Ao contrário, procuro deixar “portas abertas” para novas propostas de pesquisa em torno do tema estudado, além de evidenciar que contribuições o estudo proporcionou no âmbito acadêmico, no profissional e para a sociedade.

Apono, enfim, algumas dificuldades que tenham sido responsáveis ou por limitar o alcance das conclusões do estudo, ou por determinar opções de trabalho, ou qualquer outra que tenha contribuído para dar cunho particular ao estudo, dificuldades essas que poderão, inclusive, ser revistas em trabalhos futuros.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E APROXIMAÇÃO DA TEMÁTICA

Devido à pertinência da temática na história da humanidade, em especial nos últimos séculos, torna-se necessário introduzir o presente capítulo apresentando uma retrospectiva do trabalho de abrigagem e dos programas de proteção ao chamado “menor”³.

Registros dão conta de que as primeiras preocupações com crianças desabrigadas eram por parte da igreja, que recebia estas crianças através da “roda dos expostos”. A igreja tinha a preocupação de cuidar da manutenção da vida destes sujeitos, e, em alguns casos, das mães que acabavam chegando grávidas e depois do nascimento abandonavam seus filhos para recomeçar suas vidas.

Entidades beneficentes passaram a ter a preocupação com a infância pobre e crianças sem lar, e somente depois, passou a ser responsabilidade do Estado em medida protetiva nas formas da lei para estes sujeitos. O abandono de crianças recém-nascidas, segundo Leite (1997), foi um ato frequente entre índios, brancos e negros no período Colonial. O processo de vulnerabilidade social, abandono e violência doméstica é um triste legado no Brasil, há pelo menos três séculos segundo Priore (1996). Assim, percebemos que o abandono tinha a ver com situações como gravidez indesejada por motivos financeiros, pai desconhecido e, principalmente, por condições precárias de sobrevivência no lar.

As crianças pobres entre os séculos XVIII e XX ficavam a cargo dos cuidados das práticas caritativas, responsáveis pelo acolhimento de órfãos e expostos. A chamada Roda dos Expostos⁴ era a principal forma de acolhimento praticada pela igreja nesse período, na qual o praticante do abandono ficava em sigilo total sem ter sua identidade revelada. De acordo com Freitas (1997), a utilização da roda iniciou-se no Brasil por volta de 1730, na Santa Casa de Misericórdia, espalhada nos

³ **Menor** era o termo utilizado para a criança ou adolescente de 0 a 18 anos, sob proteção da lei, designação esta não mais aceita após o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1993. (Nota da autora).

⁴ A **Roda dos Expostos**, **Roda da Misericórdia** ou ainda **Roda dos Enjeitados** consistia num mecanismo composto por um objeto cilíndrico móvel, utilizado para abandonar (*expor* na linguagem da época) recém-nascidos, que ficavam ao cuidado de instituições de caridade, geralmente ligadas à Igreja Católica. A assistência caritativa teve um importante papel na história dos expostos, que viviam em uma instituição chamada de “Casa dos Expostos”, mantida pela Santa Casa de Misericórdia. A roda virou uma espécie de “depósito” de crianças abandonadas. De forma sigilosa, ela permitia que o Asilo não tivesse nenhum contato com a pessoa que colocava a criança no local. Eram vários os motivos que originavam o abandono, nessa época eram muito comuns crianças nascidas de união duvidosa, e a roda surgia como uma solução para salvar a mãe da desonra social. (RIZZINI 1997).

moldes daquela de Lisboa. Assim, por mais de 150 anos a roda de expostos foi objeto de frequente uso nos Asilos de expostos, com crianças abandonadas por diversos motivos que serão ditos ao longo desta dissertação.

A prática de receber crianças abandonadas, no entanto, passa a ser um dos choques dos higienistas⁵ com a igreja a partir do século XIX, pois o modelo defrontava-se com as mentalidades da prosperidade do período, tendo em vista o problema de saúde pública que se tornou essa questão. Além disso, já que o sujeito que largava a criança naquele objeto cilíndrico tinha sua integridade moral inviolável, os moralistas da época acreditavam que a Roda incentivava relações ilícitas, gerando cada vez mais filhos ilegítimos e promovendo a promiscuidade.

Para Rizzini (1993), com o aumento da prática de abandono e, por consequência, da miséria, os Asilos expostos foram se tornando um amontoado de crianças abandonadas, tornando as questões de higiene e saúde precárias. Em consequência, como era de se esperar, a mortalidade infantil estava no auge nesse período.

Na segunda metade do século XIX, a preocupação de origem médica fica mais acirrada, no sentido de inspecionar o leite materno, o uso de leite animal e sua origem e possíveis doenças ocasionadas pelas amas de leite⁶, mulheres consideradas da pior espécie pelos indivíduos moralistas da época.

É possível refletir como a questão de gênero está impregnada nesse contexto histórico, pois, essas mulheres, humilhadas social e moralmente, eram as mesmas que se relacionavam nos prostíbulos com parte de homens da elite. A punição imposta por meio dos Asilos, quase que de forma obrigatória as tornava agressivas com os próprios bebês que obrigatoriamente deveriam amamentar, fato este que, possivelmente, contribuía para o aumento da mortalidade infantil.

Com a influência da experiência italiana de trabalho com crianças, a mudança em relação aos cuidados e interferências da igreja para a filantropia tiveram grande importância na inspiração dos higienistas brasileiros, de acordo com Rizzini (1993). Lá as rodas foram fechadas entre 1867 e 1880. Embora as mães oferecessem

⁵ O **higienismo** é uma doutrina que nasce do Liberalismo da primeira metade do século XIX, quando os governantes começam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades. Considerava-se que a doença era um fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana. (RUIZ; LIZ, 1999, p. 275).

⁶ **Ama-de-leite** é a mulher que amamenta criança alheia quando a mãe natural está impossibilitada de fazê-lo. Geralmente esse encargo era dado às escravas que já tinham filhos; não raro tratavam-se de “miseráveis, prostitutas, sujas, infectadas pela sífilis”. (RIZZINI, 1993, p. 185).

resistência a aceitar seus filhos vindos de relações ilegítimas e sem o auxílio da figura paterna para a criação dos mesmos, para o Estado italiano era bem mais barato auxiliar essas mulheres desamparadas, do que manter instituições, verdadeiros aglomerados de crianças.

A mulher passou, então, a ter auxílio financeiro do Estado para cuidar dos seus filhos; no entanto Rizzini (1993) pontua que o homem continuava com sua honra intacta, nunca assumindo a paternidade desses filhos miseráveis. Para a mulher restava conseguir um casamento para, quem sabe, manter sua honra.

No Brasil – não seria diferente –, o modelo de expostos nos Asilos também passa a ser duramente atacado, e dá origem a outra forma de assistencialismo custeado pelo Estado e pelas instituições, com vistas a melhorias que serão apresentadas ao longo desta dissertação.

Em 17 de março de 1875, surgiu o decreto n. 5.849/75, que aprovou o regulamento de asilo para meninos desvalidos⁷.

Com o objetivo de eliminar as desordens de origem social, o meio médico, jurídico e elites intelectuais do início do século XX começaram a pensar na infância.

A expansão das cidades deu-se por meio do crescimento industrial⁸, e mesmo assim, os pobres estavam entre 70% da população urbana. Segundo Rizzini (1993), os “deserdados da fortuna” estavam entre os operários, marginais, prostitutas, meninos de rua, etc. Esses sujeitos viviam em condições miseráveis e indignas de trabalho, moravam em favelas, cortiços e até nas ruas. Para as elites, a criança pobre era considerada maltratada, independente de morar nas ruas, em instituições ou com a família.

O índice de mortalidade infantil era muito alto nas cidades brasileiras, porém, o mais preocupante para as autoridades era outro problema: as estatísticas de criminalidade. Para a mentalidade da época, segundo Rizzini (1993, p. 25), “se a infância está em perigo, ela pode ser perigosa também”.

E foi nesse cenário conturbado, com violência e criminalidade que começaram a aparecer projetos incipientes para proteção infantil e assistência à infância “desvalida”. Ao mesmo tempo em que as elites pensavam em proteger

⁷ Levantamento das legislações que envolviam a institucionalização do trabalho com crianças e adolescentes pobres, realizado nos anos 1993/1994 no Rio de Janeiro, pelo CESPI/USU, através de pesquisa coordenada pela Prof. Irene Rizzini.

⁸ Com o crescimento industrial do final do século XIX, o número alarmante de crianças pobres nas ruas se tornará um problema emergente aos governantes e sociedade da época. (RIZZINI 1993).

essas crianças e adolescentes, também temiam sua presença, sentindo-se ameaçados com o que essa parte marginalizada da sociedade pudesse fazer.⁹

Com a intenção de proteger a sociedade, dentro dos padrões da ordem social, igreja e filantropos encontraram um objetivo em comum nas décadas de 20 e 30. Para Rizzini (1993), aliado, o Estado também se posiciona com a assistência, uma caridade oficial, de forma dispersiva, sem um cuidado ou controle maior, ou algo que realmente fizesse a diferença entre aquelas pessoas.

Na década de 1930, havia dois modelos de tendências assistencialistas no Brasil: a filantropia e a caridade (PAULA, 2003). Ambas faziam duras críticas uma a outra. Para a caridade, os filantropos eram desprovidos de fé; e para a filantropia, a caridade tinha carência de organização e cientificismo. A caridade não aceitava a substituição da fé pela ciência para os menos afortunados. Porém, com o passar dos tempos os dois modelos começaram a adequar métodos e técnicas, tornando-se compatíveis com um modelo assistencialista.

Os problemas sociais passaram a ser vistos pela caridade com o olhar da filantropia, visando prevenir a desordem, ao passo que os filantropos não abandonaram a religiosidade, embora esta não fosse o foco principal para eles.

A igreja e a filantropia tiveram um embate que, acima de tudo, foi também de ordem política e econômica pela dominação dos que estavam às margens da sociedade. Era preocupação da igreja as questões relacionadas à pobreza até o século XIX. Com o passar dos tempos, as elites perceberam que a igreja não estava dando conta do descontrole social. Nesse momento parte das ciências, como a medicina, a psicologia, a pedagogia e outras passaram a estudar questões pertinentes à pobreza.

A educação moral foi o principal objetivo da casa dos enjeitados, já que a família natural não tinha condições financeiras, morais, etc. Ao contrário do modelo italiano da segunda metade do século XIX, no Brasil do início do século XX, “prestar socorro às crianças nos asilos seria economicamente mais vantajoso do que fazê-lo nas famílias, já que no primeiro caso, tornar-se-ia viável o controle sobre a utilização dos recursos” (RIZZINI, 1993, p. 51). O auxílio financeiro aos asilos contemplava, portanto, uma questão de controle dos recursos pela elite que o defendia.

⁹ A partir deste período, o Estado passou a interferir com leis nos Asilos em 1923, criando o Juízo de Menores. E em 1927, promulgou o código de menores, originando a figura do juiz nas instituições para “menores” (RIZZINI, 1993).

A caridade tinha também o compromisso com a regeneração, por meio do trabalho, fazendo com que jovens degenerados e sem preparo tivessem uma ocupação produtiva para a sociedade¹⁰. Assim, observa-se a preocupação que as instituições tinham com a formação de mão de obra. As meninas eram voltadas a uma educação mais doméstica, aprendendo afazeres para cuidar de uma casa. Os meninos acabavam aperfeiçoando o artesanato, em que aprendiam a profissão com velhos artesãos¹¹.

Em suas pesquisas, Rizzini (1993) evidencia que as crianças eram classificadas conforme sua origem e condição social, e até mesmo de acordo com os atos cometidos contra a sociedade. Chama igualmente atenção a respeito da divisão que ocorria por diferença de gênero. A igreja acabava ficando com meninas órfãs e moças grávidas sem família. Já as instituições que eram mantidas pelo Estado atendiam os meninos com vícios, abandonados e que tivessem cometido delitos. Algumas instituições que acolhiam crianças e adolescentes considerados delinquentes, pelo fato de praticarem punições extremas, acabaram sendo, ao longo do tempo, fechadas.

Podemos observar que uma variedade de problemas institucionais ocorria, entre outros, por falta de preparo dos “cuidadores” dessas instituições e fragilidade das políticas públicas. Desde meados da década de 30, por exemplo, é possível ler nas entrelinhas a existência de favoritismos políticos na contratação de coordenadores de algumas instituições, tal como ainda ocorre hoje. Avalia-se que esta seja uma prática que acaba interferindo muito nos andamentos da CAI, contribuindo, em grande medida, o agravamento dos problemas no trabalho de acolhimento institucional.

Na próxima seção segue o desenvolvimento de uma retrospectiva relacionando a prática realizada na relação com a construção de políticas públicas ao longo do processo histórico, até os dias de hoje.

¹⁰ É importante salientar que, para a igreja como instituição caritativa, o princípio moral vem sempre à frente das questões econômicas: salvar o indivíduo moralmente era a principal preocupação das instituições religiosas. (Nota da autora).

¹¹ As instituições religiosas eram mantidas por donativos. Muitas delas não conseguiam dar conta das demandas de gastos, e acabavam recorrendo ao trabalho dos internos para se manter. (Nota da autora).

2.1 AS POLÍTICAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA HISTÓRIA BRASILEIRA

O Brasil não foi diferente do resto do mundo ao final do século XIX, em relação às influências das transformações políticas e sociais, na busca de sua emancipação, materialização e nacionalidade. Para os intelectuais brasileiros a preocupação era de transformar o Brasil numa nação culta, numa tentativa de recuperação dos anos de atraso resultantes com a escravidão. A infância passara por transformações conforme a sociedade foi mudando seu pensamento no novo período republicano.

O Estado passou a ser responsável por crianças que estavam em um meio familiar inadequado. O mesmo fornecia apoio às famílias com a medicina higienista, que dispunha de psicólogos e pedagogos para auxiliar famílias na criação de seus filhos. Até então, a criança brasileira era vista como a esperança da nação, o futuro. Mas, para tanto, ela devia ter uma boa educação e base familiar.

Porém, a infância passou a ser vista também com outros olhos, ou seja, a criança poderia ser uma ameaça social, e não mais somente uma forma angelical e inocente, em alguns casos delinquentes em potencial¹². De um lado, deve ser prevenida do perigo. De outro, podem ser o próprio perigo. Para Rizzini (1997), a infância teve duas representações: aqueles que precisavam de ajuda, “infância abandonada”, e aqueles que estavam envolvidos em questões criminais, que ofereciam temor à sociedade.

Para assistência da criança e para defesa da sociedade foi criado o complexo aparato médico-jurídico-assistencial, em que os principais objetivos eram: “prevenção, educação, recuperação e repressão”. Segundo Rizzini (1997), cada medida tomada era pensada na manutenção da paz social. A educação tinha como foco principal moldar o pobre ao mercado de trabalho de forma que ele também entendesse e compreendesse as regras sociais.

Um movimento foi feito para que esta criança marginalizada fosse “salva” garantindo a prosperidade do país. A classificação da criança foi feita por várias

¹² Essa mesma contradição existe ainda hoje nas discussões da redução da idade penal, em que, para seus defensores, crianças e adolescentes devem ser responsabilizados criminalmente por seus atos e ter penas semelhantes aos adultos delinquentes. (Nota da autora).

instâncias, na intenção de recuperá-la, protegê-la e prestar assistência, por meio da atuação da medicina, da justiça e da filantropia.

No século XX surgiram discursos da elite intelectual com o propósito de moldar a infância, como aqueles que serão moldados para o bem ou para o mal. Eles mantinham na prática um descaso com as crianças de rua. A educação ficava reduzida aos interesses da classe dominante.

Após a promulgação do código do menor em 1927, a proteção à infância tornou-se, na verdade, parte de um discurso ambíguo de proteção. A ambiguidade nos discursos estava presente quando se tratava da defesa da infância nesse período, e acredito que se repita ainda hoje em algumas práticas. “Os desdobramentos desta história guardam relação com a atual identidade de um país marcado por contradições, onde discurso e prática normalmente se contrapõem”. (RIZZINI, 1996, p. 36).

A história das políticas sociais, que compreende a legislação da assistência à infância no Brasil, vem sendo pensada desde antes do período republicano. Um período importante, segundo Rizzini (1997), foi o de meados de 1870 a 1930, no qual surgiram ideias e práticas que influenciam nosso país até a atualidade.

Nesse período, a criança passou a ser vista pela elite como alguém que precisa de correção, o que seria responsabilidades do Estado, que deveria dar conta da reeducação de meninos abandonados, crianças criminosas que deveriam ser punidas. Rizzini (1997) chama atenção para diversas pesquisas em âmbito nacional e internacional que mostram que a preocupação com a criança nesse período da história do Brasil acabou focando mais sobre a atenção à infância pobre.

Mas a intenção não era o auxílio à criança maltratada, desvalorizada. A justificativa era a de formar um modelo de país civilizado. E foi com esta intenção que a elite se pronunciava e criava algumas leis. Com influência do modelo europeu, o Brasil também assumiu anseios de uma busca desenfreada pelo progresso, rompendo com as antigas monarquias agrárias e escravocratas que representavam um atraso para toda sociedade.

Enquanto, em nosso país, a psicologia, sociologia e antropologia se desenvolviam, a sociedade pôde compreender melhor assuntos sociais que envolviam a nação como um todo. O humano passou a ser compreendido, bem como os males que o afligiam. Assim, seu comportamento passou a ser entendido por fatores hereditários e influência do meio em que está inserido.

As ânsias por desenvolvimento e progresso contrastavam com deficiências de toda ordem. A visão de salvação da criança estava intimamente ligada à proposta de salvação do país. Era o que acreditava a elite em discursos fervorosos na época. A transformação das crianças que estava a cargo das responsabilidades dos asilos deveria preparar homens honestos, pais de família, capazes de trabalhar nas indústrias. Para Rizzini (1997), estes discursos mostram o quanto a criança estava reduzida em sua condição como um ser incapaz de constituir família, ser honesto e tornar-se cidadão.

Com o passar dos tempos a criminalidade infantil aumentava, prejudicando a própria criança, família e toda a sociedade. O problema já não era mais algo que preocupava as elites pela imagem negativa tida pela nação. Agora o problema passava a ser social. As desigualdades aumentavam a criminalidade, além da mortalidade infantil e da insegurança com o agravamento do ambiente de violência. A justiça percebeu que era hora de mudar a forma de conduzir a situação da criança que vivia às margens da sociedade, e percebeu que o ato de violência pode ser entendido como um apelo, um pedido de socorro.

Ao final da segunda metade do século, o Brasil teve consolidada a questão da assistência e proteção de “menores”. A Lei de n. 4.242, de 5 de janeiro de 1921, assinada pelo presidente Epitácio Pessoa, no artigo 3º, dava autorização para o governo organizar a “proteção e assistência à infância abandonada e delinquente”. A importância deste código se dá, porque pela primeira vez estava se pensando em uma lei que focasse a assistência, e a partir disso, seguiram-se várias outras leis que fortaleceram a questão da assistência à criança no país.

Até esse momento, podemos refletir sobre as políticas dos atuais programas de proteção e o que de fato elas almejam dentro das instituições, sejam particulares ou privadas. É importante lembrar que na condição de vivência de mundo, estes sujeitos têm uma vasta experiência de vida que não pode ser negada, negligenciada ou simplesmente esquecida.

Com o passar do tempo percebe-se que esta realidade foi mudando, e que além da preocupação de abrigar e alimentar, estava também o comprometimento com a educação dos indivíduos.

2.2 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL (AI) E O NOVO PARADIGMA DE ASSISTÊNCIA DO SÉCULO XXI

O Acolhimento Institucional rompe de vez com a figura dos Asilos, Orfanatos ou Internatos. A mudança pretendia não apenas outra nomenclatura. Tinha a intenção de mudar os modelos organizacionais que se tinha no passado e as formas de agir com a criança e adolescente.

O AI também marca o fim do rompimento da criança com a sua família natural, pois de acordo com as medidas da lei, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esta ocorre, quando necessário, em caráter excepcional e provisório. A justiça tem por objetivo o retorno desta criança ao lar de origem; e somente quando esgotadas todas as possibilidades, pensando na educação e bem-estar da criança, a mesma será inserida em uma família substituta.

No modelo do AI, propõe-se à criança e ao adolescente a proteção e garantia de seus direitos violados por motivos de agressão, abuso sexual e violência doméstica. Embora a intencionalidade da lei seja de passagem provisória pelo acolhimento, muitos casos que deveriam ser excepcionais, passam a ser permanentes. Deste modo, muitos acabam ficando por um longo período numa casa abrigo. Segundo Rizzini et al. (2007), pelos índices do IPEA, 87% dessas crianças tinham famílias, mas somente 57% mantinham vínculo com as mesmas.

É importante salientar que o AI nas normas da lei não pode afastar a criança e adolescente do seu convívio familiar, conforme os artigos 19 e 23 do ECA, que garante o direito da família natural, direito este que não pode ser violado pela ausência de recursos. Desde seu surgimento, o AI tem sofrido vários questionamentos, mas foi com o ECA que os moldes dos atendimentos sofreram mudanças consideráveis. Porém, algumas práticas ainda permanecem com contradições, tanto na relação com as políticas públicas quanto no atendimento diário dentro dos abrigos.

O programa existe porque há vulnerabilidade social, e sua existência é a prova de que a cada momento uma criança está sendo agredida, abusada e tendo seus direitos violados. Na mesma pesquisa acima referida (RIZZINI et al., 2007), os autores constatam que 100% das crianças e adolescentes dentro dos abrigos tinham origem em famílias pobres. Como já foi dito, a pobreza não é e nem pode ser motivo

de desligamento à família. O que ocorre é que a pobreza ao extremo acaba sendo um fio condutor de muitos fatores que levam à vulnerabilidade social.

Podemos observar novamente as relações de gênero, também vinculada a questões de vulnerabilidade, já presentes nos séculos passados, mas que continuam na atualidade, através de mulheres que desempenham o papel de chefe do lar, como responsáveis pela manutenção da vida de muitos filhos, com baixa escolaridade e, em alguns casos, usuárias de drogas.

Observamos que não é apenas a questão financeira, mas vários problemas sociais que incidiram na vida desta figura feminina que, sem apoio de programas de reinserção social, acaba em situação de vulnerabilidade, com seus filhos em risco e abandono. Na prática, a pobreza é sim o principal motivo do desligamento, ainda que ferindo a lei.

Há que se acrescentar que a criança acolhida em instituições, muitas vezes, advém de famílias que têm seus direitos negados durante várias gerações. Uma família que vive em situação extrema de miséria vê-se impossibilitada de manter um mínimo de estabilidade em sua vida familiar. (RIZZINI et al., 2007, p. 93).

Nas normas da lei, os programas AI devem seguir o ECA, sendo o programa de responsabilidade do Juizado da Infância e da Juventude, Ministério Público, Conselhos Tutelares, Conselhos Municipais de Direitos e demais órgãos responsáveis pela manutenção e garantia dos direitos da criança e adolescente. A falta de engajamento entre estes poderes legais pode acarretar em dificuldades no trabalho dentro dos abrigos, seja com decisões dos conselhos tutelares, ou de juízes ou promotores de justiça.

O Programa Acolhimento Institucional é um projeto governamental que pertence aos municípios, em específico às Secretarias de Assistência Social, no caso desta pesquisa, temos a SMFCAS.

2.3 HISTÓRICO DO PROGRAMA SMFCAS

Os primeiros registros encontrados relacionados ao acolhimento institucional no município base da presente pesquisa datam de 26 de novembro de 2004, relatando ações esportivas como natação e música. As atividades aconteciam nas manhãs de sábado, voltadas para crianças acima de seis anos de idade por meio de

convênio com o Centro Educacional de Gravataí – CEDUGRA. O objetivo, segundo o secretário da SMTCAS, era manter as crianças integradas à sociedade: “Nosso objetivo é que elas estejam inseridas no convívio social. E a música e os esportes são duas maneiras de proporcionar isso”. Segundo o secretário, estas aulas auxiliam na autoestima e promovem a cidadania destes jovens. (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2004b).

Outras ações destacadas ocorreram em 2005, tais como o projeto Adolescer criado pela Prefeitura e pela SMTCAS, cujo objetivo voltava-se para os adolescentes de 13 a 17 anos e 11 meses, que oportunizava a possibilidade de conviverem em casa separada, havendo um esforço exclusivo para cada faixa etária: o grupo dos menores (menos de 13 anos) e dos maiores. Recebiam uma formação específica por meio de oficinas diversas e tinham mais autonomia em suas ações. A coordenadora da Casa Abrigo naquele momento, Tatiana Aquistapace, ressaltava a importância da ação para as crianças: “Esta é uma ação fundamental para a qualificação do atendimento às crianças e adolescentes”. (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2005).

Em algum momento a intenção se perdeu, pois, nos anos posteriores a 2005, os moldes voltaram a ser os mesmos com as crianças e adolescentes de todas as idades, tendo sido novamente misturadas para conviverem no mesmo espaço. Dentro de minhas hipóteses, a explicação mais próxima talvez esteja relacionada à exigência de proporcionar a manutenção dos vínculos familiares que a própria legislação prevê, pois no grupo de crianças de 0 a 12 anos havia alguns irmãos no grupo dos maiores. Mas não há nenhum registro oficial dos motivos dessa volta ao formato inicial, ou seja, a junção das crianças e adolescentes das diferentes idades em um único espaço.

Em 2007, há alguns registros de transformações na Casa Abrigo, onde reformas estruturais foram pensadas para melhor acolher as crianças. A intenção que transparece era a de ter uma casa mais iluminada, mais próxima possível a uma residência familiar. Uma das ações foi a limpeza de todo o terreno, a manutenção e melhorias na iluminação interna e externa; além disso, as portas e janelas que necessitavam de substituição foram trocadas. “Em breve faremos os reparos necessários no cercamento também. O portão de acesso principal que estava com problema já foi arrumado e temos um servidor da Guarda Municipal controlando a

circulação de pessoas durante 24 horas”, relata o secretário do municipal. (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2007).

Uma medida significativa, igualmente implementada em 2007, e que possivelmente fez a diferença nas características de “Abrigo Residencial”, tem a ver com a redução de crianças por casa, o que em tese possibilita um atendimento mais especializado e qualificado aos sujeitos institucionalizados.

O Secretário Laoni Guimarães pontua: “Estamos ampliando a equipe de trabalho, com novos técnicos de enfermagem, atendentes e uma pessoa para tratar com exclusividade da parte administrativa”. (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2007). Ele salienta, ainda, que foi solicitado o aumento da carga horária do médico que atende no local:

De 74 reduzimos o número de crianças e adolescentes para 38. Fizemos um trabalho forte de reaproximação dos abrigados com as famílias, de maneira segura e, agora eles continuam com acompanhamento através dos programas da secretaria. (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2007).

Ainda nesse mesmo ano ocorreu o projeto Pan Social, desenvolvido nos dias 24 a 26 de julho de 2007. A iniciativa teve como finalidade socializar os jovens em um campeonato de futebol no período de férias. Porém, esta ação envolvia apenas jovens das Casas de Abrigo, programa Peteca e Agente Jovem. Podemos refletir até que ponto esta tentativa de socialização ocorria. Por que não criar um projeto mais aberto de inserção das crianças, para além dos programas de inclusão? Será que este tipo de inclusão restrito a essas três instituições não tornou os sujeitos ainda mais excluídos de um contexto social, rotulados em uma condição socioeconômica, política e cultural?

Em 2008, aparece no sítio eletrônico referido (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2008) a primeira notícia de um integrante da Casa Abrigo entrando no mercado de trabalho¹³.

Situações conflitantes que ocorrem não são disponibilizadas ao público, visto que a página virtual evita registrar qualquer fato negativo ou que não tenha dado

¹³ Tratava-se do menino Tiago de Brito Fernandes, que havia ingressado no projeto em março de 2003. Durante cinco anos o adolescente pôde criar vínculos de amizade dentro da casa, sem ter um único familiar como visita. Frequentou a 3ª série do Ensino de Jovens e Adultos da Escola Municipal Nova Conquista, participou de muitas ações na casa, como oficinas de grafite, música, educação física e atividades na horta. Esta conquista lhe garantiu confiança e um emprego em um hipermercado da cidade. (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2008).

certo. Observo que no período histórico focado pela página eletrônica, ocorreram mudanças não justificadas. E quando justificadas, o motivo apoia-se na procura de melhorias para os meninos e meninas da Casa. É de extrema importância a preocupação com as melhorias, mas deveríamos avaliar o que foi “tentado” como projeto ou ação pedagógica e que, em dado momento, não deu certo, ou o que poderia ser feito para melhorar. Da maneira como a publicização acontece só pelo positivo, dá a impressão de que nada tenha dado errado ou as coisas tivessem sido mudadas por si só, espontaneamente. Por que se evita divulgar os aspectos conflitivos que sem dúvida ocorrem no trabalho na Casa Abrigo?

Um exemplo embasa essa problematização: É louvável a importância que se dá para o adolescente ingressar no mercado de trabalho. Porém, percebe-se uma ausência de outras ações para mantê-lo em cursos profissionalizantes que lhe possibilitem uma melhor formação intelectual e profissional. Entendemos que se trata de um processo que ocorre a longo prazo com uma educação para a autonomia que deve partir de quem tem a responsabilidade institucional, neste caso, o abrigo.

Em 2008, foi elaborado um novo Projeto Político-Pedagógico que visa diminuir a quantidade de crianças nas casas, e para tanto, outras casas deveriam ser inauguradas. No ano de 2009, houve a inauguração do Abrigo Residencial do Parque dos Anjos, inserido em um bairro da cidade.

A estrutura do Abrigo Residencial Parque dos Anjos era uma casa, metade alvenaria, metade madeira, com dois quartos médios com capacidade de duas camas beliches cada. Os quartos são separados por sexo, os bebês tanto meninos quanto meninas dormem no quarto das meninas em berços. A Casa fica em um local arborizado em um terreno grande lembrando um sítio, contando com uma vasta varanda e dois banheiros. A sala de estar é anexa à sala de jantar, com uma mesa única e grande, bancos longos com capacidade de uso para várias pessoas.

As atividades pedagógicas de reforço escolar tinham um espaço separado da casa, chamado de “salinha de estudos” pelas crianças. Lá, as mesmas utilizavam computador, jogos pedagógicos, tendo acesso a livros e guardando seus materiais escolares.

Tendo atuado durante dois anos no espaço que se tornou o campo empírico da pesquisa, conto com um acumulado de informações que oportunizam aspectos essenciais para uma pré-compreensão. Desenvolvi atividades como estagiária de

Pedagogia juntamente com uma equipe composta por profissionais que trabalhavam dentro da Casa. Nosso objetivo era a unidade de um trabalho que refletisse de forma positiva nas crianças. Na prática, contudo, não era o que acontecia, pois alguns profissionais trabalhavam de forma individualizada, por vezes confundindo entendimentos, condutas das crianças e papéis dos educadores e demais trabalhadores da Casa Abrigo.

Nossos papéis eram bem delimitados na casa, com atribuições e função específicas. Inicialmente não era permitido questionar ou influenciar o trabalho do outro, postura essa que se manteve por curto prazo, havendo uma gradativa mudança para uma ação mais articulada, visando melhorar a qualidade de vida das crianças na casa. Viu-se a necessidade de ampliar o olhar de forma ampla e integrada para o benefício delas.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O ABRIGO RESIDENCIAL PARQUE DOS ANJOS

Olhar e visualizar o campo empírico e toda realidade socioeconômica que o modela, na tentativa do entendimento de algumas posturas em tomadas de decisões, com base em seu processo histórico, político e social é um compromisso desta pesquisa.

Quem são essas crianças e adolescentes?

Sujeitos condicionados a uma realidade socioeconômica menos favorecida, acabam concentrando suas forças em uma forma de sobrevivência. Ter muitos filhos é ainda uma característica marcante nas famílias com pouca ou nenhuma renda. No Brasil, segundo dados do UNICEF (2011), cerca de 80% das famílias menos favorecidas são formadas por mães menores de idade, sem esclarecimento ou convívio paterno, dificultando ainda mais o capital que entra para sobrevivência das crianças. Esta é uma das situações que configura o quadro da situação de miséria das famílias brasileiras, que acabam lutando pela sobrevivência de cada dia. Com a pobreza extrema, as dificuldades de continuar os estudos, e com muitos filhos para sustentar, gera-se junto a agressividade (FEIJÓ; ASSIS, 2004). A falta de tolerância ao choro, que pode ser por motivos de dor ou fome é pouco tolerável para quem tem que lidar com a sobrevivência dos sujeitos. A pressão psicológica e a falta de instrução de lidar com essas questões acabam configurando-se em agressividade.

Nesse contexto de desigualdade e vulnerabilidade social configura-se a fragilizada família da criança de Casa Abrigo, que acaba sendo vítima de maus tratos, fome e miséria. As ruas são o lar de muitos, que acabam vivendo de esmolas, fazendo uso de drogas ou trabalhando como vítimas de exploração do trabalho infantil. Nestes casos, o conselho tutelar juntamente com o juiz tira a guarda temporariamente desta criança ou adolescente, que ficará aos cuidados do Acolhimento Institucional, indo morar no Abrigo.

Entendo a vulnerabilidade social como um resultado de políticas públicas ineficientes, em que situações de opressão em alguns sujeitos que vivem à margem da sociedade alimentam uma estrutura dominante daqueles que julgam o outro como coisa, e somente a si mesmo como pessoa humana. Em Freire (1978), problematizamos o sentimento de opressores que julgam as camadas populares como “coisas”, deliberadamente desrespeitam o direito do outro para se colocar à frente, beneficiando-se, explorando, dominando e oprimindo. “E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado”. (FREIRE, 1978, p, 50)

Na Casa, compartilhando objetos com outras crianças, o perfil varia de criança para criança. Normalmente os pequenos são mais tímidos, um pouco retraídos, até criarem um vínculo que normalmente costuma ser rápido. Com o passar dos tempos são muito amorosos, têm a necessidade de abraçar, demonstram carência e necessidade de afeto. O comportamento das crianças na Casa depende também do trauma ocorrido com elas antes de serem desligadas das famílias. Alguns traumas são tão profundos que levam bastante tempo até que se sintam seguros para criar relações positivas.

Os adolescentes normalmente procuram proteger os irmãos menores quando estão em um mesmo abrigo. Esta “proteção” seria de possíveis brigas com outras crianças na casa, ou até mesmo no auxílio com os cuidadores quando existe resistência na alimentação, higiene ou o uso de algum remédio. Alguns chegam revoltados, com resistência às normas da casa, desencadeando situações de conflito.

O Programa Acolhimento Institucional, desde 22 de abril de 2004, conta com um processo de formação de profissionais. Segundo Claudete Bosa Mielczarski, coordenadora da Casa na época, este busca melhor qualificação para quem lida diretamente com crianças e adolescentes na casa. Conforme a coordenadora:

Os limites de atuação do trabalho e das instituições, o fazer parte e a responsabilidade pelo fazer, foi desenvolvido por Jânio da Silva Santos, trabalhador social com meninos e meninas de rua, de Porto Alegre ligado à Fundação Assistência Social e Cidadania (FASC). Existe um consórcio entre sete municípios da região metropolitana que estão realizando um mapeamento deste público. O consórcio conta com recursos financeiros do BNDES. (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2004a).

Esses primeiros registros sobre o Programa Acolhimento Institucional postados no *site* da Prefeitura Municipal de Gravataí apresentam ações que ocorrem na Casa com o objetivo de informar o público interessado. O *site* procura mostrar ações positivas, que, em um segundo momento, são publicadas também em notas impressas no jornal do município. Nesse sentido, a divulgação enfatiza o cenário de uma Casa Abrigo com 36 crianças e adolescentes de zero a dezoito anos de ambos os sexos, que se encontram em medida de proteção especial, em caráter provisório e excepcional, devido a sua situação de risco. Neste quadro, percebemos que o Programa buscou parcerias para melhorar a qualidade do atendimento às crianças nesse espaço institucionalizado.

O Serviço de Acolhimento Institucional, do qual o Abrigo Residencial Parque dos Anjos é parte, atende crianças e adolescentes sob medida protetiva de abrigo, conforme o artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em 2009, deve-se recorrer a esta medida “apenas quando esgotados todos os recursos para sua manutenção na família de origem, extensa, ou comunidade”.

O MDS, no Projeto de Reordenamento (2012), apresenta ainda os princípios a partir dos quais os serviços de acolhimento devem estruturar seu atendimento, sendo estes: a excepcionalidade do afastamento do convívio familiar, a provisoriedade do afastamento do convívio familiar, preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação, oferta de atendimento personalizado e individualizado, garantia de liberdade de crença e religião e respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem.

Baseado nestes princípios e nos princípios presentes no artigo 92 do ECA, a equipe elaborou o projeto de reordenamento institucional, em agosto de 2009, que foi apresentado aos Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente e de Assistência Social em dezembro de 2009.

Atualmente, em Gravataí, concluída em parte a etapa do reordenamento institucional, as crianças e adolescentes em medida protetiva de abrigo são encaminhadas ao Serviço de Acolhimento Institucional, que se divide em 5 abrigos residenciais que recebem 12 crianças/ adolescentes cada um.

A SMTCAS tem como objetivo trabalhar com famílias em situação de vulnerabilidade social e efetivar a inclusão destas famílias, através de seus projetos e programas. O(a) secretário(a) do programa é responsável pela manutenção e tutela das crianças que estão nas Casas de Abrigo. Na rede de Gravataí há hoje cinco Abrigos Residenciais que comportam doze crianças cada, de 0 a 17 anos e meio. Sabemos que estas crianças, vítimas de violência doméstica, ao chegarem à Casa, precisam de readaptação a este novo meio.

Este programa conta com uma equipe de profissionais responsáveis pela manutenção das casas abrigo, que monta o quadro de funcionários da casa e envia nutricionistas, enfermeiras e oficinairos para a mesma. A coordenadora geral das Casas atua dentro da SMTCAS como a responsável de suprir as demandas da Casa com a Secretaria. Falta de medicamentos, alimentos, atividades esportivas, organização de transporte escolar para a escola ou visitas aos fins de semana nas famílias são parte das atribuições da coordenação das Casas. (PPP, 2008).

Entre os programas, há o Centro de Atenção Psicossocial aos dependentes de álcool e outras drogas (CAPS AD), que presta atendimento aos abrigos da rede auxiliando crianças e adolescentes que eram usuários de drogas em geral. O programa também desenvolve projetos envolvendo as crianças na tentativa de recuperar sua autoestima. Segundo a coordenadora da Política de Saúde Mental, Ana Litz (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2010), a SMS trabalha a reabilitação através do CAPS AD e tem o objetivo de tratar e reinserir na sociedade os usuários de substâncias químicas, oferecendo aos dependentes de drogas alternativas para uma melhor qualidade de vida. O programa terapêutico é composto por acolhimento diário do dependente, acompanhamento com profissionais como psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais e clínicos além da realização de oficinas e grupos terapêuticos. “E a arte vem como um elemento a mais para atuarmos na prevenção do consumo de drogas”. (PREFEITURA DE GRAVATAÍ, 2010).

O Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) tem uma parceria com a SMTCAS, propiciando eventos às crianças do abrigo e de outros programas de assistência à criança. No caso do CRAS, o atendimento é direcionado a crianças de

6 a 17 anos, com o objetivo de socializa-las também com apresentações artísticas e de dança. O CRAS encaminha crianças a outro programa da rede chamado PETECA, onde a criança aprende a desenvolver atividades esportivas e constrói artesanato, entre outras atividades. Famílias em situação de risco também frequentam o programa, aprendendo atividades em oficinas.

Na própria SMTCAS existe um espaço onde a “criança abrigada” é atendida por uma equipe formada por psicólogo e assistente social. Estes atendimentos têm por objetivo melhor readaptação neste lar temporário e a tentativa de uma possível aproximação ao modo de ser da família natural da criança.

2.5 PAPEL E PERFIL DOS(AS) CUIDADORES(AS) NO PROGRAMA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

O projeto de reordenamento é um documento elaborado internamente, com uma proposta de organização diferenciada das instituições para crianças e adolescentes, vindos ainda das instituições com moldes antigos de organização. O objetivo é reestruturar o modelo de instituição antigo tanto na estrutura, quanto nas relações interpessoais (sociedade, técnicos, cuidadores, coordenadores, crianças e adolescentes abrigados e suas famílias).

Seu fundamento está na compreensão da necessidade de dar às crianças e adolescentes em medida protetiva de abrigo um atendimento mais afetivo e individualizado e que tenha como prioridade a garantia de seus direitos. O manejo do trabalho é pensado em pequenos grupos, assim como o desenvolvimento de atividades educativas e pedagógicas. A forma de trabalho da equipe leva em conta o caráter pedagógico e social das ações.

É de extrema importância que haja a continuidade do reordenamento institucional no município de Gravataí, pois as demandas vêm se modificando rapidamente. Para tanto, o programa deve sempre propor uma adequação à realidade, à legislação brasileira e a um novo paradigma das políticas de assistência social e dos direitos da criança e do adolescente.

O documento prevê como função da rede ofertar suporte necessário aos jovens institucionalizados para que, no momento de seu desligamento, eles tenham condições de cuidar de si com autonomia. No entanto, caso estes “jovens” não consigam uma forma de sustento ou moradia, deveria ser oferecido o espaço

transitório de uma república, modalidade de acolhimento prevista em lei federal. Consta-se a necessidade da implantação desta modalidade no atual contexto do município de Gravataí.

De acordo com o atual reordenamento¹⁴, as principais funções/ papéis são: a coordenação geral do programa, a coordenação da Casa Abrigo (função do agente administrativo) e o cuidado. (Ver Anexo 1).

Das funções previstas no Programa SMFCAS há o coordenador geral, responsável pelo programa e pelo funcionamento dos Abrigos da rede. Os profissionais são selecionados via concurso público, com exigência de nível superior e com pelo menos 2 anos de experiência com crianças ou adolescentes. Os mesmos são responsáveis pela higiene, alimentação e cuidados relacionados à saúde, como controle do uso de medicamentos, conforme prescrição médica, quando necessário.

Os profissionais também acompanham as crianças nas escolas e no processo do transporte escolar. Os mesmos participam de reuniões de pais, atualmente fazendo o papel que o pedagogo fazia antes na casa. A figura do “cuidador” tem também o compromisso de proteger a integridade física e psicológica dos indivíduos que moram na Casa, desde o ingresso até o desligamento, cumprindo também com o papel de conselheiro, propondo ações que possam aumentar a autoestima das crianças no Abrigo.

O projeto de reordenamento prevê que cada CAI tenha um(a) coordenador(a) específico(a). Este deverá ser formado em nível superior, e sua função será de auxiliar os(as) demais cuidadores(as) e profissionais dentro dos abrigos. Os cuidadores e cuidadoras deverão possuir diploma de nível superior, dentro das novas regras do reordenamento, com qualificação específica e experiência de pelo menos dois anos na área da educação. O documento coloca, na organização prática, até 6 usuários por turno sendo que esse número pode aumentar quando houver crianças que demandem atenção específica, portadores de necessidades específicas, de saúde, pessoas soropositivas, recém-nascidos, entre outros¹⁵.

¹⁴ O “reordenamento” equivale a um regimento interno do Programa SMFCAS que estabelece as funções de acordo com a legislação vigente. (Nota da autora).

¹⁵ De acordo com o documento do reordenamento, “a quantidade de cuidadores deve ser aumentada conforme esta relação: 1 cuidador para cada 4 usuários, quando houver 1 usuário ou mais com demanda específica, ou seja, sugere-se a presença de 3 cuidadores/educadores por turno em cada Residencial” (REORDENAMENTO INSTITUCIONAL, 2012).

Na prática, infelizmente, os cuidadores questionam esta forma de regimento, pois, em alguns momentos, precisam ausentar-se da CAI e, conforme revelado em entrevista, as exigências apresentam-se acima da capacidade de cuidados para uma única pessoa.

Os plantões funcionam por 6 horas, sendo o turno da noite estendido por 12h. No início da pesquisa, os cuidadores ou cuidadoras trabalhavam em plantões de 12 horas, em dois turnos. Porém, percebendo o seu desgaste, o programa alterou esta forma de atendimento às crianças e adolescentes.

No atual reordenamento destacam-se algumas funções específicas direcionadas às cuidadoras e cuidadores:

a) “O auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima, da autonomia e construção da identidade”: O primeiro item de funções focaliza a autonomia¹⁶.

b) “Acompanhar diretamente os “abrigados” em suas atividades, como: escolares, atividades externas, nos serviços de saúde e outros requeridos no cotidiano; quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento”. O segundo item é também tarefa de outros profissionais que trabalham na CAI, quando não há cuidador para buscá-los. Sendo tarefa fixa do motorista, a função de ida e vinda das crianças e adolescentes até a escola. Apenas aqueles que estudam bem próximos à CAI não utilizam o transporte escolar particular do município.

c) “Orientar, auxiliar e acompanhar a manutenção de bons hábitos de higiene, de horários de alimentação, estudo e lazer, garantindo sua execução durante o período em que estiverem presentes no abrigo”. Acredito que esta tarefa seja de importância para todos que trabalham na CAI, pois será nestas atividades lúdicas e também de hábitos saudáveis de qualidade de vida que se criam vínculos afetivos. Estas também serão de importância para os que ficam no abrigo até completar maioridade.

d) “Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente)”. Este objetivo é um dos mais difíceis de atingir. Os(as) cuidadores(as) reclamam da desorganização das crianças

¹⁶ Nesta pesquisa buscamos analisar que tipo de autonomia se espera e de que forma é feito este trabalho. Usei como referencial Paulo Freire para refletir sobre a autonomia dos sujeitos, em uma pedagogia social. Com base em Freire (1996), propõe-se uma pedagogia com aceitação do novo e, em especial, negando qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

e adolescentes, porém também da falta de estrutura física da CAI. A maioria das crianças tem comprometimentos “especiais”, de ordem física ou emocional, o que torna ainda maior a importância do tratamento com relações de afetividade e amorosidade. As atividades lúdicas e pedagógicas eram responsabilidade da estagiária de pedagogia. Com a sua retirada, na atual gestão, esta função estaria a cargo dos cuidadores.

Para os(as) cuidadores(as), cuidar de quase 15 crianças em tempo integral, considerando a aplicação de medicações, envolvimento com as atividades escolares, atendimento psicológico na SMFCAS, – incluindo idas a hospitais quando necessário – já é uma demanda muito grande.

A parte pedagógica com atividades dentro do espaço da CAI pouco ocorrem. A SMFCAS justifica que as crianças e adolescentes fazem vários passeios viabilizados por meio de parcerias com empresários, proporcionando atividades lúdicas importantes para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Vale mencionar, igualmente, que as funções e papéis no programa de acolhimento desenvolvido pela SMFCAS tem relação direta com parcerias com outras redes de atividades específicas como Programa de Trabalho Educativo com Crianças e Adolescentes (PETECA), Programa de Atenção à Criança (PAC), Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Programa Meninos e Meninas - Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto (ASEMA), Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Urbano, Centro de Convivência Antônio Rufino Marques, entre outros.

e) “Organização de documentos em geral, fotografias e demais registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida”. Poucas fotos são registradas em atividades com as crianças, já que as mesmas estão em medida protetiva. Existe um silenciamento também em relação às histórias de vida delas, pois quando querem falar algo sobre seu passado, como lembranças de sua casa, os cuidadores e cuidadoras pedem que elas conversem com a equipe técnica sobre “isso”.

f) “Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado pela coordenação e equipe técnica”. Este objetivo não é assumido por todos os(as) cuidadores(as), pois a maioria acredita não ser parte de sua função a questão do desligamento. A equipe técnica,

psicólogas e assistentes sociais, realiza esta função que no reordenamento também aparece como papel do cuidador social.

g) “Ministrar medicamentos, mediante orientação e prescrição médica.” Os cuidadores além de ministrar medicações, também registram em relatório horários e controle da manipulação de medicamentos. Assim, todos os plantões ficam cientes das dosagens a serem dadas.

h) “Zelar e responder pela preservação da integridade física, psicológica e moral dos abrigados através da manutenção de um vínculo afetivo e ético”. Acredito que este seja um compromisso a ser seguido por todos os envolvidos no programa e não só pelos sujeitos na CAI¹⁷.

No entanto, não se constrói vínculo da noite para o dia. É preciso um trabalho de aproximação, com carinho e paciência até que este sujeito possa confiar e sentir-se seguro com o adulto. Freire (1997) propõe o equilíbrio entre o educar com afetividade, sem que haja “adocicamento” confundido com relações de afeto, visto que cobranças e limites são necessários como parte do educar dos indivíduos.

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que assusta plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo (FREIRE, 1997, p. 141).

As relações afetuosas não dispensam o compromisso com a rigorosidade do ato de educar, um educar onde a cobrança seja um ato sem crueldade. A maioria das crianças que estão institucionalizadas é carente de afeto e atenção, o que torna ainda mais necessárias estas relações de afetividade.

i) “Orientar a respeito das rotinas do programa e regras de convivência”. Os conflitos, segundo os cuidadores e cuidadoras, são mais frequentes nas regras da rotina da casa, pois, para eles, as crianças e adolescentes chegam de seus lares, ou das ruas, sem uma base familiar sólida, sendo resistentes às regras de convivência social.

¹⁷ Nas falas de entrevistas de profissionais que trabalham dentro da CAI a questão do vínculo também aparece, por isso esta questão será abordada na análise. (Nota da autora).

3 BASES E CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta, num primeiro momento, a compreensão das relações entre o acolhimento institucional e o espaço social mais amplo enquanto totalidade social. Na sequência, brota deste contexto de análise estrutural a construção de uma metodologia coerente de pesquisa com esta realidade institucional.

3.1 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO SOCIAL

A prática da abrigagem de crianças e adolescentes integra o contexto histórico, político e social do Brasil. Pesquiso as problemáticas sociais contextualizadas nesta realidade considerando fatores estruturais que levaram famílias à fragilidade e vulnerabilidade social. Para Santos (2005), a sociedade está inserida em um processo no qual não existe uma neutralidade na distribuição e construção do espaço ocupado. “O espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas” (SANTOS, 2005, p. 32). Para o autor, o espaço também é responsável pela evolução de outras estruturas, por isso torna-se um elemento importante na totalidade social.

O espaço é matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária dos imperativos espaciais (SANTOS, 2005, p. 34).

Milton Santos (2005) reflete sobre o atraso teórico ocorrido entre essas duas noções, sociedade e espaço, que são inerentes e ambas poderiam ser um conceito único. Para ele, espaço e sociedade estão interligados nas estruturas sociais e por isso questiona: “Como pudemos esquecer tanto tempo esta inseparabilidade das realidades e das noções de sociedade e de espaço inerentes à categoria da formação social?” (SANTOS, 2005, p. 35).

Aproximo meu objeto empírico a esta ideia, pensando neste espaço “acolhimento institucional” como um lugar que também não é passível à neutralidade, e que condiciona, mas também é condicionado pela práxis espacial. Os sujeitos que estão inseridos na casa abrigo, - como equipe técnica externa (assistentes sociais e psicólogos), funcionários e cuidadores -, possuem papéis sociais que acabam sendo construtores de um determinado modelo de espaço. Nesta investigação, procuro compreender que tipo de sujeito se constrói nesse espaço de formação. De outro lado, esse esforço micro não está isolado do espaço social que é a sociedade, enquanto totalidade social.

Proponho um olhar sobre o sistema político presente na dinâmica histórica, para analisar como a degradação social faz parte de um sistema fragilizado, com ausência de ações que visem uma transformação dos sujeitos em condições de vulnerabilidade. Pensando em nosso atual panorama brasileiro e nas condições em que se encontram as crianças e adolescentes destituídos de suas famílias, podemos questionar: De onde vêm estas crianças? Que situação levou estas famílias à desestabilidade, de forma que a mesma não fosse mais capaz de cumprir seu papel de guardião legal de seu filho(a)?

Podemos olhar para este espaço no qual estas famílias criaram uma desestrutura familiar com a reprodução de um ciclo vicioso de violências sofridas que também, em muitos casos, seus pais sofreram na infância com condições semelhantes, ou a própria inexistência de uma educação humana. Santos enfatiza que: “O espaço, não é usualmente considerado como uma das estruturas da sociedade, mas um mero reflexo” (2005, p. 45). Isto porque “O espaço é uma realidade objetiva, um produto social e um subsistema da sociedade global, uma instância” (SANTOS, 1979, p. 51). Neste sentido, a Casa Abrigo será uma confluência de manifestação dos conflitos que cada criança e adolescente viveu antes do seu ingresso neste espaço (RIZZINI, 1997).

O espaço geográfico pode ser pensado como parte de sistemas de objetos e ações, em que suas definições irão variar conforme cada momento histórico. Percebe-se o quanto a temporalidade histórica tem um papel fundamental nestas questões, e o lugar em que os sujeitos estão inseridos enquanto sociedade, o que nos remete a pensar: “Hoje, certamente, mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2005, p.161).

O trabalho no Acolhimento Institucional busca desenvolver ações que visem à integridade física, moral e intelectual das crianças e adolescentes da Casa Abrigo. Contudo, algumas normas e regras acabam não sendo adequadas àquele espaço porque a regulação genérica para o conjunto das casas, em muitos aspectos, não contempla as especificidades de cada espaço institucional. As regras externamente construídas podem ser desafiantes e desestruturantes se comparadas com as normas já existentes, localmente estabelecidas. Em decorrência, regras externas associadas a outras construídas internamente poderiam levar a um resultado educativo, “um caminho para a ampliação da consciência” (SANTOS, 2005, p. 162).

Na prática cotidiana, ações que intervêm no espaço de abrigagem nem sempre contemplam ações planejadas pela equipe técnica, que ficam mais distantes deste espaço. Quando isto ocorre, acontece um estranhamento da mesma, que acredita ter tomado a melhor decisão para algumas posturas dos cuidadores dentro da casa. De qualquer forma, nenhuma intervenção é neutra, e todas as ações têm um objetivo, que, nem sempre é harmônico a todos os sujeitos envolvidos. Para Santos, as visões de lugar e de mundo são parte da construção social:

O lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. O mundo nas condições atuais, visto como um todo é nosso estranho. [...] No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas, também pelo que ainda não é. O futuro, e não o passado, torna-se nossa âncora. (SANTOS, 2005, p. 163).

Para Santos (2005), o mundo é um conjunto de possibilidades, onde a efetivação vai depender das oportunidades oferecidas ou criadas. Com base nesta compreensão, é muito importante observarmos este dado, já que o imperativo da competitividade expressa na exigência dos órgãos públicos que necessitam de resultados numéricos em relação ao trabalho prestado. Isso exige que os lugares da ação sejam global e previamente escolhidos na estratégia de aumentar uma dada produção, no caso de resultados supostamente positivos de uma Casa Abrigo.

Nesse sentido, o exercício desta ou daquela ação passa a depender da existência, neste ou naquele lugar, das condições locais que garantam eficácia nos respectivos processos. O lugar oferece ao movimento do mundo possibilidade de sua ação mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar. (SANTOS, 2005, p. 169).

Os sujeitos que estão institucionalizados têm uma história e carregam as características de opressão do espaço social que viveram e vivem. O perfil das crianças e adolescentes abrigadas carregam as condições sociais refletidas pelo comportamento daqueles que são os responsáveis pela vida destes sujeitos: a família e agora a casa abrigo. As relações que se estabelecem nesse espaço social local – a casa abrigo – trazem as marcas do opressor-oprimido (FREIRE, 1978) e que não se superam por meio de relações assistencialistas, mas exigem atitude problematizadora, amorosa, estimuladora de autonomia, emancipação ou libertação nos termos freirianos.

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa. (FREIRE, 1978, p. 38).

A superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na simples troca de ambiente, na passagem de um espaço para outro se continua a lógica da culpabilização geradora de silenciamentos e subjetividades oprimidas. Quais seriam as exigências para possibilitar ao acolhimento institucional tornar-se um espaço onde se pudesse trabalhar pedagogicamente a superação das relações opressoras e os conflitos? Haveria nas atuais condições possibilidade de os oprimidos de hoje, buscarem sua libertação e assim não mais reproduzir a lógica opressora?

Para Freire (1992), com uma educação problematizadora seria possível gerar uma educação popular e verdadeiramente libertadora onde, por meio de um diálogo mediador crítico e libertador, os sujeitos pudessem ter consciência de sua condição existencial e do ser-mais. Freire (1978) indicou um itinerário metodológico de pesquisa e educação partindo do “universo temático”, um conjunto de “temas geradores” que problematiza a realidade do oprimido e sua visão de mundo sobre as relações homens-homens e homens-mundo, para uma futura discussão de criação e recriação. “Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação” (FREIRE, 1978, p. 121). Crianças e adolescentes moradores de

comunidades em situação de vulnerabilidade social estão mais sujeitos a se tornarem marginalizados ou dependentes de um sistema onde poderão acabar sendo vítimas de alienação, uma autoaceitação passiva, sem as condições necessárias para intervir e se opor às desigualdades existentes.¹⁸ As exigências de trabalhar nesta realidade remete à valorização dos princípios da educação popular como uma contribuição para ampliar o olhar, relacionando o local com o espaço social mais amplo.

Inicialmente, a educação popular tem se caracterizado “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82). Tal perspectiva tem focalizado a dimensão política da mesma, no sentido de enfatizar os processos que tinham como meta a transformação da sociedade. Porém, em meio à crise de caminhos que ficou mais evidente com a derrocada do socialismo real, surgiram movimentos de ressignificação da educação popular que redimensionaram o equilíbrio entre o pedagógico e o político, sobretudo na valorização de práticas socioeducativas locais. Este movimento repercute nas mediações pedagógicas desenvolvidas em práticas institucionalizadas (formais ou não formais) como as da Casa Abrigo, onde busquei contemplar elementos da educação popular para superar metodologias assistencialistas.

Embora se verifique uma ampliação de lugares da prática de educação popular, algumas questões básicas que ficaram reafirmadas na continuidade envolve no mínimo três elementos inter-relacionados: relações sociais, lugares de práticas e conteúdos, onde educadores(as) buscam garantir o caráter emancipador na dimensão pessoal e social. De acordo com Peter Mayo (2004), a educação transformadora pode ocorrer em diversos lugares de ação social. Considerando a diversidade de lugares de práticas ampliam-se igualmente as possibilidades de mediações pedagógicas, para além das fronteiras das instituições formais. Mas cabe às organizações da sociedade civil com opção transformadora, por meio de seus educadores(as), o papel fundamental de potencializar mediações pedagógicas a partir de temas geradores oriundos do contexto social.

¹⁸ RIZZINI et al (2007) no livro Acolhimento Institucional concluem que 100% das crianças que estão em programas nesses espaços são oriundas de famílias pobres, o que comprava que a vulnerabilidade social, nestes casos, está diretamente ligada à pobreza que é resultante de uma questão social mais ampla.

A experiência motivadora desta pesquisa contou com elementos especificamente planejados para uma atuação emancipadora com crianças e adolescentes. Partindo dos ensinamentos de Freire (1971), a educação popular, nesses espaços, pode movimentar-se no sentido de construir práticas educativas a partir da margem da sociedade, somando-se a outras ações coletivas.

A mediação pedagógica que valoriza o lugar do educador não pode ser vindoura de algo milagroso. Freire acredita que o educador(a) não muda sozinho(a) sem a mediação do mundo, isto é, o espaço social da realidade onde a reflexão problematizada sobre ela se constitui um elemento de aprendizagem. O(a) educador(a) é um agente importante neste processo mediador, pois tem o papel de oportunizar a construção coletiva do conhecimento da forma mais amorosa possível, respeitando o nível de aprendizado de cada ser envolvido no processo.

O saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto presenças no mundo, os homens são 'corpos conscientes' que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexivo. Mas, precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação e da reflexão, como objeto da nossa análise crítica. Desta maneira, podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é (FREIRE, 1971, p. 20).

A mediação dialógica deve suceder de forma carinhosa, tornando a relação de ensinar e aprender, aprender e ensinar algo apaixonante. Com base em minhas experiências nestas atividades, acredito que deste modo a mediação do(a) educador(a) seja de fato instigante e essencial numa perspectiva emancipadora. Mas, é importante destacar que as condições subjetivas (a relação entre educador e educando) não ocorrem sem a mediação das condições objetivas do espaço social que condicionam os modos de ser, de compreender e agir dos sujeitos implicados.

3.2 UM CAMINHO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Na metodologia valorizo as contribuições da pesquisa participante (BRANDÃO & STRECK, 2006), da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e os círculos de cultura (FREIRE, 1978, 1980), articuladas com as atividades educativas desenvolvidas na CAI. Parto da íntima relação entre as concepções teóricas e os

princípios da educação libertadora que exigem uma coerência na definição da metodologia de pesquisa.

Pensando em desenvolver atividades que visem autonomia dos sujeitos, com ações educativas, trabalhadas de forma planejada, sinalizo práticas pedagógicas com base em uma comunicação multimodal (THIOLLENT, 2011) alicerçada na oralidade e criatividade valorizando diversas formas de linguagem.

Como dinâmica referencial de investigação associada a processos educativos como “hora do conto”, entre outras, voltei ao potencial dos círculos de cultura que estão sendo retomados em diversos movimentos e organizações populares nas práticas das “rodas de conversa”. Nas atividades realizadas com as crianças percebia que havia vários “perfis” simbólicos na roda, com nomes e histórias imaginárias. E no decorrer da dinâmica ficava claro que parte de suas vivências reais estavam sendo refletidas naquele momento. Em algumas rodas de conversa realizadas apareceram relatos de quem já passou pela condição de oprimido.

Tal condição remete à compreensão da lógica da contradição dialética opressor-oprimido, onde ninguém liberta ninguém e nem a si mesmo, mas em comunhão com outros sujeitos (FREIRE, 1978). Estes espaços coletivos, que passei a identificar com as rodas de conversa, geraram ações problematizadoras importantes para o cotidiano das crianças e adolescentes. Na proposição de Paulo Freire, o círculo de cultura contempla a participação de todos os envolvidos, de forma que todos se olham e se veem como sujeitos participantes. A figura do mediador proporciona o diálogo, como facilitador de discussões que trarão aprendizagens mútuas a todos(as). Mesmo que a comunicação se efetive pelo diálogo falado, outras formas de manifestação, inclusive o silêncio, podem ser reveladoras de modos diferentes de expressão por gestos, olhares, posturas etc.

No sentido de Freire,

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1992, p.155).

A socialização por meio do círculo de cultura vai além do individual, do saber ler e escrever, pois os indivíduos colocam parte de suas vivências e leituras de

mundo nestes diálogos partilhados, sejam eles crianças, jovens ou adultos. E é neste sentido que, embasada na metodologia da pesquisa participante, valorizo a escrita sistematizada sobre a minha própria experiência como educadora na Casa Abrigo. Conforme Silva (2006), na pesquisa participativa preconiza-se a inserção e o compromisso do(a) pesquisador(a), articulando o conhecimento da temática estudada, a construção de conhecimento com a intencionalidade política de resolução de problemas sociais nos quais os sujeitos em questão estão envolvidos. Trata-se, pois, de valorizar, no processo de observação participante, a própria experiência de conviver e observar as pessoas e situações.

O pressuposto foi a compreensão da experiência da pesquisadora como elemento importante na produção de sentidos em vista do processo de interpretação e análise, na qual se “exige do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122). Neste aspecto, a sistematização de experiências (JARA H., 2006) pode ser vista como mediação para pensar naquilo que fazemos, um confronto de nossas práticas, com maiores questionamentos sobre o sentido das mesmas, servindo como um bom instrumento para aperfeiçoar a ação. Embora cada experiência popular seja única, em suas especificidades, pode contribuir no desenvolvimento e fortalecimento de uma prática social transformadora.

Além dessa valorização da experiência do(a) pesquisador(a), das anotações em diário de campo decorrentes do processo de observação, da análise de documentos (impressos e *online*) e entrevistas, optei por utilizar a roda de conversa e atividades educativas similares, igualmente como técnica de pesquisa. Para Thiollent (2011), a observação pode ser valorizada na coleta de dados, junto com outras técnicas como as entrevistas que contribuiriam, sobretudo, para analisar as posturas e práticas cotidianas dos funcionários, das crianças e a interação entre ambos.

3.2.1 Recriação dos círculos de cultura: as rodas de conversa

A partir de sua experiência no Recife, Freire formou a primeira série de Círculos de Cultura nas zonas populares, integrando associações beneficentes, sociedades de amigos de bairro em que os educadores eram responsáveis para despertar nas pessoas o interesse para a criação do círculo. Faziam as visitas nos

bairros, divulgavam os principais objetivos do trabalho pedagógico que tinham a intenção de fazer, divulgando-o nos espaços comunitários, inclusive com a possibilidade de cursos de alfabetização (FREIRE, 1978).

A Roda de Conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações.

A intencionalidade da utilização das diversas atividades educativas realizadas foi estimular o aprendizado solidário, coletivo. Assim, os sujeitos poderiam tornar-se construtores de sua história bem como nos inspira o pensamento freiriano. Deste modo, os círculos de cultura com a socialização conjunta possibilitou dialogar sobre diferentes formas de visões de mundo, trocas de experiências negativas ou positivas, construção de ideias coletivas que visem à melhoria do conviver com o outro e consigo mesmo.

A temática das Rodas de Conversa como técnica de pesquisa participante na CAI buscaram, por meio de dinâmicas, captar como as crianças e adolescentes lidam com questões que acabam se tornando essenciais, no conviver com o outro. A Roda de Conversa como dinâmica participativa com os sujeitos oportuniza a reflexão sobre situações que extrapolam o ambiente institucional, problematizando questões ocorridas na sua história anterior à entrada na Casa ou até mesmo aspectos vividos na escola ou com as pessoas em seu entorno. Nestes círculos de diálogo, tem sido possível elucidar problemas trazidos e discutir possibilidades de alternativas para solução de situações conflitantes.

Como afirmam Lopes et al. (2003),

A Roda de Conversa pode se dar por diferentes momentos ou situações. Nos momentos “Instituídos”, ela aparece como parte do planejamento realizado pelo educador e tem por grande objetivo a construção de ideias em torno de um tema gerador de atividades necessárias para o desenvolvimento do processo. Nestes momentos as crianças são desafiadas a problematizar as questões que surgem e motivadas a uma apropriação do trabalho proposto, de tal forma que “se vejam na atividade e as percebam como algo delas próprias”. Nestas situações os temas discutidos nas rodas de conversa são geralmente apresentados pelo educador. Mas há que ressaltar a preocupação com a não manipulação das ideias construídas uma vez que “quem dá o mote, pode determinar o conteúdo ou direcionar as decisões” (LOPES et al, 2013, p. 2).

O educador deverá ter consciência das necessidades daquele grupo, além do cuidado de não reproduzir situações opressoras, de dominação, que impossibilitem os sujeitos a refletirem de forma crítica as situações vividas no espaço o qual estão inseridos.

As bases freirianas estão sempre transitando no mundo daqueles que sonham, não aquele sonho apenas pelo desejo superficial de “ter”, mas algo que vise maior utopia, sonho como projeto conquistado por luta constante. Freire nos provoca a pensar que os objetivos a serem alcançados, poderão vir a médio e longo prazos, com recuos e avanços que fazem parte do processo de conquista. “Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos” (FREIRE, 2000, p. 26).

Alimentar os sonhos, ou até mesmo despertá-los em mentes tão fragilizadas pelas condições socioeconômicas e psíquicas não é tarefa fácil para educadores e sujeitos que desenvolvem um papel na rotina das crianças.

Em síntese, no decorrer de atividades educativas, foram utilizados diversos meios para a produção do material empírico da pesquisa, associando a capacidade de aprendizagem ao processo de investigação. O fato é que “o pesquisador não parte com um caminho traçado e precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123). Neste sentido, podemos indicar o itinerário da pesquisa realizada por meio dos seguintes passos:

a) imersão no campo empírico para a compreensão deste espaço em sua singularidade, com base na experiência como educadora anterior ao período da pesquisa;

b) planejamento e desenvolvimento de atividades educativas para compreender os frequentes conflitos na CAI;

c) observação participante com anotações das principais impressões e aspectos percebidos como a “imposição” de regras e posturas de adultos na relação com crianças e adolescentes silenciados;

d) problematização das relações conflitivas existentes na CAI e formulação das questões/ objetivos da pesquisa, juntamente com a opção pela pesquisa participante, com destaque à valorização da própria experiência refletida e das rodas de conversa embasadas nos círculos de cultura;

e) leitura de documentos históricos e da legislação relacionada com os programas de medida protetiva de crianças e adolescentes; juntamente com e pesquisa bibliográfica na perspectiva teórica e metodológica;

f) entrevista com a equipe técnica da SMFCAS para compreender como funciona o auxílio psicológico às crianças, adolescentes e profissionais; além disso, compreender como esta equipe externa cria e introduz regras para serem executadas na CAI;

g) promoção de atividades educativas com o objetivo de trabalhar a autoconfiança, autoimagem e autonomia;

h) anotações em diário de campo (com valorização de imagens) no decorrer de toda pesquisa;

i) reflexão sobre a própria prática de pesquisa-ação desenvolvida e (re)construção permanente do caminho da pesquisa;

j) organização dos dados recolhidos em blocos de análise tendo como base os objetivos específicos, processo esse que foi essencial perceber os diferentes aspectos ligados ao problema que necessitam de aprofundamento;

k) análise com ênfase a elementos de indução e intuição atitude característica da pesquisa participante que se orienta por um olhar problematizador, compreensivo e de interação com as experiências do(a) pesquisador(a) e dos(as) demais colaboradores(as) da pesquisa.

3.2.2 A experiência da prática pedagógica e das rodas de conversa

Como parte do processo de pesquisa utilizei como instrumento de inspiração o capítulo II do livro Pesquisa-ação de Thiollent (2011), montei um plano de ação, para facilitar minha pesquisa e pontuar os objetivos. A intenção deste plano de ação foi para articular as atividades desenvolvidas como educadora e pesquisadora com momentos específicos de pesquisa para análise. Como e quem são os sujeitos? Que espaço é este que pretendemos mediar? Que possíveis conflitos ocorrem neste espaço, Programa SMTCAS, sujeitos, e a Casa Abrigo? Quais são os sujeitos responsáveis pelas tomadas de decisões, inclusive em situações fora da casa, bem como em um passeio? Quais objetivos estão presentes em cada ação. Frente às dificuldades, como dar continuidade as ações, avaliando aquelas que por algum

motivo não deram certo? De que maneira se pode manter a participação de todos os sujeitos da casa, englobando opiniões e participações?

A pesquisa participante surge no bojo destes acontecimentos e quase sempre à margem das universidades e de seu universo científico, embora parte de seus principais teóricos e praticantes provenha delas e nelas trabalhem. Apenas alguns anos mais tarde, e com resistências, algumas teorias e práticas da pesquisa participante ingressam no mundo universitário latino-americano e de modo geral, mais pelo trabalho de estudantes e raros professores também ativistas de causas sociais, do que pelo de docentes e pesquisadores de carreira. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 29).

Pensando de que maneira estas atividades poderiam contribuir de forma educativa para eles, antes de realizar esta atividade, como pesquisadora, senti a necessidade de montar um plano de ação. Para assim, observar os resultados obtidos e de que maneira poderiam verdadeiramente contribuir nas relações harmônicas, evitando as situações de conflito na CAI.

A pesquisa participativa proposta assumiu como parte do processo as reuniões mensais enquanto síntese da vida das crianças. Envolveu ainda questões discutidas com a equipe técnica da SMFCAS onde se vê um potencial para a problematização e posterior teorização. A reflexão crítica sobre a prática poderá resultar em nova prática, comprovando assim o valor educativo da pesquisa realizada neste tipo de espaço.

Desenvolver a pesquisa participativa de modo que envolvesse tanto ação como participante na prática de forma que envolva a coletividade, onde todos os envolvidos possam se sentir parte das decisões tomadas, das combinações e atividades realizadas de forma que todos possam agregar conhecimentos e saberes que auxiliem na prática educativa e social da instituição. Cada atividade realizada, ao mesmo tempo, possibilitava o levantamento de novos temas geradores, muitos dos quais, foram trabalhados na continuidade.

As questões abordadas tiveram maior ênfase nas relações conflituosas do cotidiano como: um mexer nas coisas do outro; comportamentos rotulados de criança que incomoda; entre outros aspectos possivelmente estimulados por observações de algum(a) cuidador(a) e, posteriormente, internalizados pelas crianças.

Na preparação dos encontros na CAI, procurei elaborar uma história em forma de hora do conto, teatro de fantoches ou música que possa ser um ponto de

partida para problematizar depois, ouvir o que eles tinham a dizer sobre, como se colocavam frente às provocações, com este ou aquele tema, e de que forma acabam interligando os assuntos das histórias com as situações conflitantes que ocorriam na CAI. A escolha do tema das atividades ficava a cargo do mediador da roda, sem interferências da equipe técnica, por outro lado, ainda não com a participação ativa dos sujeitos.

Algumas atividades foram muito significativas na criação de vínculos das crianças e adolescentes com meu trabalho que, em um primeiro momento, tinham como foco o reforço escolar. As rodas de conversa tiveram muita significância, principalmente em momentos de desabafo, de angústias e necessidade de colocar para fora aquilo que ainda estava muito vivo na lembrança, o convívio familiar. Lembranças remotas, mas ainda fortes de momentos bons e ruins construtores de suas histórias enquanto pessoas que já tinham uma vida antes de ingressar no abrigo.

Julgo essa opção coerente com a minha formação acadêmica, pois me tornei pedagoga dentro da CAI, na prática pedagógica com as crianças e adolescentes da instituição, em situações conflitantes e, muitas vezes, tristes com sentimentos de revolta e abandono misturados com admiração. Percebi que sentiam várias emoções em momentos distintos, e que sentimentos de amor e ódio andavam muito próximos, em sujeitos ainda em formação que tinham que lidar com situações como a aquisição de um lar temporário, família temporária ou até mesmo a CAI como lar permanente até a maioridade.

Enfrentei algumas dificuldades, pois não tinha experiência nenhuma em trabalho docente; tampouco em instituição não escolar como espaço de aprendizagem. O grande desafio sempre foi despertar o interesse das crianças pela escola, com o reforço escolar, que era minha função na casa. A Escola era também um espaço onde a criança da CAI sempre foi vista de forma “rotulada”, ou como a “coitadinha”, com murmúrios e especulações de alguém que tem pais marginais, ou como uma criança perigosa, marginalizada, sem condutas sociais.

É comum as crianças e adolescentes resistirem à escola, pois a mesma em alguns momentos, acaba sendo discriminatória e fora da realidade deles. Como representante do Abrigo, na escola em várias situações, uma professora relatou que algumas mães não gostavam de ter crianças do Abrigo na turma de seu filho,

justificando receio de comportamentos fora dos padrões, pelo fato de elas terem vivências “de rua” não compatíveis com os bons costumes.

Outra professora confessou a mim que “não conseguia gostar do menino Y do abrigo”, ela dizia: “Não quero ter preconceito, mas não me sinto confortável com ele”. Esse peso social acaba acarretando efeitos extremamente negativos nas crianças, que acabam refletindo este desconforto muitas vezes em forma de conflito dentro da CAI.

Trago um depoimento de Freire, em livro escrito com Gadotti et al. (1989), falando sobre preconceito social e escola também vista objeto formador de preconceitos:

Recentemente houve um debate na TV Cultura de São Paulo, de que participaram dois ex-presidiários e diversos especialistas. Os dois destacavam com extrema criticidade a violência que sofriam. Eles diziam que ali se discutia sobre a violência que haviam cometido, mas que ninguém destacava a violência que sofriam. Indagaram em pergunta – O que o doutor diria a seu filho adolescente se o visse conversando comigo na rua?, perguntou um deles a um dos intelectuais ali presente. A resposta foi “Bem talvez eu falasse para ele ter um pouco de cuidado”. A pergunta foi feita a outros e todos saíram pela tangente. O que foi imediatamente registrado por um dos presidiários, que disse: “Vocês não diriam nada disso e sim que ele saísse perto de mim, porque sou um degenerado, etc.” [...] A primeira atitude seria afastá-los porque por princípio um ex-presidiário não presta. Isso não seria uma violência primeira, pergunta ele? (FREIRE, 1989, p. 90).

A questão do preconceito e da discriminação fica evidente na fala de Freire, quando nos traz a situação de como os presos são vistos pela sociedade. Esta mesma sociedade que exclui e reduz as camadas menos favorecidas, os desabrigados e moradores de rua. Assim como a discriminação com a criança de rua, que acaba sendo rotulada, e excluída, vista como parte de uma mazela social, e não como vítima de um sistema.

Freire coloca ainda neste mesmo capítulo sobre a questão da depredação das escolas, seu olhar sobre como a sociedade visualiza a mesma:

No meu entender, então, quanto à violência contra as escolas seria preciso ir às causas de por que a escola se torna um objeto de depredações, etc.. O que a escola significaria para uma comunidade a ponto desta se voltar dura e violentamente contra ela. (FREIRE, 1989, p. 91)

Com esta ótica podemos pensar como a escola, a mesma que é capaz de despertar criatividade, criticidade e habilidades em seus alunos, também pode ser

um espaço reducionista e repressor, alimentando uma sociedade com disparidades intelectuais, arraigada de preceitos egocêntricos e capitalistas.

Quando se trabalha com crianças e adolescentes, desenvolver a roda de conversa é um trabalho muito interessante e desafiante, pois possibilita que questões como as acima referidas venham à tona. Assim, para Devries & Zan (1998), na roda de conversa trabalhamos as questões cognitivas e sócio morais. “Aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que a outra, e que tem o poder de decidir o que ocorre em sua classe” (DEVRIES & ZAN, 1998, p.116).

O mediador da roda, no caso o adulto, é também participante da mesma, coordena as conversas sem a imposição de ideias. As atividades também podem surgir conforme a necessidade do contexto geral em que estão vivenciando, quando algumas situações surgem e precisam ser resolvidas, principalmente no coletivo para que todos possam assim ter um aprendizado, gerir conflitos e contribuir na tomada de algumas decisões.

Trago um exemplo para ilustrar esta questão.

O cuidado com os materiais escolares na Casa Abrigo do Parque dos Anjos era um problema que ultrapassava os muros da casa. Em vários momentos, recebíamos avisos da escola, com reclamações de faltas de material escolar na mochila das crianças. Vivia-se um impasse, se seria de responsabilidade das crianças e adolescentes ou dos cuidadores a verificação das mochilas. O fato é que os materiais acabavam “se perdendo” na casa, linguajar usado pelas crianças. Os cuidadores reclamavam ser responsáveis por várias demandas e cuidados como: horários de medicações, de atendimentos junto à equipe externa, entre outras funções. Então revisar diariamente a falta de materiais seria algo fatigante para eles. Em uma das rodas de conversa, ouvindo as crianças e os cuidadores, chegamos a uma solução: As mochilas ficariam na sala de estudos, com a pedagoga, e seus respectivos responsáveis, ajudariam a cuidar do material.

Foi criado na parede um espaço para serem colocadas as mochilas com os nomes, onde após cada reforço, eles auxiliavam a olhar o que faltava como: materiais escolares e higiene da mochila. Porém, este problema, que parecia resolvido, logo voltou a ocorrer quando nos finais de semana a sala de estudos era aberta pelos cuidadores, na tentativa de distrair as crianças com os materiais pedagógicos. Acabavam mexendo nas mochilas e os materiais voltavam a sumir, ou

ficar em estado precário. A casa ficou dividida em opiniões: os que achavam que a sala de estudos não deveria ser usada nos finais de semana, para isso não ocorrer; e aqueles que estavam a favor do seu uso.

Em uma conversa com crianças e cuidadores(as) sobre o problema, ressalttei que a sala de estudos fazia parte da casa, sendo de direito das mesmas a utilizarem as suas dependências aos finais de semana. Entramos no consenso de que os cuidadores do plantão seriam responsáveis pelos cuidados e organização da sala juntamente com as crianças, e que uso também poderia ser valorizado como uma mediação pedagógica. Com base nestas experiências passamos a tomar decisões de forma democrática, ouvindo os sujeitos moradores da casa, e tentando amarrar decisões para que todos(as) as assumissem de maneira corresponsável.

Entre as atividades valorizadas pelas crianças estão as várias idas ao teatro. Percebi a emoção delas quando, pela primeira vez, assistiram o “Disney no Gelo”, no Gigantinho em Porto Alegre. O lúdico, a dança, todo colorido e magia deixaram seus olhos brilhando deixando a emoção tomar conta. Prestaram muita atenção mantendo todas as combinações feitas. Ao final do espetáculo, murmuravam que passou rápido, que gostariam de assistir tudo de novo. E entre os comentários algumas falas como: “Que pena a gente ter que voltar pra casa”; “A gente aqui nem parece do abrigo, né sora?”, “Um dia eu vô dançar no gelo e sê princesa”. Foi possível observar o quanto desperta nelas a autoestima, a sensação de igualdade que foi violada da forma mais bruta desde a mais tenra idade.

A experiência desenvolvida mostrou-me que as ações internas ou externas à casa podem ser trabalhadas como mediações pedagógicas facilitadoras de aprendizados e elaboração coletiva de conhecimentos para contribuir na mudança das práticas. Da mesma forma, Demo (2008) afirma que a pesquisa participante contribui pedagogicamente ao proporcionar aos sujeitos a curiosidade, criticidade, para que possam tornar-se sujeitos construtores de sua história, com autonomia.

4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NAS RELAÇÕES DE CONFLITOS

Neste capítulo apresentarei alguns elementos que podem trazer compreensões sobre as relações de conflito que ocorrem no espaço institucional pesquisado e que acabam silenciando os sujeitos que estão acolhidos à espera de uma resposta do poder judiciário sobre o destino de sua morada futura. O foco central da análise é compreender as mediações pedagógicas em situações de conflito com as crianças e adolescentes na CAI. Para tanto, analiso o perfil dos trabalhadores e trabalhadoras desta instituição, sua formação e forma de postura e atuação, de modo especial, frente às situações conflitantes. Uma das seções visa captar como as crianças e adolescentes sentem a atuação dos profissionais nas atividades cotidianas. Uma última parte da análise busca tecer comentários sobre a atual política de acolhimento institucional tendo como referência a experiência investigada.

A base empírica aqui utilizada é a valorização da própria experiência e observação participante registrada em diário de campo, entrevistas na relação com a pesquisa documental, especialmente, o Projeto Político-Pedagógico da Instituição e as normas do novo Reordenamento para o Acolhimento institucional.

4.1 O PERFIL DOS TRABALHADORES E O SEU FAZER (ANTI)PEDAGÓGICO

Formado em Serviço Social, com vasta bagagem em programas protetivos, o secretário da SMFCAS, Flávio Marcelo, responsável por todas as Casas Abrigo do Município de Gravataí, acredita que as dificuldades permanecem porque, ainda, muitos(as) cuidadores(as) são ex-atendentes de creche e que a falta de preparo pedagógico dificulta a linguagem com as crianças¹⁹.

As fugas da casa, sinal mais evidente das relações conflitivas, ocorrem com frequência. E a maneira como são conduzidas as falas na casa, as combinações e o tratamento com as crianças e adolescentes poderiam evitar tantas evasões acredita o secretário. Ele pontua como aspecto positivo no programa o aumento da equipe técnica com a contratação de mais quatro profissionais da área de psicologia e

¹⁹ Depoimento do secretário da SMFCAS, entrevista em 29/10/2013.

serviço social para auxiliar nas diversas demandas oriundas da complexidade das relações no espaço institucional na perspectiva da reinserção das crianças na família.²⁰

A cozinheira Berenice Silva, ex-cuidadora, participou das entrevistas como alguém que participa das atividades do cotidiano²¹. Tendo prestado concurso público com posterior nomeação quando apenas era exigido ensino fundamental, Berenice relata que participou de algumas formações continuadas na secretaria. Para ela, o que gera conflitos na casa são as diferenças de falas que ainda existem entre cuidadores(as). Segundo a cozinheira, se cada plantão falar “uma língua diferente”, as crianças irão jogar com isso, comportando-se com rebeldia. Ela acredita que elas tentam manipular os(as) cuidadores(as) para seu bem-estar na casa, como coloca em sua fala: “Elas não podem! Elas querem te manipular... Mas tu que tem que manipular elas, né.”²² Acredita que é necessário que haja um domínio, um controle sobre os mesmos para manter a ordem e a paz dentro da CAI.

A cozinheira fala, ainda, sobre as visitas da equipe técnica. Entende que meia hora, uma vez por semana, não é o suficiente para ajudar as crianças a melhorar. “Um trabalho diário da equipe técnica dentro da casa seria o correto”.²³ Certamente, a intuição de Berenice traz uma indicação certa, especialmente, porque no momento em que ocorressem os conflitos, os profissionais teriam melhores condições de trabalhar os mesmos pedagogicamente. Porém, a entrevistada novamente comenta que as crianças teriam um tipo de comportamento perante quem os visita, mas que tem outro com quem está junto a eles na rotina do dia a dia. Ela atribui os conflitos ao fato de as crianças quererem mandar, ditar regras e dar ordens na CAI.

A cozinheira sente-se também uma educadora das crianças e isso facilita o processo de aprendizagem em que a mesma se coloca numa condição mediadora. Sobre a importância do vínculo, ela fala que: “Se tu tem vínculo com a criança, tu fica sabendo mais dos sofrimentos delas, das necessidades. E tudo fica mais fácil com elas se tu tem vínculo”²⁴.

Para a psicóloga Taiane Pacheco, uma das funções da equipe técnica é ter também um papel de investigador, saber os porquês do ingresso daquela criança na

²⁰ Depoimento do secretário da SMFCAS, entrevista em 29/10/2013

²¹ Entrevista dada em 29/10/2013

²² Entrevista dada em 29/10/2013

²³ Entrevista dada em 29/10/2013

²⁴ Depoimento dado em 29/10/2013

casa, passar estas informações em reuniões aos cuidadores(as), para que todos(as) tenham ciência dos motivos e como melhor agir com esta ou aquela criança.

Desenvolvendo atendimentos recentemente no município, ela relata ter um contato mais direto com as coordenadoras das casas, em reuniões mensais na SMFCAS. Ela acredita que a forma de manejo dos(as) cuidadores(as) também pode influenciar na diminuição da frequência de conflitos destes(as) com as crianças e destas entre elas. Fala da fragilidade da criança quando chega ao acolhimento e da importância da receptividade da mesma por parte dos profissionais. Em muitos casos, a criança e adolescente nem sabe o porquê está ali naquele espaço com estranhos. “A criança quando chega no acolhimento nem sabe porque está sendo acolhida, e tu tem que conversar, ver qual é a ideia, a fantasia. E aí já começam os conflitos”²⁵

A psicóloga fala dos conflitos internos à criança que já estão presentes quando do seu ingresso na CAI; para ela, a criança já chega com muitos conflitos internos sem entender nada daquilo que está acontecendo em sua vida. Por exemplo, quando chega à CAI por motivo de abuso sexual, “[...] quem teria que sair (do espaço familiar em que é retirada) não é a criança, mas o abusador. Mas quem sai é a criança, o que se caracteriza como uma punição por uma coisa que ela não teve culpa”.²⁶

Sobre a questão dos(as) cuidadores(as) questionarem a ausência da equipe diariamente na casa, ela explica que isso ocorre para a equipe técnica não se “contaminar” e ter um olhar externo dos acontecimentos: “A gente não vai tanto no abrigo pra não se contaminar e ter um olhar de fora”.²⁷ Mas tal postura exigiria uma intercomunicação intensa, o que pelo percebido é um aspecto que deixa a desejar. Poderia ser, inclusive uma mediação educativa importante para novas compreensões e estímulo ao estudo dos problemas para encontrar soluções criativas de forma participativa.

A comunicação entre equipe técnica e cuidadores ocorre de maneira informal, por exemplo, enquanto são levados para atendimentos com a equipe técnica que ocorre na Secretaria Municipal, ou nas visitas, isto é, por ocasião do encontro com algum membro familiar que possa ser um possível adotante. É nesse momento que

²⁵ Entrevista dada em 30 de outubro de 2013.

²⁶ Depoimento de Taiane Pacheco, 30 de outubro de 2013.

²⁷ Depoimento de Taiane Pacheco, 30 de outubro de 2013.

se dão os diálogos informais da psicóloga com os cuidadores, com o motorista, com a cozinheira e pessoa dos serviços gerais.

Formada em Serviço Social, a AS Simone Iglin trabalha em Acolhimento Institucional há nove anos, porém no município de Gravataí há um ano. Para ela, é essencial que a equipe siga a mesma linha de trabalho, para manter uma estabilidade na casa e assim ter um ambiente tranquilo²⁸.

O mesmo enfoque é trazido pelo cuidador Eduardo Urau, que fala na questão de que “todos devem falar a mesma língua”.²⁹ Este enfatiza como negativo a mudança constante da equipe técnica, pois, para ele, quando se está seguindo uma linha de trabalho, a equipe é substituída e as regras mudam, acaba atingindo as crianças e gerando conflitos, desafetos e desentendimentos na CAI.

Eduardo possui formação acadêmica, experiência na área da educação com crianças e adolescentes em escolas. Trabalhou, inicialmente, na Casa Abrigo São Geraldo, uma das maiores do programa do município.

A responsabilidade pela mudança da equipe técnica é da SMFCAS, o que é apontado como algo positivo pelo secretário do programa³⁰. Algumas políticas públicas poderiam auxiliar no reordenamento do quadro funcional, onde fosse mantida a integridade da lei aplicada nos Acolhimentos. Neste sentido, ainda que houvesse mudanças no quadro visando melhorias, leis bem mantidas e aplicadas auxiliariam muito no processo, ainda que houvesse substituições no quadro de pessoal.

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES E RODAS DE CONVERSA: RELAÇÕES DE SILENCIAMENTO

Esta seção visa a compreender como as crianças e adolescentes se sentem afetivamente em relação à casa e à atuação dos profissionais nas atividades cotidianas, com um olhar especial nas crianças e adolescentes que ficam por mais tempo na CAI.

Nas atividades de Hora do Conto, seguidas por roda de conversa e atividades motivadas com música e outras manifestações simbólicas, pode-se observar as

²⁸ Entrevista com Simone concedida em 30/10/2013

²⁹ Entrevista com Eduardo concedida em 29/10/2013

³⁰ Entrevista com o secretário da SMFCAS, Flávio Marcelo, dada em 29/10/2013

diversas reações das crianças e adolescentes em situações onde oralmente falam sobre o que é morar dentro de um abrigo, conviver com pessoas diferentes e ter um aprendizado com isso.

“Eles que não se amavam” é um conto de Celso Sisto (2009) que narra uma história de dois garotos, Alberto e Bernardo, que criaram um verdadeiro abismo entre si por serem diferentes e terem gostos diferentes também. Suas diferenças eram de ordem física e de modo de ser, que se manifestavam nas formas de brincar. E sempre que cruzavam um pelo outro era motivo para provocações. Os conflitos eram tantos que quem era amigo de um não poderia ser amigo do outro. Eles foram crescendo e as diferenças com eles também.

Parte do livro que chamou atenção na CAI: “Não gostavam de como os outros comiam, e por isso brigavam. Não gostavam de como os outros faziam, e por isso brigavam. [...] Não gostavam nem de como os outros respiravam e por isso brigavam”. (SISTO, 2009, p. 15).

Nesta roda de conversa em que, como pesquisadora, desenvolvi uma ação e observação participante, registrei como seus olhos estavam atentos à história. Pareciam gostar e se identificar com ela. Confesso que tive dificuldades na escolha, pois queria uma história que pudesse ser provocativa no sentido de gerar reflexão sobre as situações de conflitos na casa. Nessa estória escolhida, os meninos irão crescer e se transformar em dois grandes exércitos destruidores de tudo o que tinha pela frente. E quando não havia mais nada para destruírem, se deram conta do tempo que haviam perdido brigando. E o conto termina com os dois grupos decidindo por tentar a paz, que poderia demorar a acontecer. Mas eles decidiram tentar pelo menos um começo.

Durante a hora do conto, percebi que não houve interrupções. Era como se a identificação com a história fosse real, de forma que cada parte era importante, à medida que a história crescia. Era necessário ouvir naquele momento sobre a situação real vivida no cotidiano deles, e isto interessava. As duas cuidadoras presentes estavam atentas à história, como se ela fosse algo que refletisse uma identificação com o que elas de algum modo viviam, sentiam.

A história contada de forma lúdica e prazerosa tem esta magia de envolver o ouvinte. Convida a participar de um universo à parte do mundo real vivido no dia a dia, um universo lúdico, muitas vezes adormecido nos corações de alguns adultos e, principalmente, de quem ainda é pequeno, precisa de cuidados e está em situação

de vulnerabilidade. Para Maurício (2008), a ludicidade é a melhor forma de reflexão e expressão mais pura do ser; é o espaço de todo ser onde ele vai exercer uma relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com o espaço que o rodeia. Por meio das atividades lúdicas, os sujeitos criam conceitos, selecionam ideias, estabelecem relações lógicas, integram percepções e socializam-se.

Registro em diário de campo como o espaço inadequado para a atividade e a falta de estrutura para a sua realização foi um fator limitante ao qual, como pesquisadora, tive que me adequar.

A hora do conto deve ter um caráter lúdico. O espaço deve ser aconchegante. No entanto, estávamos em uma realidade estrutural inadequada para desenvolver uma simples dinâmica de grupo, especificamente, um espaço físico que comportasse as crianças ali presentes. A casa parece não ser atrativa ao olhar da infância, paredes sujas, alguns poucos brinquedos riscados guardados dentro de uma caixa ao lado de uma pequena cômoda infantil com aspecto de abandono (Diário de Campo, dia 29/09/2013).

A avaliação da experiência desenvolvida indica algumas condições importantes para uma roda de conversa no processo de pesquisa. Senti uma extrema falta de cores, sabores e sentimentos vivos naquele espaço, para que ele fosse um ambiente acolhedor, aconchegante e receptivo para tomar conta daqueles que estão necessitados dos cuidados mais básicos que um ser humano precisa ter desde sua mais tenra idade. Senti a casa cinza, no sentido figurado da palavra. Era como se faltassem sabores a todas e todos ali presentes: às crianças, aos cuidadores e cuidadoras, aos profissionais envolvidos e, em especial, ao olhar administrativo de quem é responsável pela configuração estrutural da CAI.

Em meu olhar, tudo naquele espaço local, inserido no espaço social mais amplo (SANTOS, 2008), refletia o abandono, a falta de esperança percebida nas cuidadoras, a indiferença da cozinheira. Esta, por exemplo, em comentário na presença de algumas crianças, confessou ter deixado o cargo de cuidadora para não precisar se “envolver mais com elas”. O afeto era algo ausente ali, em todos, inclusive nos(as) cuidadores(as) que também estavam necessitados(as) de afeto. Como poderão dar aquilo que não têm? De que forma dar carinho quando se está tão carente de infraestrutura, incentivo psicológico, político e social? Era esta situação observada naquele plantão de trabalho de uma carga horária de 20h semanais cumpridas pelas pessoas da equipe que ali estava. Questiono, em minha

análise, se os(as) cuidadores(as) são responsáveis pelos cuidados às crianças e adolescentes da CAI, quem são os responsáveis pelos cuidados daqueles(as)? Existe alguma forma de atendimento psicológico a estes(as) cuidadores(as) que atuam nesse tipo de trabalho socioeducativo?

No momento de formar a roda de conversa, parecia tudo conforme programado. Até que alguém comentou: “as tias disseram que quem não se comportasse não participaria outro dia”³¹. Questiono este tipo de negociação cuja existência eu já percebia desde os tempos em que fui funcionária na CAI. Trata-se de uma prática enraizada como “moeda de troca”, ou melhor dizendo, mecanismo de controle, de ameaça: “Ou faz isso como eu quero, ou perderá aquilo que você mais quer”. É claro que a frase dita de uma forma ameaçador, entre ações e punições que ocorrem no dia a dia, revela um modo de repressão do comportamento humano, de maneira mais ou menos velada e massacradora, a pouca liberdade de expressão, tanto de pensamentos quanto de sentimentos. No diálogo da roda, perguntam, por mais de uma vez, se a conversa está sendo gravada. Cheguei a pensar que estariam incomodados com isso. Perguntei se havia problemas, porém disseram que não, que estava tudo bem.

É necessário registrar que a roda de conversa em questão teve dois momentos: o antes e o depois da presença das cuidadoras. Isso porque tanto as falas quanto o comportamento das crianças e adolescentes mudou. Não falavam mais com tanta espontaneidade como se suas manifestações pudessem ser alvo de repreensão em outro momento. As cuidadoras, obviamente, sem serem convidadas, interrompiam algumas falas das crianças, sempre justificando sua postura e comportamento, pontuando o quanto é difícil o trabalho com as mesmas. Foi uma contingência inesperada que interferiu na dinâmica de pesquisa com uma atividade realizada nesse dia com este grupo de pessoas. Poderia ter ocorrido diferente em outro momento, com outros cuidadores.

A roda de conversa é uma atividade que propõe a livre expressão de quem fala e permite que o outro possa expressar-se da forma mais espontânea possível. Onde há um ambiente de intimidação da fala ou de qualquer forma de expressão na roda podemos olhar e perceber o espaço como um ambiente de silenciamento da fala. O ato de calar-se, quando na verdade gostariam de gritar seus sentimentos e

³¹ Fala durante roda de conversa realizada no em 29/09/2013.

verdades, mostra claramente o temor pela liberdade. A luta para estes é algo que passa a ser amedrontador e desencorajador, à medida que seu senso crítico é reduzido às condições preconcebidas de quem mantém uma relação de opressão com o mesmo.

Freire (1978) compara a libertação a um parto, doloroso, que faz renascer um novo homem, que descobre a importância da liberdade interior, e da dualidade de conseguir expulsar o opressor dentro de si.

A criança e adolescente que está na CAI traz consigo toda bagagem de vida de sua família natural antes de chegar ao Programa de Acolhimento. Frente a isto, tem uma opinião formada a respeito de determinados assuntos, tendo suas crenças e verdades diante de sua visão de mundo. A relação opressora que Freire (1978) nos remete a refletir problematiza justamente esta condição desumana de recusar aquilo que os oprimidos podem oferecer, para estabelecer uma relação de domínio.

“Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar” a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (FREIRE, 1978, p. 60). Estas relações ocorrem quando há o silenciamento de ideias, de anseios, que são sutilmente suprimidos pela opressão.

Estes foram alguns dos aspectos essenciais nas relações de conflito que transpareceram nas falas no decorrer da roda de conversa analisada. Porém, ao ouvir em um segundo momento a gravação, pude analisar outros aspectos. Logo no início do conto percebi indícios de que as crianças e adolescentes perceberam o objetivo do livro: uma reflexão provocadora sobre a agressividade da vida cotidiana de adolescentes. Percebi pela primeira fala, como se o conto tivesse sido algo do tipo “não pode brigar...”: “Acho que a senhora quis dizer com o livro que não era mais pra gente brigar, que não é pra gente ficar contra o outro, que é para ser amigo”. Essa manifestação mostra que esta criança viu o conto como uma mediação disciplinadora. Mas o objetivo é distinto: não é só o não brigar, mas pensar o por que isto acontece, e de que forma se pode aprender com essas relações conflitivas.

Observei, na mesma atividade, a insistência de uma determinada adolescente em querer sempre falar, se colocar, em alguns momentos calando os demais. As cuidadoras reclamam que a mesma quer ter comportamento de “tia”, ordenando às meninas a fazer isto ou aquilo. E que o fato de um cuidar muito da vida do outro gerava bastantes conflitos na casa. As palavras das cuidadoras soavam como um

desabafo. Era como se elas também precisassem de alguém para desabafar, reclamar, colocar suas frustrações relacionadas a coisas que acreditam não conseguir desempenhar na rotina de sua função.

Até que ponto a mencionada adolescente tem consciência ou concordaria com a interpretação da cuidadora? Por ser mais velha, não poderia estar querendo ajudá-las? Ser útil, importante dentro da casa? Em conversa com as cuidadoras, perguntei se foi dialogado com a menina sobre esse comportamento. Disseram que em vários momentos chamaram a sua atenção dizendo-lhe que “ela não era tia pra dar ordens”.

A existência de falas impregnadas de autoritarismo revelaria a precariedade da dimensão pedagógica? Várias das cuidadoras têm baixa escolaridade em função de terem ingressado em uma época em que, para trabalhar em um abrigo, as exigências eram poucas.

Mas voltando à questão “ela não é tia pra dar ordens”, podemos pensar um pouco o quanto essas falas criam uma relação de distanciamento, onde ficam claros os papéis, daquele que manda e daquele que obedece. “A opressão que é um controle esmagador é necrofilia. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1978, p. 37).

Durante a roda, A(x) simplesmente comenta que gostaria de cortar o cabelo tal como o meu. Possivelmente, um gesto de retribuição por sentir-se bem naquele momento, por poder ser ouvida e acolhida. Recordo que nos tempos em que eu era funcionária na CAI, sempre, - após uma atividade empolgante pra eles, ou um circuito de atividades em que criava com bola, corda e cabo de vassoura -, ficavam eufóricos e felizes, e sempre vinha um elogio pessoal no final da atividade, como: “Sora, como tu é linda”, ou “A sora mais linda do mundo”, “A sora é cheirosa”. Percebia nisso uma tentativa de agradar. Era a forma que tinham para retribuir. E, naquele momento, durante a roda de conversa, recordei-me disso para fazer a compreensão.

O menino Y(y), que está na CAI desde os 3 meses de idade, hoje com 11 anos, é uma criança que tem autismo devido à hidrocefalia congênita hereditária. Cito-o porque, como este, existem várias crianças em instituições que acabam simplesmente vivendo, crescendo, mas sem aquele olhar específico voltado para que também sujeitos como este possam desenvolver-se com um crescente grau de autonomia, ainda que possuam limitações. Quando comecei na CAI em 2009, ele

tinha 7 anos, falava pouco, porém visivelmente, com as atividades da escola especial chamada Cebolinha que ele frequentava, parecia estar se desenvolvendo bem. Já não ficava apenas reproduzindo falas, mas partia de conceitos orais construídos por ele. A relação das demais crianças, especialmente das maiores, com ele sempre me intrigava.

Falavam palavrões e pediam que ele repetisse, o que era uma situação geradora de conflito entre as crianças e os(as) cuidadores(as) naquele momento. Objetivamente, era preciso que estes(as) evitassem uma espécie de *bullying* na relação com esse menino que, inocentemente, sempre reproduzia os palavrões quando lhe ordenavam que falasse isso ou aquilo, sem, obviamente, dar-se conta dos seus significados. Percebi que essa relação continuava presente, visto que o menino Y(y) simplesmente não interagiu na roda de conversa. Apenas reproduziu o que G(y) ordenava que falasse. Na segunda atividade com música, percebi a mesma coisa, quando aquele desenhou sobre a folha de Y(y), ordenando que este fizesse o que ele queria.

Concluo que este tipo de relação não auxilia na autonomia de Y(y), pelo contrário, reprime e não permite que ele possa discernir entre o certo e o errado. Em alguns momentos, esse modo de ser assediado pelos colegas o incomoda, pois grita, levanta e sai, com uma reação agressiva. Pela observação comparativa, verifica-se que o tipo de comportamento que tinha há uns anos atrás e agora por ocasião da roda de conversa, não foi superado. Entendo que as relações de conflito devem ser olhadas em todas as esferas, inclusive neste comportamento que, mesmo velado, esconde aí um conflito.

Não pude deixar de observar uns brinquedos que estavam em um canto e logo foram arrumados em uma caixa por uma das cuidadoras. O que me chamou atenção não foi o fato de estarem espalhados, - pois isso é típico em uma casa com crianças -, mas o todo, a cena em si, os brinquedos riscados e atirados naquele canto simbolizando a sua situação de abandono. Perguntei-me onde estariam as roupinhas daquelas bonecas? De uma das cuidadoras ouvi que eles acabam jogando fora. É de pensar os motivos pelos quais fazem questão de tirar das bonecas as roupas. Uma delas tinha o pé roído como se tivesse sido mordiscado por alguém. Os carrinhos estavam mais inteiros. Eram realmente as bonecas as que retratavam algo como presença de maus tratos e abandono?

Figura 1: As bonecas



Fonte: Arquivo da autora.

Procurei ter uma postura de pesquisadora na atividade, sem intervenções, atenta a todas as falas, ainda que parecessem fora do contexto da roda. Em alguns momentos, peguei-me com a vontade de direcionar, acelerar ou interromper certas falas, ao que busquei um olhar diferenciado, como alguém que está em busca de uma pesquisa com muitas problematizações. Meu ponto de partida era de que o ambiente de liberdade de expressão das crianças seria o mais adequado para percepção de conflitos.

Algumas sugestões são dadas por elas. A adolescente da qual as educadoras fizeram a observação em relação a sua pretensão de agir como cuidadora dá a seguinte sugestão de como evitar os conflitos: “Eu sei. Ficando queta, quetinha; sem ninguém te incomodá... num cantinho só teu.” Percebemos que as crianças e adolescentes têm total noção dos conflitos, de como eles iniciam e alternativas para conseguir não magoar o outro no momento do calor das emoções. Nessa fala, o silenciamento e abafamento das emoções ficam claros. Em momentos de tristezas e

desarmonias o silêncio age também como uma culpabilização. Assumem o papel de calar-se, porque falar, refletir sobre o assunto pode não ser o permitido dentro da casa. Pensando na fala da adolescente e em sua alternativa para evitar um conflito, percebemos a falta de diálogo nestas situações. Neste aspecto é possível questionar de que forma podemos ter uma mediação de conflitos que seja educativa, em um espaço onde calar-se é uma alternativa para evitar maiores desconcertos. Para Craidy (1998), o sentimento de não pertencimento a determinado grupo pode vir de dificuldades de expressar a fala, que também pode gerar um silenciamento. “Para o excluído, o sentimento de não pertencimento pode ser vivido não apenas de não poder falar, mas também na sensação de não saber fazê-lo.” (CRAIDY, 1998, p. 74).

No meio da roda de conversa, para relatar a reação frente a um conflito, eles comentam uma briga, mas uma das cuidadoras interrompe-os com a fala: “Tem que falar como vocês reagem e não contar uma briga”. Todos silenciaram como se não soubessem mais o que falar ou contar. A liberdade de expressão deles nesse momento tinha sido vetada. Retomando as reflexões de Craidy (1998) em relação à problematização do direito da fala e sobre aqueles que acreditam ter um poder sobre ela: “Num mundo penetrado de contradições, o direito a palavra é reservado aos que têm – ou pensam ter – poder suficiente para expressá-la.”

Esta atividade foi muito significativa, visto que em uma roda de conversa conseguimos analisar, por meio de gestos, olhares e até nos silêncios, situações que fazem parte daquele espaço social, que pode estar sendo frágil na tentativa de propor aos sujeitos a liberdade de expressão, autonomia e, principalmente, um aprendizado nas relações de conflito. A fragilidade deste espaço compõe-se por muitos fatores, internos e externos de uma cultura que infelizmente prevalece, onde um manda e o outro obedece. E quem manda é alguém que está acima, numa hierarquia de superioridade em idade e função que ocupa na instituição, tornando os que são mandados inferiores sem autonomia para agir na liberdade da fala, na possibilidade de expressar sentimentos e desejos.

Em uma das atividades com música possibilitou-se a reflexão sobre a letra após a sua escuta.³²

³² Letra: Michael Sullivan; gravação: XUXA.

*Já é tempo de refletir
 E de começar a mudar
 Se a mão que vai destruir
 Também serve pra plantar
 É gostoso ver nascer
 Cada flor por todo jardim
 Perfumando o ar de viver
 E continuar assim
 Aves coloridas no céu
 Peixes livres soltos no mar
 Cada animal do campo, floresta
 Façam uma festa pra sempre no seu habitat
 Falar da paz faz bem ao coração
 Com harmonia em forma de canção
 E a frase mais sonhada
 Que a gente quer dizer
 É que a natureza está em tudo e quer viver
 A natureza está em tudo e quer viver
 Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá
 Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá.*

A atividade foi programada para as 14h. Encontrei algumas dificuldades no acesso, pois a coordenadora teria mudado todo quadro da equipe técnica e proibida a entrada de pessoas que não trabalhassem na casa. Entrei em contato com a coordenadora geral do programa que autorizou toda e qualquer atividade minha com as crianças.³³ O fato oportunizou diagnosticar o quanto ainda falta comunicação entre equipe técnica, coordenação geral, coordenação da casa e cuidadores(as). Situações parecidas ocorrem também em outras ocasiões.

³³ No dia 30/09/2013, telefonei para a coordenadora da casa e a mesma logo me adiantou sobre minha autorização e que estava tudo certo para realizar atividades. Perguntei se ela poderia avisar os(as) cuidadores(as) e ela disse que sim, e que ela estaria lá no momento de minha chegada. Infelizmente não foi o que aconteceu, pois ao chegar na CAI, para minha surpresa, os(as) cuidadores(as) não sabiam de minha visita e a coordenadora da casa não estava. Solicitei que entrassem em contato com ela, pois eu tinha autorização de todos, inclusive a assinatura do secretário da SMTCAS.

Dialoguei em um primeiro momento com os cuidadores que estavam responsáveis naquele plantão. Um deles me conhecia da época em que eu trabalhava na CAI. Ele era cuidador de outro abrigo da rede municipal. Poucas crianças estavam na casa, pois a maioria estuda à tarde; ou está em turno integral na escola. Outras três crianças estavam em atendimento psicológico na secretaria.

Iniciei as atividades com três crianças com uma dinâmica utilizando a música “Viver”, acima descrita. G(y), menino de apenas 8 anos, reclamou por ser uma música “tão de criança”.

Na CAI não tem rádio, mas G(y) ligou o computador, ajudou a colocar o CD de música, falando que não iria cantar nem participar. O espaço para realizar a atividade era inadequado. Havia roupas estendidas e muitos entulhos. Parecia uma despensa. E em meio à bagunça estava o computador. Coloquei a música para tocar e com as duas crianças Y(y) de 11 anos e M(x) de 05, comecei a cantar, com coreografias, sintonizando com a letra que falava da importância dos cuidados com o espaço em que vivemos e com o meio ambiente. O menino que estava resistente à atividade ficou espiando na porta. Ao ouvir nossas palmas e cantos, olhava com olhos curiosos nossas risadas e interação com a música. Ao perceber que eu o mirava, logo resmungou: “Não quero fazer; só quero ver, tá?”

Ao término da música, provoquei uma reflexão sobre a letra e principalmente sobre o título “viver”. Propus a eles que desenhassem em uma folha de ofício o que sentiram ouvindo a música e como se sentiam na casa. Poderiam também desenhar outras pessoas daquele espaço.

Observei que G(y) fez muitos pequenos desenhos em seus braços com canetinhas coloridas: desenhos de caveiras, rostos e corações com espadas fincadas. Quando começamos a atividade de desenho ele ficou bem próximo. Então falei: “Quer desenhar? Vejo que sabe fazer lindos desenhos!” Na hora ele aceitou. Fomos para a mesa da sala onde eles fazem as refeições. Lá distribuí o material, folhas, lápis de cor, lápis de escrever, borrachas etc..

Na sala, com três crianças iniciando a segunda atividade, sobre a representação do espaço através do desenho, observei a sintonia e satisfação delas. Tinham a liberdade de falar algo através do desenho, sobre seus sentimentos e sobre o espaço. A música tinha sido apenas uma provocação para que “colocassem pra fora” o que realmente sentiam.

O Y(y), como citei em outros momentos, tem autismo. Entre outros problemas de retardo diagnosticados, teve dificuldades para desenhar. Pediu várias vezes que eu fizesse o desenho em seu lugar. Percebi que ele não queria ficar de fora da atividade, porém, pelas suas limitações e, talvez por fazerem as coisas por ele em alguns momentos, ele me solicitava. Isso ficou bem nítido, quando G(y) pegou o lápis e começou a desenhar na folha do Y(y). Expliquei que não era correto outros fazerem tudo pra ele sempre que ele reclamasse; que deveria ser ajudado, sim, mas nunca deixar de fazer. O Y(y) pegou lápis colorido e fez uns riscos verdes, o que, segundo ele, seria uma árvore: “aquela árvore lá”. Do outro lado da rua na CAI tem uma escola bem arborizada e ele apontou para aquelas árvores, algo que chama atenção dele de forma positiva e que para ele está relacionado com a vivência da música que falava em natureza, árvores e vida.

O menino G(y), que parecia totalmente desinteressado da atividade, de repente pegou seu lápis e começou a desenhar, com empolgação, apertando o lápis sobre a folha preocupado em detalhar cada traço de seu desenho. Ao mesmo tempo, chegava D(x) da secretaria, estava em atendimento com a psicóloga.

Ela chegou diretamente a mim dando-me um abraço apertado. Logo questionou o que fazíamos ali. A cuidadora que estava sentada resmungou que já estávamos em atividades e que ela não deveria atrapalhar. Expliquei a D(x) toda atividade, a música e a convidei para participar, caso ela quisesse. Sentou-se com os demais e começou a desenhar. Perguntou: “Sora, pode ser como eu queria que fosse?” Respondi: “Sim”.

A M(x), uma criança sorridente, porém envergonhada, fez seu autorretrato, mas ficou com vergonha de dizer que era ela. Conforme a atividade foi se desenrolando, ela confessou que era ela perto de uma torneira. Perguntei se era a CAI, e onde ficava a torneira. Ela disse que não era a CAI. Juntou os lápis de cor, mostrando que faltava um, pois G(y) tinha ido apontar para D(x) o lápis, mas M(x) sentiu-se incomodada por estar faltando um lápis na caixa. Antes do desenho, distribuí pirulitos, sugerindo que eles poderiam dar para alguém que gostassem. Combinei que receberiam mais outros depois. Y(y) deu um para G(y). M(x) guardou o seu; preferiu não dar a ninguém. G(y) que já havia ganhado um, não quis pegar um pirulito para dar a outra pessoa. Então eu mesma presenteei os demais da casa com pirulitos. Todos aceitaram e gostaram.

No decorrer da atividade, elogiei os desenhos. Eles iam explicando o que estavam desenhando. Sentiam-se orgulhosos com os elogios aos seus trabalhos. O Y(y) disse estar cansado da atividade. Levantou da mesa e foi sentar-se ao sol, olhando fixamente para a escola e as árvores que ficam do outro lado da rua. Combinei de retornar a casa, assim que possível para realizarmos mais atividades envolvendo reciclagem e reaproveitamento com artes, onde fariam enfeites para colorir a casa.

As crianças demonstraram alegria e interesse por uma atividade que envolve reciclagem. Comentaram que muitas garrafas de refrigerante acabam indo para o lixo. Comentei que poderíamos fazer lindas decorações na casa com estes materiais. Algo ligado a esta reflexões fez D(x) lembrar-me que a A(x) estava internada no São Pedro após ter um surto na casa.

O desenho de G(y) é bem colorido, tem um coração com lanças enterradas e algumas crianças (seus amigos). Um menino e uma menina estão de mãos dadas, sendo que o menino tem o nome dele. A coordenadora da CAI apontou para o desenho e disse: “Não pode namorar na casa”, o menino puxou o desenho e riscou em cima das mãos que desenhou unidas com a menina.

A pequena de 05 anos desenhou uma torneira e uma menina se aproximando; ao lado uma árvore colorida. Ela não quis desenhar a CAI dizendo que ali era outro lugar. Perguntei por que a torneira? Ela respondeu: “água dali”. Continuou desenhando o pôr do sol, o mar e as montanhas. Não quis desenhar a CAI. Preferiu não desenhar; nem a casa, nem ninguém que ali estivesse. O Y(y) desenhou árvores bonitas em forma de garatujas.

A coordenadora Carol Lopes chegou da secretaria e pediu desculpas pelo ocorrido. Ou seja, o fato de não ter avisado sobre minha visita. Colocou em relatório sobre minha autorização em qualquer dia na CAI. A mesma desabafou sobre as dificuldades estruturais da atual casa, pontuando que a atual administração está enfrentando dificuldades nos abrigos. Ela salientou que as portas da CAI estarão sempre abertas para mim. Comentou que gostaria muito que eu voltasse a fazer parte da equipe técnica do programa, pois, para ela, falta um trabalho “lúdico-pedagógico para as crianças”.

A atual CAI fica localizada ao lado de uma escola de educação infantil onde observei que tocavam músicas infantis durante o tempo em que eu estava no abrigo. Em alguns momentos da atividade, olhavam na janela as crianças brincando no

balanço, e ouvindo músicas. Trata-se da escola chamada Fundação Bradesco, bem arborizada e, aparentemente, com um número grande de alunos.

O tempo passou rápido e às 16h45min finalizei as atividades. Despedindo das crianças, elas me levaram até o portão, ao mesmo tempo em que chegavam outras da secretaria. Assim que me viram saindo, vieram me abraçar, ficando todas no portão abanando enquanto eu saía. Por várias vezes que olhava para trás elas abanavam até que não as avistasse mais (Diário de Campo, 29/09/2013).

Em síntese, senti-me acolhida na casa, principalmente pelas crianças que estavam tão dispostas a realizar qualquer atividade. Estavam ali prontas para aprender, com olhar instigador e curioso de quem ainda está em fase de descoberta.

4.3 MODALIDADE DOS SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A casa abrigo conta com uma coordenadora que fica na mesma diariamente. O serviço ocorre 24h com troca de equipe de trabalhos, com carga horária dividida em plantões. Os cuidadores, nas normas da lei, deverão responsabilizar-se com o atendimento às crianças. Entre estes, manipulação de medicamentos prescritos pela médica.

Quando perguntado sobre a questão estrutural e sobre problemas financeiros na CAI, se a falta de verbas do governo federal estaria aumentando as dificuldades na CAI, o secretário explica que não; que a CAI não enfrenta dificuldades financeiras nem estruturais porque tudo é custeado pelo município. Percebi uma contradição nesta fala, visto que, no início do diálogo, o secretário falou da falta de verbas para auxiliar, inclusive, outros programas da rede. Como veremos mais adiante, a falta de recursos igualmente foi enfatizada pelos(as) cuidadores(as). Fica, portanto, evidente que aspectos contraditórios interferem na eficácia da política cujas bases estruturais, por vezes, não possibilitam as melhores instalações e condições de (re)educação da a criança no espaço de acolhimento institucional.

A responsabilidade judicial destas crianças fica a cargo da coordenadora do programa. Por isso, quando as crianças fogem da casa avisa-se o judiciário e é feito um trabalho de resgate dessa criança, inicialmente junto à família natural, primeiro local onde a criança normalmente procura apoio, segundo o secretário.

Pensando na singularidade de cada sujeito institucionalizado que compõe a configuração deste espaço social, como já sabemos, é necessário ter em conta que eles estão sob ordem do judiciário. O mesmo determina leis que submetem os sujeitos conforme suas decisões e determinações.

A aplicação de determinadas leis, pertinentes à regulamentação da ordem, são moldadas conforme um espaço de tempo histórico. Porém, problematizo o controle, e a predeterminação da vida destas crianças e adolescentes, ao aplicar a lei de forma generalista não entendendo que neste cenário social temos diversidades de pessoas singulares, com sentimentos, emoções e base familiar distintas.

Para Fávero (2007), as leis criadas para estes sujeitos institucionalizados deveriam garantir, acima de tudo, a garantia dos direitos humanos e sociais e não focar no disciplinamento e controle social.

A cozinheira Berenice, sobre as questões estruturais, reclamou das condições físicas da casa, principalmente do banheiro que se encontra praticamente conjugado à cozinha³⁴. Às vezes, enquanto está preparando as refeições, em função de problemas de entupimento, o cheiro do esgoto toma conta de tudo.

Conforme o NOB-RH/SUAS e o documento das “Orientações Técnicas, Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, a tarefa específica do serviço consiste em:

Acolhida/Recepção; escuta; desenvolvimento do convívio familiar, grupal e social; estudo Social; apoio à família na sua função protetiva; cuidados pessoais; orientação e encaminhamentos sobre/para a rede de serviços locais com resolutividade; construção de plano individual e/ou familiar de atendimento; orientação sociofamiliar; protocolos; acompanhamento e monitoramento dos encaminhamentos realizados; referência e contrarreferência; elaboração de relatórios e/ou prontuários; trabalho interdisciplinar; diagnóstico socioeconômico; Informação, comunicação e defesa de direitos; orientação para acesso a documentação pessoal; atividades de convívio e de organização da vida cotidiana; inserção em projetos/programas de capacitação e preparação para o trabalho; estímulo ao convívio familiar, grupal e social; mobilização, identificação da família extensa ou ampliada; mobilização para o exercício da cidadania; articulação da rede de serviços sócio assistenciais; articulação com os serviços de outras políticas públicas setoriais e de defesa de direitos; articulação interinstitucional com os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos; monitoramento e avaliação do serviço; organização de banco de dados e informações sobre o serviço, sobre organizações governamentais e não governamentais e sobre o Sistema de Garantia de Direitos. (BRASIL, 2009, p. 35)

³⁴ Depoimento dado em 29 de outubro 2013.

Para o secretário Flávio, bem como descrito na legislação, “eles não estão ‘presos’ na casa; podem ir e vir da escola e só permanecerão no abrigo se quiserem”³⁵. Porém, perante a lei e o judiciário, esta criança ou adolescente em medida protetiva é de responsabilidade do Acolhimento Institucional, cabendo ao mesmo notificar os órgãos competentes quando há evasão da mesma.

4.4 COMO POTENCIALIZAR MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA CAI?

O objetivo do programa Acolhimento Institucional, em última análise, é criar possibilidades para que crianças e adolescentes, social e afetivamente vulneráveis, possam (re)construir sua autonomia com bases sólidas, para pôr fim à violência doméstica e retomarem o direito humano a um lar para que possam desenvolver-se como seres humanos saudáveis (BRASIL, 2009). Assim, a legislação propõe os programas que julgar inclusivos a famílias com desestrutura social. Acredito que devemos observar, como sujeitos críticos desta sociedade civil, até que ponto estas políticas de inclusão social estão fazendo parte de uma mudança significativa na vida das crianças e adolescentes que estão institucionalizados, privados de seus direitos em nome do “cuidado”.

Pensando no âmbito do dia a dia, vislumbram-se necessidades e possibilidades de mediações pedagógicas neste espaço institucional, considerando ser este um ambiente de relações conflituosas. Entendo que em todo o tipo de trabalho em um acolhimento institucional é fundamental a intencionalidade de criar laços de afetividade, importantes para qualquer criança e adolescente, especialmente para as que vivem à margem da sociedade.

Como nos alerta Freire (1997), o vínculo e a amorosidade são importantes para os sujeitos, visto que esta relação de contato vai propor um ambiente favorável à construção de autonomia dos mesmos. “Nosso trabalho é realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (FREIRE, 1997, p. 53).

³⁵ Entrevista dada em 29 de outubro de 2013.

Um exemplo de mediação pedagógica pode ser considerado o trabalho da Berenice, uma mulher muito presente na rotina da CAI. As crianças servem a sua comida com o seu auxílio, até para respeitar a dieta nutricional que elas têm. Segundo ela, “esta ajuda é necessária, ou eles acabam comendo demais e passam mal”³⁶. Presta auxílio na lavagem da louça, orientando como realizá-la, retirar os resíduos de comida dos pratos para não entupir a pia, etc.. E afirma enfaticamente: “Eu penso que a gente poderia fazer mais coisas por eles, mas tem muita burocracia que não deixa a gente fazê (...)”.³⁷

O que Berenice quer dizer quando afirma que há muita burocracia? Nota-se que, mesmo sem elevado grau de instrução, a cozinheira tem a preocupação com o ensinar e com o fazer algo para melhorar a CAI. O ensinar as tarefas cotidianas como lavar louça passo a passo. Além de um ato de aprendizagem, tem-se constituído, também, um momento de estabelecimento de vínculo com as crianças e adolescentes. A importância do vínculo para amenizar e tornar um momento de conflito em aprendizado pode ser fundamental. E será nestas situações do dia a dia que o vínculo se alimenta.

Observa-se, na entrevista, como a funcionária que não tem a titulação de “cuidador social” é vista a partir das interações que estabelece com os diferentes papéis funcionais na casa! Ela fala de suas experiências como atendente de creche quando trabalhava no berçário de outra casa abrigo. Cedida à CAI, ela começa a trabalhar com crianças e adolescentes e fala do peso que sente nos momentos difíceis. Mas coloca que sempre se relacionou bem com todos. Quando havia necessidade, ela era requisitada na cozinha. Com o tempo, acabou gostando do trabalho e propôs ser cozinheira. Desde então, há dois anos, ela é responsável pelas refeições do horário da tarde e jantar.

A partir daí, a direção e equipe técnica lhe passaram a informação de que não deveria mais se envolver nos cuidados das crianças, nas medicações e tampouco na educação, chamando atenção ou dando conselhos a eles. Para ela, isso é muito complicado, pois eles ainda veem nela uma referência de cuidadora.

“Às vezes eles tão fazendo certas coisas que os tios não estão aqui, mas eu estou vendo! Como vou deixar eles fazer uma coisa que tô sabendo que é errado? E

³⁶ Entrevista dada em 29 de outubro de 2013.

³⁷ Entrevista dada em 29 de outubro de 2013.

não chamar atenção? Chamo sim!”³⁸ – nesta fala ela expressa a importância de todos estarem atentos às crianças,

A questão do pré-julgamento dos profissionais em relação às famílias é algo que de fato ocorre no dia a dia da CAI. Alguns cuidadores e cuidadoras, em determinados momentos, diagnosticam os motivos daquela criança estar ali com um pré-julgamento, culpabilizando-a pelas situações de maus tratos (FÁVERO, 2007), comparando-as com as famílias em determinados cenários conflitantes: “O fulano é agressivo! Também com a mãe que tem..., só podia dar nisso...!” Este preconceito manipulador explicitado por certas cuidadoras e cuidadores acaba negando a possibilidade educativa com as crianças da CAI podendo, inclusive, levar a uma perda do clima de confiança, pelo fato de que generaliza as crianças, negando as singularidades de cada uma como sujeito único neste espaço. É importante que haja a preocupação com cada sujeito; perceber que cada um é único, com seus sentimentos, vontades e anseios. Esta visão está presente na fala da psicóloga, principalmente na sua preocupação em averiguar como vivem estas famílias, e que tipo de construção moral e social elas têm.

Sem esta sensibilidade, permanece-se no sentido das leis que são pensadas para uma aplicação coletiva com vistas à manutenção e controle da ordem geral do referido espaço. Situações como essas podem alimentar ainda mais os conflitos, os silenciamentos. E, em última análise, nestas condições não ocorre o aproveitamento das potenciais mediações pedagógicas presentes nesse ambiente contraditório de vida (ADAMS, 2010).

Quando se questiona sobre quais aprendizados são percebidos por ela nas relações de conflito, conclui: “O único positivo que a gente pode tirar é a liderança, que eles querem liderar, que no futuro deles é bom, mas no momento não é, né? (...)”³⁹

Porém, como um comportamento ou ação pode ser boa para o futuro e ruim no presente em um determinado espaço? Pelo que se percebe, fica evidente a atitude e um discurso de culpabilização das crianças em relação aos acontecimentos conflitivos na casa.

Fávero (2007) propõe uma outra maneira de ver o mundo para superar formas cristalizadas no sentido de aproveitar melhor os espaços e as falas

³⁸ Depoimento de Berenice, em 29 de outubro de 2013.

³⁹ Depoimento de Berenice, em 29 de outubro de 2013.

institucionalizadas. Por meio de falas éticas e comprometidas com a mediação e autonomia dos sujeitos (FREIRE, 1997) poderíamos mudar a dura realidade institucional. Muitas vezes, a criança nem sabe por que está ali naquele espaço com estranhos. “A criança, quando chega no acolhimento, nem sabe porque está sendo acolhida, e tu tem que conversar, ver qual é a ideia, a fantasia. E ai já começam os conflitos”⁴⁰. Ela cita o exemplo da questão do abuso, porque dos casos de vulnerabilidade e violência doméstica no município de Gravataí, pelo menos 70% são de abuso sexual (dados citados pelos técnicos da SMFCAS). De acordo com a psicóloga, a questão do abuso dificulta a confiança, o estabelecimento de vínculo e até mesmo a aproximação e o toque, que para a criança, poderá representar uma lembrança da agressão.

No decorrer da entrevista, falo da importância do abrigo oportunizar mediações para educar com carinho, com ternura e preparando a criança para quando ela sair do abrigo. E ela comenta que tem uma preocupação maior com aqueles que estão quase completando os 18 anos já prestes a sair do abrigo. Fala sobre a falta de perspectiva deles em relação ao futuro. Em relação às condições de trabalho ela considera que o número de cuidadores é insuficiente para que possam dar conta das questões educativas, pois estes assumem todo o processo de cuidado na CAI. Mas o que pode ser considerado educativo nesse espaço? Quem cuida de quem? Com base nas entrevistas e atividades envolvendo os profissionais da CAI, pensando no papel do(a) cuidador(a) dentro da casa abrigo, a palavra “cuidado” também abrange os demais funcionários que estão envolvidos com as rotinas das crianças.

Busquei nos escritos de Boff (2012) reflexões para melhor compreender o contexto e as exigências dos sujeitos que cuidam e os que são cuidados. Baseado em clássicos como Santo Agostinho, Heidegger e outros, ele define a primeira forma de cuidado como o cuidado de si mesmo.

Mostra que o cuidado “autêntico” consegue a libertação pela autoajuda do cuidado de si. Esta forma de pensar nos faz refletir sobre o cuidado “inautêntico”, que seria justamente o contrário do cuidado, isto é, sujeitos que, ocupando-se de muitas coisas, esquecem de cuidar de si mesmos. Este sujeito, ao cuidar de outro, o

⁴⁰ Entrevista dada por Taiane Pacheco, em 30 de outubro de 2013.

fará de maneira tão sufocante que acabará reprimindo, tornando-o um ser totalmente dependente.

Podemos inferir que tal prática de “cuidado inautêntica” se contrapõe à autonomia, um dos critérios de análise das mediações pedagógicas nesta dissertação. Como poderemos gerar autonomia com uma prática de cuidado que leve a superar a dependência e o assistencialismo? Neste momento tem sentido a pergunta: E quem cuida dos cuidadores?

A fragilidade que surge no decorrer dos dias, na tensão do trabalho, tensão esta citada inclusive pela psicóloga quando esta concorda não ser fácil enfrentar os momentos turbulentos vividos na CAI. Neste contexto é de fundamental importância o cuidado com quem cuida (BOFF, 2012). Este cuidado deve ater-se a questões como a sensibilidade dos sujeitos trabalhadores da CAI, seu nível de stress para trabalhar fortes emoções e questões até então desconhecidas de sua trajetória de vida. Fazem parte deste zelo as formações, reuniões que trabalhem não somente assuntos de como estão as crianças na casa, mas sobretudo os aspectos de como estão os(as) cuidadores(as) e trabalhadores(as) que nela atuam. O cuidado constitui-se em algo pertencente à natureza de todo ser humano. “O cuidado fornece os fundamentos ontológicos adequados para o ente que nós mesmos somos e que chamamos de homem”. (HEIDEGGER, 1929, p. 261 apud BOFF, 2012).⁴¹

Podemos observar na fala do cuidador Eduardo Urnau⁴², que a equipe técnica deveria atuar dentro da casa numa rotina diária justamente para auxiliar nas tensões das quais os(as) cuidadores(as) não conseguissem dar conta por estarem ligados a fatores de uma demanda mais emocional. Esta seria uma forma de cuidar do profissional que está ali na casa, reforçando o quadro funcional de trabalhadores que atuam neste espaço.

Nas relações com o outro, desenvolve-se um cuidado ligado à afetividade, aquele que trará a preocupação, o zelo, e os vínculos de amor com os sujeitos, dando sentido de ser e estar no mundo. “A primeira relação com os outros, superada a estranheza natural, é de cuidado como gesto de acolhida, atenção e envolvimento”. (BOFF, 2012, p. 61).

⁴¹ Boff (2012), fundamenta suas reflexões na obra “Ser e Tempo” de Heidegger.

⁴² Entrevista dada em 29 de outubro de 2013.

O autor faz uma relação do cuidado com as dores e sofrimentos que enfrentamos em nossas vidas, citando os sujeitos em vulnerabilidade, como necessitados deste tipo de cuidado regado de amorosidade.

Aqui cabe recordar os dois significados básicos do cuidado, seja como gesto amoroso e como preocupação especial para com as pessoas em vulnerabilidade, seja o cuidado como preocupação e prevenção face a eventuais danos futuros causados ao meio ambiente (BOFF, 2012, p. 61).

A singularidade de que cada sujeito é único, também é um apontamento do autor, reforçando a ideia de que cada ser humano tem seus sentimentos, limitações e trajetória de vida. E é nesta singularidade que, por meio do cuidado, o sujeito socializa com os outros e passa a desempenhar um papel social. Para que isso ocorra, em especial com crianças e adolescentes de casas abrigo, é de extrema importância que este cuidado seja regado de ética, com a ideia do *ethos*, como lar de todos, “[...] como cuidado da casa e de todos que nela habitam, seja a casa individual, seja a casa comum, que é o planeta terra (BOFF, 2012, p. 61).”

4.5 ESPAÇOS PERMITIDOS X ESPAÇOS PROIBIDOS NA CAI: ESTRUTURAS INDUTORAS DE CONFLITOS

Com a justificativa de manter a organização da CAI, em combinação com a secretaria, os(as) cuidadores(as) tornaram alguns espaços de restrição às crianças. A cozinha era um destes espaços, reservados apenas para ocupação dos(as) cuidadores(as), cozinheira, motorista e auxiliar de serviços gerais.

Na antiga CAI,⁴³ onde iniciei a pesquisa, o refeitório era também um espaço para os cuidadores debaterem questões conflitivas sobre as crianças, ler relatórios e guardar seus pertences pessoais. Era comum cuidadores fazerem falas como: “A única hora que a gente tem pra comer e ficar sem vocês, querem incomodar aqui na cozinha?”

Outras falas eram ditas como: “O que vocês perderam aqui? Não sabem que a cozinha não é lugar de abrigado entrar?”; “Se sumir alguma coisa nossa já sabemos quem foi, se entrarem aqui”. E dentro desta fala massacradora as crianças

⁴³ Os espaços onde funcionam as casas de acolhimento institucional são alugados pela Prefeitura, e houve uma mudança de casa no período.

tinham o espaço da cozinha como um lugar proibido; e por ser proibido se tornava curioso, mágico, como se tivesse algo a ser descoberto.

Para coibir as tentativas das crianças de entrar na cozinha sem autorização parassem, foi colocado um cadeado, onde apenas a cozinheira tinha acesso. Quando algum profissional quisesse entrar na cozinha, ela abria. Em alguns momentos de surto na casa, o primeiro local a ser chutado com agressividade era justamente a porta da cozinha.

Os meninos tinham seu quarto, eram proibidos de entrar nos quartos das meninas, atualmente ainda é assim, os maiores são separados por gêneros e somente os bebês dormiam no quarto das meninas.

No novo espaço onde atualmente é a CAI, permanece a separação de quartos e a entrada na cozinha, parte onde fica geladeira, balcão e mesa, é de responsabilidade da cozinheira. Somente quando ela solicita auxílio para lavar a louça, ou para servir a comida com o auxílio delas, é que é permitida a sua entrada. Percebe-se um certo avanço no fato de eles(as) terem a liberdade para poder se servir a comida, pois, quando fui pedagoga da CAI, em 2010, eles(as) não tinham esta permissão.

Na tentativa de amenizar os conflitos, os cuidadores criaram um quadro com sinais de uma possível punição simbolizada por cores. O amarelo alerta de que a criança não está se comportando bem; deve melhorar. O vermelho é a punição, a retirada do passeio, ou teatro, ou qualquer atividade lúdica fora da casa. Já o sinal verde é para a criança que colaborou, segundo as interpretações dos(as) cuidadores(as). E esta sim pode ir nos passeios, participar de atividades lúdicas fora da casa etc. Tais posturas eram adotadas antes de minha pesquisa, e elas continuam como regramento da casa.

Em muitas ocasiões a criança e adolescente acredita que, em último momento, o cuidador irá ceder e permitir que ele possa participar da atividade extra-abrigo. Para Vinyamata & Cols. (2005), admitem a importância de uma boa “ação de governo”, ações necessárias para um viver harmonioso de forma educativa, que para eles evitará os conflitos.

Para os autores citados, são as relações de poder que geram as tensões que, no caso de meu campo empírico, começam a surgir com as normas previstas na secretaria responsável pelo programa. Muitas vezes insatisfeitos com essas

relações, os(as) cuidadores(as) acabam reproduzindo o poder que acreditam ter sobre as crianças e adolescentes ali institucionalizados.

Os indicadores de conflitos devem ser buscados na fórmula que resume seu surgimento, sua causa, sua evolução e seu desenvolvimento (...) os desejos que geram medo e angústia e que sua vez contribuem para o desenvolvimento da ação encaminhada para encontrar sua satisfação (VINYAMANTA & COLS., 2005, p. 14).

Para realizar a hora do conto e a roda de conversa, fiz uma prévia conversa com os cuidadores, explicando a importância da participação de todas as crianças que estivessem presentes na casa. Alguns resistiram ao apelo com a fala: “Mas nós não podemos fazer nada contra eles, aqui, eles é que mandam, e a única coisa que podemos jogar é com isso, tirando passeios, tirando as coisas que eles gostam pra ver se melhoram” (fala de uma cuidadora X).

Expliquei que não seria apenas uma atividade por si só, mas seria algo que nos mostrasse em que ponto eles não se sentiam bem ou não eram felizes na CAI. Como eles percebem os conflitos e se eles percebem que os mesmos são identificados com algo ruim. Depois de muito diálogo, ficou acordado que os que estivessem na CAI, ainda que não “merecessem” - fala de um(a) cuidador(a) -, poderiam participar.

A SMFCAS deu total liberdade através de carta de anuência desde o início da pesquisa para realizar as ações na CAI. Porém, houve um certo desconforto entre os(as) cuidadores(as), no início. Não pelas atividades em si, mas por não serem consultados pela SMFCAS em reunião, sobre estas ações, sobre a pesquisa, etc. O que facilitou, de certa forma, foi o vínculo que alguns cuidadores e crianças já tinham comigo, por ter trabalhado na CAI de março de 2010 a março de 2012.

Figura 2: Hora do conto feita na CAI



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 3: Hora do conto



Fonte: Arquivo da autora.

Na dramatização, no faz de conta, as crianças colocam falas e sentimentos dentro da CAI. “Eu não gosto quando fico sem o passeio lá, daí fico brabo, senhora professora”, falava a menina fazendo uma voz grossa como se fosse o boneco falando. Neste momento, ingressa e permanece conosco uma cuidadora. Com uma atitude indiferente ficou enviando mensagens pelo celular, em alguns momentos nem ouvindo as falas das crianças e adolescentes.

4.6 ANÁLISE DE CONFLITOS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Acredito em relações conflitivas onde exista a possibilidade de conviver com a diversidade, sem que haja imposição ou relações de desigualdade. Para resolução do conflito, é importante entendermos que somos seres culturalmente diferentes, e que esta diferença, seja ela em opiniões ou comportamentos, não precisa ser geradora de conflitos (VINYAMATA & COLS, 2005).

Em minhas anotações de diário de campo fiz alguns direcionamentos sobre os princípios ou momentos geradores de conflitos. O foco das situações conflitivas está direcionado as crianças e adolescentes, na maioria das falas. Já na ótica destes, os conflitos ocorrem por falta de entendimento, limitações e imposições que acontecem na CAI.

Em se tratando de crianças e adolescentes, existem muitos “nãos” que obviamente são essenciais no cuidado. Porém, nem sempre é explicado o motivo da negação, além da forma imposta que é colocado. Essa tensão criada a partir da negação, em si, já é um ponto de partida conflitivo.

O vínculo é algo cobrado pelas crianças, quando percebem que tal cuidador tem mais atenção a este do que aquele, também gera ciúmes, que ocasionam brigas das crianças, entre elas, ou com o cuidador em questão.

Voltando ao princípio da Conflitologia e Educação, harmonizar as relações não é uma tarefa fácil, nem poderá vir apenas de uma única e isolada ação. Além das ações internas da CAI, existe o meio externo, social onde a comunidade deverá estar preparada para a diversidade de crianças e adolescentes que passar por momentos de dor e sofrimento, até chegar ao lar provisório.

A sociedade, além das pessoas que compõem a vizinhança ou fazem parte da rotina das crianças e adolescentes, compreende também o Programa SMFCAS,

os programas de apoio tanto a eles quanto às famílias, as políticas públicas, as gestões que estabelecem critérios e leis para que haja a efetivação da convivência neste espaço institucional.

O conviver, como propõe Vinyamata & Cols (2005), está relacionado a educação voltada para a paz: “Educar para a concórdia é dar aos povos do mundo uma esperança futura para estas aspirações frustradas de paz”. (VINYAMATA & COLS., 2005, p. 46).

A desigualdade, a dominação e a própria imposição de ideais através do grito, e da autoridade já é uma forma de violência. Como estratégia pedagógica devemos pontuar as qualidades dos sujeitos da CAI, explorando o potencial de cada um para uma boa relação de convivência. Não menosprezar, nem desprezar o que o outro trás para contribuir, por mais simples que pareça.

Os cuidadores e a coordenadora geral da CAI recebem ordem vindas da SMFCAS, um conjunto de regras pensado pela equipe técnica para ser aplicado na CAI. Vimos na análise que esta equipe técnica não é permanente na CAI, pelo contrário, são as crianças que saem da casa para receber atendimento.

Em observação em diário de campo, é notória a insatisfação dos cuidadores, a ausência da equipe na CAI. Acreditam que não têm como a mesma ajudar se não está presente no momento conflitivo. Os cuidadores sentem-se frustrados com certas regras recebidas para pôr em prática na casa, e acreditam que este fator é negativo para as crianças. É notório o sentimento de opressão sofrido pelos cuidadores, que nesta relação de sentir suas práticas e algumas de suas ideias oprimidas, que, acabam oprimindo as crianças.

Na educação problematizadora, Freire (1978) pontua que o opressor já foi um oprimido, e na busca de ascensão, o sujeito dentro de sua alienação sente-se superior em sua ação opressora. Esta percepção é nítida dentro da CAI, bem como as próprias crianças e adolescentes acabam estabelecendo esta relação, uns com os outros.

“Ao agredirem seus companheiros oprimidos, estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também “hospedado” neles e nos outros. Agridem, como opressores, o opressor nos oprimidos.” (FREIRE, 1978, p. 53).

As crianças e os adolescentes sentem-se enciumados, como observado em relatos como: “A Tia X sempre faz as coisa que o fulano gosta, ele não ganha castigo, sai”. As cuidadoras, quando questionadas se este comportamento existe,

relatam que aqueles que ajudam mais e não brigam têm mais “regalias na casa”. Acaba se tornando um ciclo vicioso provocar aquele determinado cuidador, por ele gostar mais do outro, na concepção desta criança ou adolescente.

Um dos atuais cuidadores de um dos abrigos municipais de Gravataí pontua a importância de atividades extra-abrigo, como um futebol de quadra, em um espaço diferente da Casa Abrigo. Ele diz que é um momento de interação único, em que o adolescente interage com eles, sente-se próximo, sentindo-se a criança e adolescente capaz de sorrir, brincar e, por alguns minutos, esquecer-se da condição existencial em que se encontra.

Aprenderam que a agressão os mantinha vivos, como uma defesa que é usada contra qualquer possível forma de repressão, autoritarismo ou humilhação. E é com esta estratégia de se defender, ao lado do frágil e contraditório legado que trouxeram de seus progenitores, que chegam à CAI. No olhar, um pedido de socorro, daquele que sonha em aprender algo maior, sem precisar de um escudo de proteção, abrindo o coração para pessoas que o educam com base na amorosidade e justiça social.

Escutei vários relatos de crianças e adolescentes sobre o que podiam e o que não podiam fazer. Um exemplo se refere aos “espaços proibidos”, que são os locais inacessíveis da Casa⁴⁴; também há relatos de exclusão de passeios como forma de punição. Durante as refeições eles não têm opção de escolha entre comer o que querem, escolher “não comer” aquilo que não gostam, além de ter seus objetos particulares como roupas e presentes, por vezes, partilhado entre os que “não têm”, sem nenhuma autorização prévia.

Embora essas dificuldades, alguns jovens expressam repulsa a retornar para casa, quando possível, pois esta possibilidade lhes lembra tristeza e sofrimento na maioria dos casos. Afirmam que o abrigo ou, em último caso, as ruas ainda são as melhores opções para morar, pois têm o básico, como comida e um lugar para dormir. Assim sendo, percebe-se que alguns visualizam a CAI como um espaço de refúgio, onde estão alimentados e cuidados. Percebe-se a importância do cuidar pedagógico, de um processo educativo que será primordial em sua saída ou não da casa.

⁴⁴ Paradoxalmente, o PPP da Instituição prevê que a CAI seja o mais parecido com o espaço familiar da criança. Até por isso é escolhido uma casa que tenha características residenciais próximas a uma casa familiar.

Nas observações no decorrer de toda pesquisa, pude observar ainda que nos plantões, que normalmente são feitos por dois cuidadores, um, na maioria das vezes, é o de temperamento mais forte, e que terá atitudes mais firmes. O outro acaba sendo mais mediador, ou se restringe à ordem do colega. A ideia de que “todos devem falar a mesma língua” faz com que, mesmo discordando do colega de plantão, o outro acabe acatando os mandos, sem problematizar ou fazer críticas ao comportamento do colega.

Trabalho em equipe não pode ser quando apenas um dita as regras, ou coloca suas conclusões de certo e errado. Em 2010, quando já havia feito esta observação das diferenças de postura entre os cuidadores, a equipe técnica da época me justificou que era importante ter um cuidador firme e um mais “bonzinho” pra equilibrar o plantão.

Posturas opressivas fazem os sujeitos oprimidos temporariamente recolher-se em uma condição de oprimido. Sem forças para lutar contra estas relações, ocorre então o silenciamento, medo de ter uma postura crítica.

Durante os quatro anos de pesquisa questionei alguns métodos que reforçavam o silenciamento, especialmente com ameaças feitas por profissionais, como: “Incomoda, pra ver se não chamamos a SAMU”. Para eles, a SAMU era a forma de encaminhar para o Hospital Psiquiátrico São Pedro, onde seriam medicados com calmantes por um longo período de internação, fora do convívio da casa.

Quando ainda era funcionária na CAI, em conversa informal com uma enfermeira do hospital, que é também um hospício, a mesma revelou que muitas crianças internas vindas de casas abrigo não precisariam de uma internação. Para ela, a internação é a forma mais severa de conter a criança, já que a mesma passará por procedimentos medicamentosos, o que, em sua reflexão, não resolveria o problema a longo prazo, pois, esta criança voltará ao abrigo.

Não cabe a mim questionar a necessidade do atendimento e internação das crianças e adolescentes, porém, questiono quando isto é usado para calar, silenciar, amedrontar e reprimir os comportamentos como ameaças. Já presenciei este tipo de ameaça no período em que trabalhei na CAI. Percebi que em atividades como pesquisadora, algumas posturas eram diferentes, não porque o comportamento era habitualmente outro, mas por receio de que essas práticas aparecessem nesta dissertação.

Muitas justificativas para punições me foram dadas por parte dos cuidadores na conclusão de algumas atividades na CAI. Seria importante que em formação continuada com suporte técnico e apoio psicológico eles entendessem que silenciar não resolve a situação. Volto a citar o exemplo das massas oprimidas, que em um dado momento se rebelarão contra o sistema que as oprime.

A punição não tem outra justificativa senão a manutenção da ordem através do poder, exercido sobre o outro. A ameaça à punição é o que irá gerar o silenciamento, que na verdade é produto do medo de qualquer forma de expressão. Os sujeitos que estarão vulneráveis a estas punições irão silenciar oralmente, porém, gritos e conflitos gerarão pensamentos destrutivos e violentos, internamente.

O silenciamento fere a criticidade, a capacidade que temos em opinar sobre todas as coisas que nos cercam no mundo, sermos sujeitos ativos e pensantes nesta sociedade tão enraizada num contexto de desigualdade social. É importante refletirmos de forma criteriosa sobre nossas ações, nosso agir com a sociedade, nosso pensar sobre a vida e a humanidade. Somos seres construtores de nossa história, neste processo, participamos da construção de história do outro. Assim, devemos pensar a mediação de conflitos como parte do nosso agir, uma ação que deverá ser facilitadora na aprendizagem.

A mediação de conflitos – pensando novamente no ciclo conflitivo – deve acontecer desde a mantenedora com a CAI, com todos os profissionais envolvidos e, por fim, com as crianças e adolescentes. Aprendemos por toda vida, como seres inacabados, nos transformamos à medida que transformamos o mundo que nos cerca. É preciso pensar em um processo transformador, emancipatório e educativo às crianças e adolescentes, levando em consideração a singularidade de cada sujeito e de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tive a intenção de problematizar o fazer pedagógico e a influência das relações entre todos os envolvidos com as crianças de um espaço não escolar localizado no município de Gravataí/RS. A partir da análise do processo educativo da Casa Abrigo Institucional Parque dos Anjos busquei compreender como conflitos, desacordos, convivência e tudo o que essas relações implicam, desde a chegada até a saída das crianças e adolescentes na CAI, interferem na busca da autonomia destes sujeitos.

Da mesma forma, foi meu interesse entender como os conflitos foram mediados e de que maneira o programa institucional lida com essas relações transformando-as em momentos educativos⁴⁵. Para tanto, fez-se necessário compreender como se chegou ao atual modelo de acolhimento institucional, uma política pública que busca ser coerente com as indicações do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Um primeiro objetivo foi compreender que perfil possuem os trabalhadores da CAI, qual sua formação e de que forma trabalham as situações conflitantes. Através de registros como diário de campo, entrevistas e pesquisa documental, especificamente, do Projeto Político-Pedagógico da Instituição e das normas do novo Reordenamento para o Acolhimento Institucional, concluí que, na prática, há um conhecimento limitado das políticas públicas voltadas a essas crianças por parte dos profissionais que trabalham na CAI.

Esse desconhecimento, ao meu ver, pode se dar por falta de iniciativa dos órgãos públicos em formação continuada. Nos relatos de diário de campo, vários cuidadores e cuidadoras confirmaram que os poucos momentos de formação consistiam em reuniões para tratar de problemas específicos da Casa, muitas vezes sem chegar às soluções pretendidas. Alguns profissionais chegam a desconhecer a existência ou o conteúdo do Reordenamento e do PPP.

Por outro lado, há muitas informações sonegadas aos profissionais da Casa, de modo que os principais responsáveis pelo funcionamento do órgão não têm consciência do todo da instituição. Nas entrevistas, percebi que há uma falta de

⁴⁵ Como momento educativo aqui me refiro a um processo educativo emancipatório nos moldes freirianos, em que o sujeito entende o conflito como algo construtivo para a sua personalidade.

comunicação entre os diversos níveis profissionais, especialmente entre a mantenedora – SMFCAS – e os trabalhadores da CAI.

Pude constatar também que alguns desacordos aconteciam quando os cuidadores eram pegos de surpresa, com atitudes inesperadas vindas da SMFCAS, que geralmente fazia visitas sem aviso prévio, o que causava uma série de constrangimentos.

Num segundo objetivo, analisei como as crianças e adolescentes se sentiam afetivamente em relação à Casa e à atuação dos profissionais nas atividades cotidianas. Para alcançá-lo, utilizei atividades lúdicas, como músicas, rodas de conversa, teatro de fantoches e desenhos, através das quais as crianças revelaram um desconforto sentido em relação a falas e atitudes dos responsáveis.

É comum que uma criança de qualquer idade sinta-se entristecida ou perturbada ao ter que deixar seu lar. Mas o que desejo salientar é que essa vivência pode significar muito mais do que uma experiência real de tristeza, no caso de uma criança de menos idade. Pode, de fato, equivaler a “um transtorno, uma turbulência emocional e levar rapidamente a um distúrbio grave do desenvolvimento da personalidade, de forma que poderá persistir por toda a vida”. (WINNICOTT, 1989, p. 10). Aí a importância de um trabalho pedagógico que conduza a criança à autonomia.

No terceiro objetivo, observei o desenvolvimento das políticas públicas direcionadas a crianças e adolescentes institucionalizados, através da legislação atualizada focada à realidade da CAI.

As atividades de caráter socioeducativo devem evitar ações assistencialistas: respostas imediatistas e de curto prazo, sem eficácia duradoura. Apoiei meu tema nas políticas de Acolhimento Institucional, abordando também ações importantes nas práticas do dia a dia, para o melhor desenvolvimento deste “abrigado/aluno”. Acredito que devem se concretizar as políticas educativas dentro deste espaço, ainda que temporário, mas tão importante na vida deste ser que enfrentou tantas barreiras, ainda dentro de sua consciência de criança.

No entanto, a realidade na instituição pesquisada mostrou-se muito aquém do recomendado pelas políticas públicas. Um problema grave, sob minha ótica – e também indicado nas falas dos profissionais da Casa registradas em diário de campo – é a mudança constante de gestão.

A rotatividade dos profissionais tem sido constante durante o período em que pude estabelecer vínculo com a instituição – seja profissional ou através da presente pesquisa. Nesse período⁴⁶, houve três trocas de secretário na SMFCAS, seis trocas de gestor (coordenação da casa) e três de equipe técnica, o que causa uma descontinuidade no trabalho, o que tende a trazer prejuízos enormes aos principais envolvidos na instituição – funcionários e crianças.

Por isso, penso que deva existir um aprofundamento nas políticas públicas voltadas às casas abrigo, visando um macroplanejamento de longo prazo, com base na legislação vigente e no histórico da instituição e dos entes protegidos.

O apoio psicológico específico aos cuidadores não está previsto no programa, nem no PPP da instituição. Em visitas de campo na SMFCAS, foi-me relatado pela equipe técnica que ao levar a criança e adolescente para atendimento psicológico, o cuidador também poderia falar se tivesse algum problema pessoal ou relativo à CAI. No entanto, o momento de levar a criança ao atendimento acaba sempre focando na criança e adolescente e não na pessoa do cuidador, nos seus sentimentos e nas suas angústias.

Observei também durante as entrevistas na casa o anseio de que a equipe técnica estivesse presente todos os dias, o que demonstrou notória falta de suporte e apoio psicológico para os profissionais que atuam diariamente na CAI.

O auxílio não deveria ser apenas para os que estão destituídos das famílias, mas para os profissionais que, no ápice das situações conflitantes, nem sempre sabem como agir e o que fazer. Explicitam isso em suas falas, e assumem seu despreparo em determinadas situações que fogem de seu controle emocional. Em diário de campo tenho anotações de falas dos profissionais da CAI como: “Nem sempre a gente fala o que devia pra eles, mas também somos humanos né?!”.

A questão que já abordei nesta dissertação – e volto a refletir – é: Quem cuida dos cuidadores?

Esta pergunta de fato me incomoda, e a dificuldade de obter uma resposta preocupa ainda mais. O trabalho não deveria ser um fardo, algo suportável por uma condição empregatícia, mas algo prazeroso, uma escolha de vida.

Observei em minha caminhada na CAI que muitos profissionais que entram na instituição não têm ideia das adversidades que terão que enfrentar no dia a dia, o

⁴⁶ Considera-se aqui quatro anos, sendo dois em que trabalhei na Instituição e mais dois em que estive em contato em função da pesquisa.

que explica parte da rotatividade na Casa e também porque, apesar da formação, acabam repetindo os mesmos erros dos funcionários anteriores. O despreparo torna os comportamentos um ciclo reprodutivo de atitudes que acabaram sendo incorporadas no trato com as crianças e adolescentes.

O trabalho com as crianças e adolescentes passa a ser, então, insuportável, à medida que o cuidador sente-se cansado, despreparado e desmotivado, incorporando os problemas do dia a dia, sem perspectivas de mudanças positivas ou melhorias dentro da CAI.

Em seus escritos, Vinyamata & Cols. (2005) falam que os sentimentos como angústia, medo e estresse deveriam auxiliar na ação para superar dificuldades, no entanto, geram pavor para quem os sente.

Com a pressão social somada às opressões vividas dentro da CAI, o que fatalmente ocorre é a perda da capacidade de autocontrole. Para Vinyamata & Cols. (2005), em momentos de pressão os sujeitos têm dificuldade em sua análise e compreensão das coisas que o cercam. Para os autores, os fins são resultados do meio; pensando no processo desenvolvido dentro da CAI, os conflitos são resultado do que o meio gera no coração de cada sujeito ali exposto.

Aí é preciso retomar o problema da presente pesquisa, cujo enfoque era: Como a ação pedagógica pode ser geradora de autonomia e mediadora de aprendizagens em situações conflitantes entre as crianças e adolescentes e profissionais da CAI?

Percebi em minhas observações que as relações de convivência entre os sujeitos da CAI desencadeiam conflitos através da imposição. O adulto é tido como aquele que manda, que ordena, que defende seu poder sobre o outro, e que vai entender a contrariedade como um confronto a sua autoridade.

Somos seres singulares, diferentes em nossa totalidade, e estas diferenças nos fazem únicos no mundo e no espaço em que vivemos. Um espaço pacífico não precisa ser necessariamente aquele onde todos pensem exatamente igual, onde não haja desestruturas que possam contribuir para a melhoria do bem viver. Porém, quando há relações de desigualdade, que por natureza são geradoras de conflitos, estas podem ser também geradoras de violência relacionadas a uma mediação pedagógica opressora.

O ato de oprimir, de negar a vontade ou a fala do outro, de dar a chance à criticidade, à discordância da criança e adolescente, equivale a violentar pela

segunda vez. A primeira forma de violência foi o motivo de estar neste espaço institucional; a segunda, será a privação dos seus direitos de pensar, reagir e agir conforme sua vivência, dentro das crenças e convicções nas quais acredita. Segundo Vinyamata & Cols. (2005), o medo da perda destes direitos, a negação de suas identidades como sujeitos que também podem contribuir gera a violência como forma de autodefesa.

Nas ações do cotidiano, especialmente em momentos de conflito, os cuidadores acabam assumindo uma postura opressora. As repreensões são usadas para que mantenham o controle, de uma situação que acaba em descontrole. Existe uma grande preocupação por parte dos cuidadores em deixar claro quem manda, pelo medo da perda da autoridade ou para manter a mesma “linguagem” em seus plantões.

Tenho convicção de que as crianças e adolescentes pouco aprendem nas relações de conflito, se originados com sentimentos baseados no medo, o que inclinará em comportamentos agressivos e possivelmente violentos. Acredito que no momento conflitivo estes comportamentos são resultantes em todos os sujeitos envolvidos.

Com base na análise, durante toda a pesquisa, pude perceber fatores que desencadeiam práticas geradoras de autonomia ou de silenciamento.

Ficou evidenciado que as relações de silenciamento estão intimamente ligadas às de conflito. Como algumas ações podem auxiliar as crianças e adolescentes no seu processo de construção de autonomia, ou então, geram atitudes de silenciamento que pode desencadear relações de passividade ou de violência?

O silenciamento constitui-se numa forma de violência, em função do desamor com que foram tratados. Assim reflete Freire (1978, p. 45): “Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, [...] Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua”.

Os momentos de expressão da agressividade podem ser compreendidos como reflexos de uma vida de opressão, sofrimento e abandono a ponto de estas “armas” serem as únicas formas de resistir e aprender a sobreviver.

Entendo que não se pode pensar no pedagógico como uma ferramenta de apoio, mas como uma metodologia aplicada em situações rotineiras, de desequilíbrio ou violência dentro da Casa. Neste sentido, o grande desafio é preparar os(as)

cuidadores(as) para o diálogo contínuo sem pré-julgamentos, com a intenção de orientar, ouvir o que as crianças têm para falar, dar conselhos, sentindo-se livre para expressar-se em qualquer lugar.

Não tenho a pretensão de nesta conclusão ter uma resposta final e acabada para o problema da pesquisa. Ao contrário, procuro deixar “portas abertas” para novas propostas de pesquisa em torno do tema estudado, além de evidenciar que contribuições o estudo proporcionou no âmbito acadêmico, no profissional e para a sociedade. Apontei algumas dificuldades que tenham sido responsáveis ou por limitar o alcance das conclusões do estudo, ou por determinar opções de trabalho, ou qualquer outra que tenha contribuído para dar cunho particular ao estudo, dificuldades essas que poderão, inclusive, ser revistas em trabalhos futuros.

Sabemos das dificuldades traumáticas que poderão acompanhar o indivíduo institucionalizado ao longo de seu desenvolvimento até a fase adulta, devido a diversos fatores, entre os quais se pode destacar a influência das lembranças negativas da experiência de vida. Em decorrência, essas crianças podem sentir-se inferiorizadas, marginalizadas, algo que deverá ser considerado na proposta pedagógica por ocasião da sua inserção em seu novo lar, o abrigo. Daí a importância de problematizar os fazeres institucionais para averiguar em que medida está presente essa consciência nos gestores e cuidadores e como o trabalho cotidiano com as crianças leva essa realidade em conta na prática.

Proponho, finalmente, alguns desafios à Casa Abrigo e ao Programa de Acolhimento Institucional do município de Gravataí, a fim de se pensar um novo modelo educativo/pedagógico dentro da Casa.

O primeiro desafio é romper as dificuldades estruturais enfrentadas por todos dentro da CAI, de modo que a precariedade física do espaço não interfira nas relações de pessoas que estão sujeitas a ele.

Percebi que o grupo gestor da mantenedora SMFCAS não percebe o problema estrutural da mesma forma que as pessoas que trabalham na CAI. Para os cuidadores, a Casa já havia sido antes um posto de saúde desativado por condições precárias de manutenção, condições estas que não se alteraram com a mudança de status do prédio⁴⁷.

⁴⁷ Conforme depoimento dado pelos cuidadores, em 28 de setembro de 2013, na CAI.

No entanto, ao entrevistar o secretário responsável pela SMFCAS, no dia 28 de setembro de 2013, no momento em que reclamava de ausência de auxílio de verbas do Governo Federal, perguntei a ele se esta verba poderia sanar questões estruturais das casas abrigo, ao que obtive como resposta que as casas não têm problemas estruturais e que verbas poderiam ser destinadas a outros programas.

Tendo como base o apanhado histórico dos programas de proteção a crianças e adolescentes e a atual realidade das casas abrigo, como demonstrada ao longo desta dissertação, percebe-se que os problemas estruturais são graves.

A casa abrigo do bairro Parque dos Anjos – meu objeto empírico – tem problemas relacionados a esgoto, a espaços de lazer para as crianças, além de condições básicas para uma casa que acolhe 12 crianças poder atender a todas conforme suas necessidades, como a falta frequente de medicamentos, como remédios contra piolho e de primeiros socorros, além de produtos de higiene pessoal.

Em anotação no diário de campo (28/10/2013), uma fala de um cuidador chamou-me a atenção: “parece que fomos jogados aqui, e por mais que a gente reclame, sei que ficaremos aqui por anos”. O espaço seria provisório, até que outro em condições fosse alugado, porém, os profissionais da CAI acreditam que é “cômodo ir levando como tá”.

Percebe-se a angústia dos profissionais que exercem uma rotina dentro da Casa, que se sentem impotentes perante as dificuldades estruturais que deveriam ser resolvidas “lá de cima”.⁴⁸

As casas não podem ser um mero depósito de crianças e adolescentes; é preciso estrutura e que todas trabalhem em equipe para um resultado final que irá refletir nos sujeitos que moram na CAI. Pensar nas condições que estas pessoas estão ocupando neste espaço é um problema social, pois merecem morar em um espaço com dignidade.

As dificuldades estruturais alimentam a insatisfação no fazer das ações, pois, em muitos momentos, o espaço acaba impedindo atividades lúdicas e prazerosas às crianças. Neste caso, é inevitável que haja conflito, por falta de liberdade para brincar, já que o ambiente torna-se insatisfatório para todos. No entanto, é de

⁴⁸ Fala dos cuidadores, anotação em diário de campo no dia 28 de setembro de 2013. Quando eles se referem a “lá de cima”, estão se referindo à SMFCAS, sua mantenedora.

competência da mantenedora utilizar-se das políticas públicas tornando este espaço propício a todos.

Um outro desafio diz respeito à resolução do distanciamento de alguns profissionais que trabalham na SMFCAS, em especial da equipe técnica. Este afastamento, de acordo com a equipe técnica, no entanto, seria necessário para que não “se contamine” com o espaço, seus vícios e sua forma de ver as crianças e adolescentes da CAI.⁴⁹

Nas relações do dia a dia onde iniciam os conflitos, as dificuldades de relacionamento, aflições dos cuidadores e outros profissionais em suas atitudes mereceriam um olhar mais pontual da equipe de psicólogos e assistentes sociais que compõem o quadro de equipe técnica. Na convivência com os sujeitos na casa, estes profissionais poderiam auxiliar nos momentos em que se iniciam as relações de conflito, evitando confrontos de ambos os lados.

A equipe técnica faz um trabalho de resgate emocional a estas crianças e adolescentes, vítimas de violência doméstica. Esta recuperação poderia ser um trabalho efetivado dentro do espaço em que moram, o abrigo.

Métodos não violentos e menos diretivos auxiliam muito no fervor de uma discussão entre cuidadores, crianças e adolescentes. Ficar longe do espaço para “não se contaminar” pode ser sentido como um comportamento excludente. O espaço tem o rótulo de um local contaminador, e isso exerce um prejulgamento sobre as pessoas que convivem nele.

A afirmação de que este espaço exerce uma influência de certa forma negativa sobre quem possa conviver nele condiciona crianças e adolescentes a viver em um meio negativo e contaminador.

O distanciamento ocorre também com alguns profissionais que estão inseridos dentro da casa, no instante em que o trabalho passa a ser apenas um mero objeto de rentabilidade, e as crianças e adolescentes, objetos que compõem este trabalho.

O não ouvir, não conversar, o negar os sentimentos dos sujeitos que estão ali inseridos por motivos tão cruéis é também uma forma de distanciamento. Certo cuidador justificou que não criava vínculo para não “ter apego a eles, pois vão

⁴⁹ Conforme fala de entrevista, em 30 de outubro de 2013.

embora”⁵⁰, ao meu ver, uma tentativa de autoproteção, para evitar o próprio sofrimento.

É importante estar “presente” nas atividades da CAI, pois será no fazer das ações que os profissionais terão um papel educativo fundamental a todos na Casa. A entrega completa ao desenvolver estas ações trará segurança e confiança às crianças e adolescentes, diminuindo e amenizando os conflitos. Da mesma forma que o distanciamento da equipe técnica também gera conflitos com os cuidadores, neste caso, um conflito mais velado, mais silencioso.

Sair do ciclo vicioso é outro grande desafio para a CAI. É comum os cuidadores, as cozinheiras, o motorista, a profissional de serviços gerais criarem seu próprio olhar sobre as crianças e adolescentes. Com o passar do tempo, percebe-se que comportamentos que ocorreram anteriormente, há anos atrás, voltam a ocorrer e repetir na CAI. Segundo o secretário da SMFCAS⁵¹, a contratação de novos profissionais é importante para evitar atitudes repressivas, entre outras. Ele coloca também a importância de recolocar atendentes de creche trabalhando nas EMEIS, fora dos abrigos, por uma questão de formação.

No entanto, me deparei com profissionais ao longo destes 4 anos trabalhando e pesquisando a CAI, com comportamentos muito semelhantes. Alguns com nível superior e experiência na área da educação, atendentes de creche com apenas Ensino Fundamental completo. Sujeitos com nível escolar diferente, mas com posturas semelhantes, devido ao ciclo vicioso que se reproduz dentro da CAI.

O ciclo vicioso é sutil, quase imperceptível, mas é alimentado no decorrer dos tempos mudando apenas de rosto. Este ciclo é na verdade o agir de forma predeterminada. Dentro de um julgamento negativo, nivela os sujeitos rotulando-os, julgando-os incapazes de uma verdadeira transformação. Assim, tornam-se comuns o autoritarismo e o sentimento de poder daqueles que acreditam estar acima do outro.

As relações hierárquicas existem por questões burocráticas, no entanto o empoderamento aumenta à medida que um sujeito sente-se superior ao outro.

O ciclo, na verdade, abrange todas as instâncias, SMFCAS – Equipe Técnica – Coordenador da Casa Abrigo Institucional – Cuidadores – Crianças e Adolescentes. Estes últimos responderão como a SMFCAS está gerindo suas ações

⁵⁰ Anotação em diário de campo, no dia 28 de setembro de 2013.

⁵¹ Entrevista em 28 de outubro de 2013.

enquanto programa institucional; logo, crianças e adolescentes exercem um direcionamento sobre o programa. A forma como ocorrem as relações, posturas adotadas, punição aos que moram na casa, são comportamentos que acabam se tornando rotina.

Quando se tornam hábito certas condutas, ainda que negativas, em uma situação conflitante ou de dificuldades os sujeitos acabam retomando-as como tentativa de solução.

Outro fator que irá manter este costume é a experiência dos profissionais mais antigos. Ainda que alguns profissionais mais antigos que trabalham na CAI possuam experiências valiosíssimas, algumas estruturas negativas são usadas e repassadas como ensinamento aos novos profissionais. O que ocorre é que os novos profissionais, na maioria dos casos, com pouca experiência em abrigos, acabam se vendo em situações que fogem ao seu controle.

À medida em que o medo da perda do controle aumenta, sem o suporte adequado de uma formação continuada, alguns profissionais irão recorrer a antigos procedimentos.

Uma possível, viável e efetiva alternativa para romper esse ciclo é apostar em formações continuadas a todos os sujeitos trabalhadores da CAI. Uma formação não diretiva, mas mediativa também a eles.

Acredito também que com um trabalho diário e efetivo da equipe técnica dentro da CAI seria possível analisar cada um dos 12 sujeitos que estão institucionalizados. Com base nesta análise, que também deveria ter embasamento no olhar dos cuidadores e profissionais, pensando nos sujeitos de forma singular. Num segundo momento, poderia inclusive trabalharem-se técnicas mediativas para um trabalho colaborativo e em equipe.

Transformar a casa, criando uma grande equipe que envolva a todos, seria o apropriado para que as crianças e adolescentes possam se sentir confiantes, amados e seguros. Mas para que isso aconteça, os profissionais precisam estar preparados e sentindo os mesmos sentimentos.

Quando o profissional não está preparado, logo, não tem segurança na maneira como procede sua prática. Assim, ele irá testar várias possibilidades, até encontrar o que pensa estar correto a sua maneira. Por isso, a formação é de extrema importância aos sujeitos que trabalham no abrigo, para que todos saibam o caminho a seguir. Isso não significa que todos tenham que falar sempre a mesma

linguagem, pois acredito que o olhar crítico também deva ser pontual nessas relações de reprodução de comportamentos.

As formações não devem ser algo imposto aos cuidadores e profissionais da CAI, algo insuportável e burocrático em que os sujeitos só estariam presentes se fossem convocados. A formação continuada deve ser uma proposta aberta de diálogo, em que haja troca de experiências e reflexão do que não está dando certo, sem culpabilizar ninguém⁵².

As crianças e adolescentes, sentindo a cobrança e a pressão do trabalho dos cuidadores em especial, acabam refletindo toda esta angústia e culpabilização em conflito. Eles se culpam novamente, num primeiro momento por terem saído do seu lar, onde o agressor normalmente permanece no mesmo. Num segundo momento, se culpam na casa abrigo, por ouvirem através de palavras ou reprodução de comportamentos que eles são a causa e o motivo dos problemas.

A angústia gerada pelo sentimento de culpa, o medo, o silenciamento serão entendidos por eles como uma segunda forma de agressão. Somando isso às relações de opressão vividas no cotidiano, além da carga emocional de ter que morar em uma instituição, eles se tornam vulneráveis às discussões e desentendimentos. O conflito inicia nestas relações, quase sutis no dia a dia, mas que a todo momento reforçam o sofrimento das massas populares nas relações de desigualdade social.

A legitimidade da transformação social deve estar presente desde o processo de formação continuada para os profissionais. Não basta constarem apenas em ordem documental, é importante que se faça presente na ação desses sujeitos que interagem no processo. Assim, as ações não serão um mero assistencialismo, mas pontuais na resolução de pequenos problemas, evitando grandes conflitos.

Um simples exemplo, da cozinheira ao ensinar a adolescente uma receita, com o propósito de auxiliá-la em sua autonomia para quando sair da CAI, estará sem dúvida auxiliando em sua emancipação pedagógica. Ao aprender a receita, saberá como preparar seu próprio alimento, algo que auxiliará na sua sobrevivência

⁵² Uma observação importante que constatei durante a pesquisa é que cada uma das partes responsáveis pela CAI procura indicar um culpado que não a si próprio. Aqui também, de certa forma, ocorre um círculo vicioso: SMFCAS culpa os cuidadores, como se a maioria dos erros que ocorrem na casa fossem apenas de responsabilidade deles; os cuidadores culpam a equipe técnica, por achar que é falha e com muita rotatividade, e também as crianças e adolescentes pelo mal comportamento, não valorização do seu trabalho, etc.; e finalmente, as crianças e adolescentes, que não enxergam cuidadores, equipe técnica e nem responsáveis legais do Programa como pessoas acolhedoras.

fora do programa. À medida que aprende o novo, a criança e adolescente sente-se confiante, há então um aumento de sua autoestima.

Ao passo que o cuidador(a) consegue também sentir-se seguro em suas ações, ele desempenha seu trabalho sem ter a necessidade do “controle”. O medo da perda do controle desencadeará comportamentos de tensão e estresse em todos que partilham do mesmo espaço.

Situações que poderiam ser conduzidas de forma tranquila acabam ganhando maior proporção, desencadeando um fio condutor para que haja conflitos. A repressão é um problema grave, pois, junto com ela acontecem as combinações que nem sempre são justas. Ameaças para deter o controle da situação, perda do direito de participar de passeios e atividades lúdicas como punição são situações, como vimos no decorrer desta pesquisa, bem frequentes na CAI.

É importante estarmos preparados para nossas limitações, todavia, não podemos permitir que elas nos tornem cruéis no decorrer de nossa caminhada. Os desafios dentro de uma casa abrigo são novos, surpreendentes e inesperados. Acredito que um primeiro passo aos profissionais da CAI é estarem atentos às diferentes situações de forma branda, tranquila, abertos ao diálogo a todo momento, nem que seja para um simples “ouvir”, pois, quando ouvimos o outro, aliviamos suas tensões e aprendemos com ele.

Aposto nas atividades rotineiras da CAI como um gancho para ações facilitadoras, que deverão ser realizadas de forma prazerosa, entre crianças, adolescentes e os profissionais. O trabalho em grupo gera discussões positivas, desperta o interesse de quem participa, movimenta opiniões sobre o objeto em discussão, o que para estes sujeitos é essencial no processo emancipatório e construção de sua autonomia.

Acredito muito em projetos coletivos, mesmo na CAI realizei, em 2010, um projeto sobre sustentabilidade em que fazíamos coletas e trabalhos com resíduos recicláveis, o que foi construtivo e lúdico ao mesmo tempo, além de trabalhar a sustentabilidade, tão importante para gerações futuras. Atividades assim, com materiais concretos, oficinas onde cuidadores e crianças partilhassem o conhecimento, construindo juntos, modificando o espaço, mediam também a perspectiva de futuro, tão fragilizada para aqueles que moram em um abrigo.

A ideia de espaço temporário não deve ser limitada a uma despreocupação com o fazer pedagógico nas ações. O compromisso com a mediação, seja ela com a

criança que ficará um dia, duas semanas ou 17 anos, deverá ser o mesmo. A mantenedora, bem como os órgãos envolvidos nas políticas públicas devem fazer parte destas ações, com auxílio financeiro e estrutural.

Proponho utilizar os programas que apoiam a CAI⁵³ a estimular a todos a dar continuidade na Casa às atividades lúdicas, artísticas e construídas neste espaço. Uma exposição de trabalhos na casa, valorizando o que foi construído, é também uma forma de valorizar os sujeitos envolvidos.

Outro desafio é estimular as crianças e adolescentes que também possuem necessidades especiais, inserindo-os nas atividades com os demais, gerando a inclusão social, dentro da Casa. Passeios coletivos na vizinhança, com propostas de projetos sobre como é o espaço físico também pode ser um momento para que a sociedade tenha outros olhos em relação à CAI, sem que haja manifestos e abaixo-assinados contra a presença de uma casa abrigo em um bairro residencial, como já ocorreu.

Durante os 4 anos totais em atividades na CAI – 2, como estagiária de Pedagogia e 2, na postura de pesquisadora – apoiei minhas bases pedagógicas em alguns autores, em especial em Paulo Freire. No fazer das ações no dia a dia conseguia respostas na pedagogia freiriana, o que me gerou inquietações sobre o fazer pedagógico neste espaço não escolar, especialmente em relação práticas de opressão, abuso de poder, despreparo pedagógico, falta de humanização e amorosidade. Aprendi que através dos erros podemos melhorar nossas ações, sempre na busca de respostas, como seres inacabados que somos. Nosso olhar deve ser criterioso, instigando também a criticidade daqueles que nos cercam, de forma que se sintam capazes de gritar aos quatro cantos seus sentimentos, angústias, fantasias, sonhos, desejos, sem ter que reprimir sua fala pelo silenciamento.

Eu sinceramente acredito nesta utopia proposta por Freire, o inatingível, e nossa busca incessante pelo bem comum da humanidade, pelo nosso próprio bem enquanto sociedade, na tentativa de diminuir a discriminação, as desigualdades sociais e a falta de amor que temos no mundo hoje.

⁵³ Existem programas de apoio às crianças e adolescentes como já citei anteriormente, no entanto, consistem em espaços em que eles frequentam em um dado dia da semana, retornam à casa e pouco praticam o que aprenderam.

Ideal seria que não existissem casas abrigo, que os sujeitos não sofressem violência doméstica, vulnerabilidade social, discriminação; no entanto, o mundo capitalista que vivemos hoje deixa suas marcas naqueles que não estão inseridos no processo consumista. Para se inserir os sujeitos rejeitados marginalizam-se, violentam-se e passam a viver em uma camada onde há uma estrutura social excludente.

Neste sistema excludente, famílias e aglomerados de pessoas de espaços distintos lutam por sua sobrevivência. Nem sempre essa luta permite condições mínimas de sobrevivência. Como resultado surgem as dificuldades nas condições básicas de educação e sobrevivência.

Ao fazer uma ação de cunho transformador, estamos dando um basta a este ciclo reprodutor, alertando a sociedade sobre a importância de um espaço facilitador e mediativo a estes sujeitos, onde possam dar um ressignificado a suas vidas, criando bases para construção de sua história, percebendo que são parte do mundo social em que vivemos.

Tarefas de transformação social não são fáceis, nem acontecem da noite para o dia, necessitam de estudos, verbas e ações governamentais e sociais. No entanto, ao longo desta dissertação, procurei despertar o olhar a estes sujeitos, a nós enquanto sociedade, ao nosso país enquanto gestão governamental e em especial às instituições de proteção às famílias e crianças e adolescentes.

Por isso, quero encerrar trazendo o pensamento de Freire (1997, p. 143-144):

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos ao seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista.

Se podemos construir um mundo mais bonito, ainda mais como educadores isso se torna uma missão.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação e Economia Popular Solidária**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**. Petrópolis, Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa Participante** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.242, de 05 de janeiro de 1921**. Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o Exercício de 1921. Rio de Janeiro, 1921. Disponível em: < <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1921-01-05;4242>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990.

_____. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília: MDS, 2009.

CARETA, Denise Sanchez. **Os cuidados necessários aos cuidadores das crianças de abrigo**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011. [Tese de Doutorado].

CRAIDY, Carmem Maria. **Meninos de Rua e Analfabetismo**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**. Saber pensar e intervir juntos. 2ª.ed. Brasília: Líber Livro, 2008 (Série Pesquisa, v. 8).

FÁVERO, Eunice Teresinha. **Questão Social e Perda do Poder Familiar**. São Paulo: Veras Editora, 2007.

FEITOSA. **A infância Abrigada: impressões das crianças da Casa Abrigo 2011**.

FEIJÓ, Maria Cristina; ASSIS, Simone Gonçalves de. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. **Estudos de Psicologia** 2004, v. 9, n.1, p. 157-166.

FRAGA, Lorena Barbosa. **Infâncias, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história da vida.** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2008. [Dissertação de Mestrado].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação Como Prática de Liberdade.** RJ: Editora Paz e Terra, 1971.

_____. **Conscientização: teoria e prática de libertação uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e Conflito.** São Paulo: CORTEZ Autores Associados, 1989.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educ. Soc. v.30 n.109 Campinas Set./Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007>. Acesso em 13/mar./2013.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; LIMA, Paula Gabriela Mendes. **Pedagogia da Emancipação,** Belo Horizonte: Fórum, 2010.

JARA H., Oscar. **Para Sistematizar experiências.** Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. revista. Brasília: MMA 2006 (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

LEITE, M.M. **A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagens.** São Paulo, CORTEZ, 1997.

LOPES, Adilson; CASTELAN, Zelma; PESTANA, Véra. **A Roda de Conversa e a democratização da fala.** Conversando sobre educação de infância e dialogicidade. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%20E3o%20Tem%20E1tica/02.%20Inf%20ncia/alopezscastelanvpestanda.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

MAYO. P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas.** Editora TOMO, 2001.

PAULA, Flávia Anastácio. Uma leitura sobre os modelos de atendimento da Educação Infantil na política social no Brasil. **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel/PR: UNIOESTE, 2003.

PFEIFFER, L.; SALVAGNI, E. P. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. **Jornal de Pediatria**, vol. 81 n. 5, p. 197-24, 2005.

PREFEITURA DE GRAVATAÍ. **Rede de Proteção debate a formação de agentes sociais.** Gravataí, 22/02/2004. Disponível em: <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/noticias.php?id=212>> Acesso em 11/mar./2013.

_____. Crianças da Casa Abrigo vão ter aulas de natação e música. Gravataí, 26/nov./2004. Disponível em: <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/noticias.php?id=1144>>. Acesso em 13/mar./2013.

_____. **Projeto Adolescer qualifica ações na Casa Abrigo.** Gravataí, 13/abr./2005. Disponível em: <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/noticias.php?id=1990>>. Acesso em 13./mar./2013.

_____. **Casa Abrigo de Gravataí passa por transformações.** Gravataí, 14/mai./2007. Disponível em: <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/noticias.php?id=7796>>. Acesso em 13./mai./2013.

_____. **Reordenamento do Programa de Acolhimento Institucional do Município de Gravataí.** Gravataí: SMFCAS, 2012.

_____. **Menino da Casa Abrigo conquista espaço no mercado de trabalho.** Gravataí, 22/fev./2008. Disponível em: <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/noticias.php?id=10352>>. Acesso em: 13/mai./2013.

_____. **Arte e Educação na prevenção ao uso do crack.** Gravataí, 15/out./2010. Disponível em: <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/noticias.php?id=143754>>. Acesso em 13/mar./2013.

PRIORE, M.D. **O Papel Branco, a infância e os jesuítas na colônia.** São Paulo: Ed. História da Criança no Brasil, 1996.

RIZZINI, Irma. **A assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

_____. **Século perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Cortez, 1997.

RIZZINI, Irma; RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios presentes**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2004.

RUIZ, Cándido Rodrigo; LIS, Irene Palacio. **Higienismo, Educación Ambiental y Previsión Escolar: Antecedentes** [S.l.]: Publ. Universitat de Valencia (ed.), 1999, p. 275.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade: ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

_____. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Reconstruindo um processo participativo na produção de conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues & STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. 2ª. Ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 123-149.

SISTO, Celso. **Eles que não se amavam**. Rio de Janeiro: Edigraf, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. **O Abandono de Crianças ou a Negação do Obvio**. SP: Rev. bras. Hist. vol.19 n. 37. 1999.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (2011). **O direito de ser adolescente** - Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades, Brasília, UNICEF, 2011, acesso em 6 de dezembro de 2011

VINYAMATA, Eduard; tradução ROSA, Ernani. **Aprender a Partir do Conflito: Conflitologia e Educação**, Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

WINNICOTT, Donald Woods. **Explorações psicanalíticas**. Trad.de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes Subalternas e Assistência Social**. São Paulo: CORTEZ, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro de Entrevista com Cuidadores e profissionais da CAI:

1) Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Função que desempenha na Casa:

Por quanto tempo você já trabalha na CAI?

Carga horária semanal (ou horas por dia):

Turnos que costuma trabalhar na casa:

- 2) Você tem contato direto com as crianças? De que forma?
- 3) Fale sobre o seu trabalho com as crianças na CAI?
- 4) Na sua avaliação quais são as maiores dificuldades encontradas no dia a dia do trabalho? Ocorrem muitas situações conflitivas? Com que frequência?
- 5) Que postura você assume em situações conflitivas e agressivas, quando ocorridas na CAI?
- 6) Na sua observação, é possível ter algum aprendizado positivo ao final de cada conflito? Você percebe a frequência que estes conflitos se reproduzem?
- 7) Você reflete sobre como executa seu trabalho em momentos tranquilos e/ou conflitivos? Acredita que ele poderá contribuir de que forma no andamento da Casa?
- 8) Você busca apoio do serviço técnico para o auxílio de situações em que enfrenta dificuldades de mediar e auxiliar as crianças e adolescentes? Se sim, recebe este suporte? De que forma?
- 9) Você acredita ser importante criar vínculo com os sujeitos que moram no abrigo, e com os profissionais que trabalham no mesmo?
- 10) Participa de formações com que frequência com os técnicos da Secretaria?
- 11) Você vê significado no conteúdo das formações? Elas vêm ao encontro da realidade vivida na CAI?

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevistas com Equipe técnica e direção do Programa Acolhimento Institucional

1) Dados de identificação

Nome:

2) Formação:

3) Tempo de experiência no Programa Acolhimento Institucional:

4) Quantas Casas Abrigo o Programa dirige hoje?

5) Quais são as maiores dificuldades que acabam sendo geradoras de conflitos no dia a dia, nas Casas?

6) Como ocorre o ingresso de uma criança para esta ou aquela Casa? Existe algum critério?

7) E como ocorre o desligamento? Ele gera algum antagonismo nos sujeitos ali institucionalizados?

8) Quais as responsabilidades do Programa com a criança e adolescente da CAI? Como a equipe procede em situações de enfrentamento geradoras de conflitos dos sujeitos que trabalham na CAI, entre os cuidadores, funcionários? E destes com as crianças e adolescentes?

9) Em que condições limites o Programa encaminha a criança e adolescente para outros programas de proteção, como exemplo a FASE?

10) Como ocorre a comunicação entre os cuidadores, equipe técnica e coordenação geral?

11) Você acredita que todos falam a mesma linguagem?

12) Quais os desafios do Programa em relação à escola?

13) Que atividades lúdicas o Programa proporciona as crianças? Existe alguma parceria com outros programas do Município?

14) Que medidas o Programa executa nos casos de fuga? Elas ocorrem com frequência?

APÊNDICE 3 - Roteiro de uma dinâmica “Roda de Conversa” com crianças e adolescentes

- 1) Será escolhida uma temática que envolva valores, o grupo poderá sugerir pautas que poderão ocorrer na conversa.
- 2) Combinações: Todos deverão ouvir o outro, durante sua fala, respeitando e valorizando a participação do colega.
- 3) Em roda com alunos, será interessante representar papéis, em forma teatral cada um poderá ser um personagem, assim permitindo com que os tímidos participem.
- 4) O objetivo da roda é para que os indivíduos expressem oralmente questões que os incomodam, ou até mesmo atitudes e comportamentos que gostariam de ter.
- 5) A roda de conversa traz encorajamento para enfrentar questões mal resolvidas, ou, até mesmo traumas vividos, já que, os mesmos conseguem expressar ao grande grupo seus sentimentos.
- 6) Ao final da atividade, penso em realizar uma atividade lúdica, como musicalidade ou uma frase motivadora que será falada pelo grupo.

APÊNDICE 4 - Roteiro de uma dinâmica de “Roda de Conversa” com profissionais da Casa Abrigo Institucional.

- 1) Criar uma pauta para ser discutida no grupo, que envolva o fazer dentro da Casa.
- 2) Os profissionais podem criar personagens para dizer como se sentem no espaço, e como o espaço institucional reflete (se for o caso), em suas casas.
- 3) O objetivo da atividade é para uma maior reflexão do trabalho e como este reflete nas crianças, o quanto a convivência do dia a dia pode ser favorável a elas nesta passagem provisória ou não.
- 4) É importante a presença do lúdico, para que a roda não fique rígida e acabe perdendo o objetivo. A ideia é que as pessoas possam ter a liberdade de falar, representar, se expressar e problematizar questões do dia a dia.
- 5) Os participantes deverão falar seus nomes, que poderão ser reais ou fictícios.
- 6) O final da roda deverá ser marcado por uma frase marcante, que poderá ser inventada ou citada de algum autor.

APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações sobre a pesquisa:

Título do projeto: Mediação Pedagógica no Acolhimento Institucional: Práticas Socioeducativas com Crianças e Adolescentes nas Relações de Conflitos.

Pesquisadora responsável: Mestranda Fernanda Carvalho Ferreira – Tel.: (51)96909084
Pesquisador orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

Objetivos, procedimentos da pesquisa:

A presente pesquisa é parte da Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação, na linha: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias. O objetivo geral da pesquisa configura-se na reflexão de uma possível mediação pedagógica como instrumento de aprendizagem em situações perturbadoras e conflitantes. Investigo até que ponto ações educativas podem auxiliar as crianças e adolescentes com autonomia e de forma emancipatória.

No que consiste a participação:

Entrevista com alguns profissionais que atuam na Casa Abrigo Parque dos Anjos, e alguns profissionais do Programa Acolhimento Institucional para dialogar sobre algumas questões que tem em vista ajudar a aprofundar os objetivos acima expostos. Para garantir a máxima fidelidade à fala do entrevistado, a entrevista será gravada. Igualmente poderão ser utilizadas outras formas de registro como a filmagem e a fotografia. Serão feitos diários de campo para registro de atividades de observação. A previsão é que as entrevistas e rodas de conversa sejam realizadas, especialmente, no período de maio de 2013 a julho de 2013.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO:

Eu, _____

RG _____ CPF _____,

abaixo assinado, proponho-me a participar da pesquisa Mediação Pedagógica no Acolhimento Institucional Práticas Socioeducativas com Crianças e Adolescentes nas Relações de Conflitos. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Fernanda Carvalho Ferreira sobre os procedimentos envolvidos na pesquisa. Assim sendo, de acordo com a finalidade da presente pesquisa, autorizo a utilização dos meus depoimentos e imagens (com restrições de imagens) pelo pesquisador, seja na Dissertação de Mestrado como em outras publicações decorrentes.

Gravataí, _____.

Fernanda

Participante da pesquisa ou seu responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, com os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite deste/a colega em participar.

Testemunha:

Nome

Assinatura

Nome

Assinatura

APÊNDICE 6 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Gravataí, 08 de Março de 2013.

Eu, Fernanda Carvalho Ferreira, Pedagoga com licenciatura plena pela ULBRA, Gravataí, solicito autorização, a esta instituição, para a realização de pesquisa junto às crianças, adolescentes e profissionais da Casa Abrigo do Parque dos Anjos. Esta atividade é parte de minha pesquisa de Mestrado de Acadêmico em Educação que atualmente desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e se constituirá em um estudo empírico que ocorrerá entre Março de 2013 à Fevereiro de 2014.

1. Estudo exploratório – com a realização de uma rodada de entrevistas individuais aos profissionais da Casa Abrigo e do Programa Acolhimento Institucional;
2. Observação participante – participação nas dinâmicas, como rodas de conversa com crianças, adolescentes e profissionais da Casa Abrigo;
3. Entrevistas com equipe técnica do Programa Acolhimento Institucional;
4. Outras etapas que, eventualmente, se fizerem necessárias.

Esta pesquisa adquire relevância na medida em que permitirá investigar elementos relacionados ao processo de Mediação Pedagógica no Acolhimento Institucional e as Práticas socioeducativas com Crianças e Adolescentes nas Relações de Conflitos. Assumo o compromisso de seguir todas as orientações que o Programa Acolhimento Institucional determine como necessárias à realização desta pesquisa. Neste sentido, será fundamental que todos os envolvidos tenham conhecimento da realização da pesquisa bem como o seu envolvimento na mesma, pelo qual me comprometo a solicitar que o façam formalmente, através de consentimento livre e esclarecido. É importante ressaltar, desde já, que será mantido o anonimato dos participantes, quando assim preferirem em todas as publicações resultantes deste estudo.

Antecipo minhas saudações e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Fernanda Carvalho Ferreira,
Pedagoga
Mestranda em Educação – PPGU (UNISINOS).

ANEXOS

ANEXO 1 – REORDENAMENTO DO PROGRAMA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DO MUNICÍPIO DE GRAVATAÍ

(RECORTE SOBRE OS REQUISITOS DE CADA FUNÇÃO)

Coordenação:

Um coordenador geral de nível superior e servidor efetivo, que atenderá os cinco abrigos. Funções:

- Responder pela função de guardião legal para todos os efeitos de direito, das crianças e adolescentes sob a sua responsabilidade;
- Responder pelo programa perante a Secretaria Municipal de Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SMTCAS);
- Responder pelo fiel cumprimento das disposições da medida de abrigo, em observância ao que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente, sobretudo nos artigos 92, 93, 101 e as diretrizes político-administrativas estabelecidas pela SMTCAS;
- Assegurar o registro de todas as ações relevantes ocorridas com os abrigados;
- Garantir que as crianças e adolescentes recebam por parte do quadro de funcionários atendimento afetuoso, digno e respeitoso, adequado às suas necessidades, em que o caráter educativo da ação prevaleça sob qualquer outro;
- Responder pelo planejamento, execução e avaliação das atividades do programa, tanto no aspecto administrativo, como técnico-operacional;
- Conhecer o plano de ação da equipe técnica e acompanhar a sua execução;
- Coordenar e articular as atividades de todos os servidores do programa;
- Tomar as providências necessárias junto ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, no sentido de representar os interesses dos abrigados;
- Comunicar as autoridades competentes quando a capacidade máxima de abrigo estiver atingida;

- Garantir o acesso aos serviços de saúde, educação e lazer das crianças e adolescentes;

Cinco coordenadores, sendo um para cada abrigo. Funções:

- Auxiliar a coordenação geral na garantia da execução das tarefas do cotidiano do abrigo.
 - Gestão da entidade
 - Elaboração dos quadros de horários dos funcionários
 - Elaboração, em conjunto com a equipe técnica e demais colaboradores, do projeto político pedagógico
 - Organização da seleção e contratação de pessoal e supervisão dos trabalhos desenvolvidos
 - Articulação com a rede de serviços
 - Articulação com o Sistema de Garantia de Direitos.

Agente Administrativo:

Três agentes administrativos, com cargo efetivo, sendo dois destinados ao trabalho na coordenação geral e 1 auxiliando a equipe técnica. Funções:

- Organizar e responder pelos livros de registro da Instituição;
- Receber e expedir a correspondência da Instituição;
- Auxiliar a Coordenação Geral no cumprimento das determinações e requisições judiciais;
- Executar todas as atividades de expediente e protocolo instituídas pela SMTCAS e necessária à administração, manutenção e execução do programa;

Cuidadores:

- 1 cuidador de nível médio e qualificação específica para até 6 usuários por turno, sendo que quando houver usuários que demandem atenção específica – portadores de sofrimento específico, com necessidades específicas de saúde, pessoas soropositivos, idade inferior a três anos, entre outros – a quantidade de cuidadores deve ser aumentada de acordo com a seguinte relação: 1 cuidador para cada 4 usuários, quando houver 1 usuário ou mais com demanda específica, ou

seja, sugere-se a presença de 3 cuidadores/educadores por turno em cada Residencial;

Preferencialmente, para cada plantão os cuidadores serão de ambos os sexos, de acordo com a seguinte distribuição TEMOS QUE REVER ESTA PARTE:

- 3 (três) cuidadores no horário das 07h às 13h de segunda a sexta-feira e das 07 às 19h em um dos dias do final de semana, mais 3 (três) horas quinzenais para qualificações e reuniões;

- 3 (três) cuidadores no horário das 13h às 19h de segunda a sexta-feira e das 07 às 19h em um dos dias do final de semana, mais 3 (três) horas quinzenais para qualificações e reuniões;

- 6 (seis) cuidadores no horário das 19h às 07h de segunda-feira a domingo, cada trio em dias alternados (em regime de 12h x 36h), mais 3 (três) horas quinzenais para qualificações e reuniões;

Funções:

- Auxílio a criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima, da autonomia e construção da identidade;

- Acompanhar diretamente os abrigados em suas atividades, como: escola, atividades externas, nos serviços de saúde, e outros requeridos no cotidiano; quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento;

- Orientar, auxiliar e acompanhar a manutenção de bons hábitos de higiene, de horários de alimentação, estudo e lazer, garantindo sua execução durante o período em que estiverem presentes no abrigo;

- Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);

- Organização de documentos em geral, fotografias e demais registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;

- Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado pela coordenação e equipe técnica;

- Ministrando medicamentos, mediante orientação e prescrição médica.

- Zelar e responder pela preservação da integridade física, psicológica e moral dos abrigados através da manutenção de um vínculo afetivo e ético;
- Comunicar a coordenação quaisquer irregularidades na operacionalização do programa;
- Portar-se tendo em vista a referência de modelo de conduta para os abrigados, orientando-os e auxiliando-os em suas dificuldades pessoais;
- Buscar subsídios e orientações para a realização do trabalho, junto à equipe técnica;
- Realizar o relato diário dos fatos relevantes ocorridos no seu plantão no livro de registros.
- Orientar a respeito das rotinas do programa e regras de convivência;

Cozinheiras:

Duas cozinheiras, em cada abrigo, em regime de trabalho de 12h X 36h.

Funções:

- Responsabilizar-se pelos trabalhos de cozinha, preparar dietas e refeições de acordo com cardápios orientados pelo serviço de Nutrição;
- Fazer pedidos de suprimento de material necessário;
- Manter atualizado o controle de consumo de alimento solicitado pelo serviço de Nutrição;
- Executar serviços de limpeza, zelando pela conservação e higiene dos equipamentos e instrumentos de cozinha, executar tarefas afins;
- Responsabilizar-se para que todas as refeições sejam servidas nos horários estabelecidos.

Auxiliar de Serviços Gerais:

Um auxiliar de serviços gerais, em cada abrigo, em regime de trabalho de 12h X 36h. Funções:

- Zelar pela higiene e pela limpeza do abrigo;
- Lavar as roupas de uso pessoal dos acolhidos;
- Lavar roupas de cama, mesa e banho do abrigo.
- Responsabilizar-se pelo uso dos materiais de higiene e limpeza do abrigo;

- Fazer pedidos para suprimento de materiais de higiene e limpeza.

Equipe Técnica:

Verificou-se a necessidade de dois técnicos de referência em cada abrigo das áreas de Serviço Social e Psicologia, pois segundo as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e adolescentes:

Após a reintegração familiar é importante que o período de adaptação mútua entre criança/adolescente e família seja acompanhado por pelo menos seis meses, após os quais deverá avaliar-se a necessidade de sua continuidade.

Nesse sentido, observamos que é necessário garantir a qualidade do trabalho individualizado no abrigo e na articulação com a rede para que o retorno à família ou colocação em família substituta seja efetivo, evitando novos reabrigamentos.

Cinco assistentes sociais para os 5 (cinco) abrigos com carga horária de 30h semanais cada, acompanhados de estagiários de Serviço Social. Funções:

- Elaborar o Plano Individual de Atendimento
- Restabelecer, fortalecer e/ou favorecer os vínculos familiares;
- Acompanhar as famílias, através de atendimento individual e/ou coletivo e realização de visitas domiciliares a familiares e/ou pessoas com vínculos significativos com abrigados.
- Realizar contato com os órgãos encaminhadores das crianças e adolescentes;
- Assessorar a coordenação no desenvolvimento de parcerias visando a captação de recursos financeiros e materiais, inserção de jovens no mercado de trabalho e convivência comunitária.

Dois nutricionistas, para os 5 (cinco) abrigos, com carga horária de 30h semanais, cada, acompanhados por estagiários de Nutrição. Funções:

- Realizar o planejamento das unidades de alimentação e nutrição;
- Organizar os pedidos de compras de itens de alimentação, higiene e limpeza;
- Supervisionar as atividades das cozinheiras;

- Elaborar cardápios e treinamento às cozinheiras;
- Realizar avaliação nutricional e antropométrica das crianças e adolescentes;
- Realizar a prescrição de dietas individualizadas para abrigados em risco nutricional, e elaboração do esquema alimentar no 1º (primeiro) ano de vida.

Cinco psicólogos com carga horária de 30h para todos os 5 (cinco) abrigos com carga horária de 30h semanais, cada, acompanhados por estagiários de Psicologia. Funções:

- Elaborar o Plano Individual de Atendimento
- Restabelecer e fortalecer os vínculos familiares;
- Acompanhar o cotidiano dos abrigos, para realizar intervenções aos abrigados e atendentes;
- Acompanhar as famílias, através de atendimento individual e/ou coletivo e realização de visitas domiciliares a familiares e/ou pessoas com vínculos significativos com abrigados.
- Realizar contatos sistemáticos com a rede de serviços;
- Realizar reuniões sistemáticas com atendentes e coordenação, para discussão de casos.

Estagiárias de Pedagogia

Dois estagiários para cada abrigo residencial com 30 horas semanais cada, em turnos alternados.

Funções:

- Orientar as crianças e adolescentes na organização de sua vida escolar;
- Registrar os avanços obtidos nas aprendizagens das crianças e adolescentes e as visitas ou conversas com os professores;
- Elaborar projetos para desenvolver com as crianças/adolescentes dos abrigos;
- Fazer o reforço escolar atendendo as necessidades escolares de cada acolhido;

- Encaminhar para a coordenação geral do Serviço de Acolhimento Institucional os projetos e avaliações mensais realizadas com os acolhidos;
- Observar e orientar as crianças/adolescentes com os cuidados referentes a higiene pessoal e apresentação nas escolas;
- Planejar atividades recreativas e culturais;
- Participar das reuniões internas dos abrigos;
- Respeitar a identidade do educando, levando em conta todas as suas experiências escolares, valorizando seus avanços;
- Zelar pela higiene, limpeza e organização da sala de estudos, informando a coordenação do abrigo sempre que esse ambiente não for limpo pelos funcionários (as) dos serviços gerais do abrigo;
- Organizar o material escolar recebido e informar a sua falta à coordenação do abrigo;
- Criar formas de controle para a distribuição do material escolar para os acolhidos, conforme sua necessidade, de forma a educá-los para o zelo com o material.