



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

TAMIRES DINIZ CARDONA

SENTIDOS DE CUIDADO POR EDUCADORES/CUIDADORES DE CRIANÇAS
ACOLHIDAS INSTITUCIONALMENTE

Recife
2020

TAMIRES DINIZ CARDONA

**SENTIDOS DE CUIDADO POR EDUCADORES/CUIDADORES DE CRIANÇAS
ACOLHIDAS INSTITUCIONALMENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Fatima Maria Leite Cruz.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

C268s Cardona, Tamires Diniz.
Sentidos de cuidado por educadores/cuidadores de crianças acolhidas
institucionalmente / Tamires Diniz Cardona. – 2020.
118 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fatima Maria Leite Cruz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2020.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia. 2. Crianças – Assistência em instituições. 3. Lares coletivos
para crianças. 4. Educadores. 5. Cuidadores. 6. Cuidados. I. Cruz, Fatima
Maria Leite (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-041)

TAMIRES DINIZ CARDONA

**SENTIDOS DE CUIDADO POR EDUCADORES/CUIDADORES DE CRIANÇAS
ACOLHIDAS INSTITUCIONALMENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 28/01/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fatima Maria Leite Cruz
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Renata Lira dos Santos Aléssio
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Pompéia Villachan Lyra
(Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Dedico esse trabalho aos acolhidos institucionalmente.

Que sigam inspirando e motivando pesquisas e que, assim como somos afetados que
nossas pesquisas, afetem seus contextos de existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Criador e Mantenedor da minha existência.

Ao meu esposo pelo apoio e incentivo sempre presente e fortalecedor.

A minha filha pela parceria e compreensão.

Aos familiares que, nos períodos das férias, tão bondosamente cuidaram do meu bem mais precioso, minha filha, para que a dedicação à escrita da dissertação pudesse ser intensiva.

À Fatima pela oportunidade de ser sua orientanda; cresci nessa relação.

Aos professores e colegas de turma do PPGPsi/UFPE pela acolhida, quando necessária.

As professoras Renata e Pompéia por aceitarem colaborar e fazer parte dessa etapa significativa da minha carreira profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter possibilitado, pela bolsa, a estrutura financeira necessária para a concretização desta pesquisa.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço aos educadores/cuidadores que dedicaram voluntariamente tempo e conhecimento à pesquisa.

Gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo compreender os sentidos de cuidado por educadores/cuidadores de crianças acolhidas institucionalmente que atuam na modalidade Casa-Lar. Para isso, adentramos normativas e legislações buscando compreender o papel exercido por este profissional e suas práticas de cuidado para com o acolhido, ao longo da história. A Teoria das Representações Sociais foi a base teórico-metodológica pertinente e necessária para a compreensão desses sentidos. Dos 52 educadores/cuidadores que atuavam em Casas-Lares da cidade de Caruaru/PE, no momento de realização da pesquisa, participaram do nosso estudo 44 deles. Somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE, demos início a coleta de dados. Para a coleta de dados fizemos uso de; um questionário de associação livre de palavras, um questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada. Todos os 44 educadores/cuidadores responderam aos questionários e metade deles (22) participaram da entrevista semiestruturada. A análise e tratamento dos dados deu-se por meio dos núcleos de significação, proposta teórica-metodológica orientada pelos pressupostos da Psicologia Sócio Histórica e do materialismo histórico dialético, também coerente com a Teoria das Representações Sociais. Nossos resultados apontaram que os educadores/cuidadores compreendem o cuidado exercido no contexto do acolhimento institucional como um cuidado que é familiar, ou seja, que faz referência às suas próprias experiências e vivências e que, no exercício que é profissional cuida do acolhido como “deveria cuidar” pai e mãe. Ademais, para o educador/cuidador ele é figura de referência e totalidade para o acolhido. Totalidade porque perpassa à representação uma compreensão de que a vida do acolhido inicia-se a partir do acolhimento, já que para o educador/cuidador a família é ausente, culpada e negligente. Tensionamentos pelo exercício desse papel também estiveram presentes. Com isso, ressaltamos a importância de voltar o olhar às representações sociais daquele que tem o papel de efetivar o direito do acolhido no cotidiano do acolhimento institucional.

Palavras-Chave: Cuidado. Educador/Cuidador. Acolhimento Institucional. Crianças Institucionalizadas.

ABSTRACT

The present research, of a qualitative nature, had as an objective to comprehend the meanings of caring by educators/caregivers of institutionally sheltered children who act on the house-home modality. In order to do that, we must approach norms and legislations seeking to comprehend the role exercised by this professional and their caring practices towards the sheltered, over the history. The social representation theory was the theoretical-methodological base pertinent and necessary to the comprehension of those senses. Of the 52 educators/caregivers that work in house-homes in the city of Caruaru/PE, at the moment of the realization of our research, 44 of them participated on our study. Only after the ethics committee in research of the UFPE's (CEP) approval, we started to gather data. For the data collection we utilized; a free word association questionnaire, a socio demographic questionnaire, and a semi-structured interview. All of the 44 educators/ caregivers answered to the questionnaires and half of them (22) attended to the semi-structured interview. The analysis and treatment of the data was given by the meaning cores, theoretical-methodological proposal oriented by the assumptions of historic socio psychology, and dialectical historical materialism, also coherent with the theory of social representation. Our results pointed that educators/caregivers comprehend the caring exercised in the context of institutional acceptance as a familiar caring, in other words, that makes reference to their own experiences and that, while exercising their profession they take care of the sheltered as a mother and a father "should". In addition to that, to the educator/caregiver he is the reference figure and wholeness to the accepted. Wholeness because it permeates the understanding that the child's life begin after the acceptance, since for the educator/caregiver the family is absent, guilty and neglecting. Tensions by the exercising of this role were also present with it; we highlight the importance of paying attention to the social representation of that who has the role of executing the children's right in the daily life of institutional sheltering.

Keywords: Caring. Educator/caregiver. Institutionalized sheltering. Institutionalized children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Análises do Núcleo de Significação – Maternidade e Totalidade	71
Figura 1 –	Resultado da análise efetuada pelo IRAMUTEQ	73
Figura 2 –	Ciclo de pensamento do educador/cuidador sobre a relação família – acolhido – educador/cuidador	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAUD	Centro de Atendimento aos Usuários de Drogas
CDC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCBIA	Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FEBEMs	Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i> (Software)
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PNDS	Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAI	Serviço de Acolhimento Institucional
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SDSDH	Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	17
2.1	Objetivo Geral	17
2.2	Objetivos Específicos	17
3	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	18
3.1	A Abordagem Estrutural das Representações Sociais, a Perspectiva Sócio-histórica e Cultural e suas pertinências à compreensão dos Sentidos de Cuidado	23
4	CUIDADO E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	29
4.1	Práticas de “Cuidado” nas Políticas de Acolhimento para Crianças e Adolescentes no Brasil	31
4.1.1	Das Raízes Históricas ao Século XX	31
4.1.2	Da Constituição Federal de 1988 aos Desenvolvimentos Recentes	39
5	O EDUCADOR/CUIDADOR NAS ATUAIS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	44
6	METODOLOGIA	50
6.1	O Campo e seus Interlocutores	50
6.2	Procedimentos para Construção dos Dados e Instrumentos Utilizados	51
6.3	Procedimentos para a Análise dos Dados	54
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
7.1	Parte I – Perfil Sociodemográfico do Educador/Cuidador	57
7.2	Parte II – Núcleo de Significação Maternidade e Totalidade	71
7.2.1	O que é Cuidado? Cuidado é Amor, Respeito, Proteção, Educação e Responsabilidade mas... “família ficou para cuidar” (P8)	72
7.2.1.1	<i>Relações entre Cuidado, Educação e Responsabilidade</i>	75
7.2.2	Quem cuida? O Educador/Cuidador é a Figura Soberana para o Acolhido, é aquele que é “de referência, se num for, num é? Nem venha trabalhar nessa função, arruma outra coisa pra fazer” (P10)	83

7.2.2.1	<i>Tensionamento entre Referência Afetiva e Profissional</i>	88
7.2.3	Como Cuida? “Cuidar de uma criança acolhida é cuidar como se a criança fosse sua” (P6)	92
7.2.4	Como se Efetiva o Cuidado? Cuidando do Corpo x Cuidando do Corpo com Afeto	97
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	113
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	114
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	115
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	116
	ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA	118

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre o cuidado à criança no fazer profissional de educadores/cuidadores, atuantes em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, e tem como objetivo compreender os sentidos que tais educadores atribuem ao cuidado, considerando o tensionamento entre o profissionalismo exigido no seu fazer e a referência afetiva que a interação requer no cotidiano.

As Orientações Técnicas que regem os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil (BRASIL, 2009a), definem o educador/cuidador como o profissional selecionado “[...] para trabalhar em instituições de acolhimento, com o objetivo de cuidar, proteger e educar crianças e adolescentes acolhidos nesses serviços por meio de medida protetiva.” (p. 96). Este mesmo documento recomenda a substituição da expressão “mãe/pai social” por “educador/cuidador social”, com o intuito de evitar, por exemplo, ambiguidade de papéis e disputa com a família de origem. Mais recentemente, a Resolução de nº 9, de 15 de abril de 2014, do Conselho Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2014), fez a diferenciação entre “cuidador social” e “educador social”, porém, nas Casas-Lares onde realizamos nossa pesquisa essa distinção da nomenclatura e das atribuições, entre os profissionais, era inexistente; por isso, aqui manteremos o uso da expressão “educador/cuidador”.

O interesse por temáticas relacionadas à institucionalização surgiu, em mim, desde a graduação; nela, tive a oportunidade de, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), analisar e comparar o perfil de crianças e adolescentes acolhidos com o perfil da criança desejada pelos pretendentes à adoção. Envolvida com a temática, decidi buscar maior aprofundamento por meio da realização do mestrado. Para isto, seria necessário a elaboração de um projeto de pesquisa.

Elaborá-lo e defini-lo requereu orientação e a imersão em leituras de trabalhos acadêmicos, de normativas legais e das orientações voltadas à institucionalização de crianças e adolescentes. Durante tais leituras, dois questionamentos sobressaíram em relação ao fazer profissional dos educadores/cuidadores de instituições de acolhimento. O primeiro deles faz referência ao cuidado que é essencial que seja ofertado, por esse profissional, ao acolhido; o segundo que, esse cuidado, ao ser realizado, suscita no profissional um tensionamento marcado pela exigência de uma postura e visão técnica, que certifique o seu papel de

profissional, e pela necessidade de ser referência afetiva para o acolhido, com práticas que se assemelham às funções parentais. As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a), descrevem assim esse papel:

Em função de sua importância, o educador/cuidador e a família acolhedora devem ter clareza quanto a seu papel: vincular-se afetivamente às crianças e adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, “se apossar” da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. O serviço de acolhimento, não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família da criança ou adolescente, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou encaminhamento para família substituta, quando for o caso. (BRASIL, 2009a, p. 47).

Sobre essa função híbrida, Moré e Sperancetta (2010) escrevem:

Ao mesmo tempo em que se pretende assemelhar, provisoriamente, às funções parentais, esforços são feitos para profissionalizá-los, o que contribui para conferir ambiguidades à definição de atividades e competências desses profissionais. Eles devem exercer a função educativa, semelhante aos pais biológicos, mas com postura e visão técnicas, já que a relação que estabelecem com os acolhidos não deve substituir a da família de origem ou substituta. (MORÉ; SPERANCETTA, 2010, p. 526).

Nessa linha, o trabalho de Medeiros e Martins (2018) traz resultados de pesquisas que destacam este tensionamento e descrevem ser, por exemplo, uma realidade que instaura uma incoerência sobre o papel que ocupam: são mães e/ou profissionais do cuidado? Além do que, explicam ser esse um exercício profissional altamente demandante quando associado à ambiguidade dos diferentes papéis: mãe para a criança, cuidador para a instituição, trabalhador para o Estado. O trabalho de Teixeira e Villachan-Lyra (2015) apontou como recorrente nas verbalizações das mães sociais, entrevistadas por eles, a presença de um sentimento materno em relação às crianças institucionalizadas. Função que apareceu nos relatos com certa alternância entre “mãe das crianças” e “profissional dedicada ao cuidado”. Além disso, os autores identificaram que contradição, incerteza e afeto foram as marcas da vivência cotidiana desses profissionais. Tomás e Vectore (2012), destacam que uma das principais variáveis que gravitam no universo dessa função social é o paradoxo vivido, diariamente, quanto à necessidade e ao medo em relação ao estabelecimento de vínculos com as crianças.

A descrição desse fazer nos leva a questionar: como viabilizar uma prática que tensiona e exige um fazer profissional, cujas ações têm como ponto de partida um cuidar tangenciado com aspectos afetivos (MEDEIROS; MARTINS, 2018), vínculo e interação? Quais sentidos estes educadores/cuidadores atribuem ao cuidado?

Quando falamos de cuidado, aclaramos que as produções epistemológicas sobre ele não são unânimes e estão ancoradas tanto em saberes científicos quanto em saberes e práticas oriundos do senso comum (BORGES, 2006). Nesse sentido, entende-se o cuidado ao humano como necessário desde o seu nascimento até o derradeiro momento de sua existência,

necessário ao indivíduo e também na efetivação das práticas sociais voltadas à ele, tendo em vista que uma prática social empreendida sem cuidado pode prejudicar tanto o protagonista da ação, como aqueles que recebem seus serviços (BORGES, 2006).

No contexto do acolhimento institucional o cuidado é imperativo por ser o educador/cuidador, a figura de referência e a promotora de saudável desenvolvimento físico, psíquico e social do acolhido. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006a), reforça esse papel ao destacar a necessidade de que o acolhimento seja acompanhado de cuidados adequados e administrados por um adulto com o qual seja possível estabelecer uma relação afetiva.

Diferentes trabalhos (NOGUEIRA; COSTA, 2005; TEIXEIRA, VILLACHAN-LYRA, 2015; SOUZA, 2019), ressaltam que é fundamental lançar reflexões acerca da função do abrigo e da equipe que nele trabalha, tendo em vista que tais profissionais são atores fundamentais na concretização do acolhimento e que, apoio, estrutura e cuidados especiais serão necessários aos acolhidos. Em outras palavras, a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes acolhidos perpassa, e também se efetiva, na qualidade do serviço prestado pela instituição de acolhimento. Fato que lembra a importância do “ser cuidado para cuidar”.

Sobre o cuidado com o cuidador e seus impactos no desenvolvimento dos acolhidos, o trabalho de Tomás e Vectore (2012), realizado com mães sociais de uma cidade do interior de Minas Gerais, apontou que fatores como ausência de capacitação, carências de expectativas acerca da função desempenhada, má remuneração e rotina de trabalho extenuante, contribuem para uma indesejável rotatividade desses profissionais; além do que, dificulta a possibilidade deles estabelecerem vínculos e mediações saudáveis que sejam promotoras de desenvolvimento para com as crianças acolhidas. Como afirmam Cruz, Dias e Pedroso (2014), o principal fator de interferência do desenvolvimento saudável das crianças acolhidas, não seria tanto a institucionalização em si, mas o tipo de interação e atenção que a criança recebe individualmente; ou seja, os “microcuidados” dispensados de forma particular seriam os moduladores do quanto o desenvolvimento seria favorecedor, ou não, em idades posteriores.

Barros e Fiamenghi (2007), no trabalho cujo objetivo era descrever interações entre crianças institucionalizadas e delas com seus cuidadores, apresentaram que as interações entre monitora e criança, em geral, eram marcadas por repreensão, autoritarismo, medo, abandono, ameaças e palavras de caráter humilhante e degradador, até punições físicas; e que, apesar de presentes, não eram constantes as palavras de elogio, gestos de ternura e manifestações de

afeto. Relembramos que o ambiente é propulsor de saúde ou doença psicológica, e que a inserção em ambientes autoritários e violentos só promovem novos abandonos e rompimentos de direitos dos acolhidos. Os autores ainda destacam que, em suas interpretações, pareciam que não só as crianças estavam desamparadas mas também as cuidadoras que desconheciam as necessidades de carinho e afeto tão essenciais ao desenvolvimento infantil. Em seus resultados os autores levantaram a possibilidade que os comportamentos das cuidadoras podem ter recebido influência, tanto da forma como foram criadas quanto do que acreditam ser a melhor forma de educar.

O artigo publicado por Patias, Siqueira e Dell’Aglío (2017) ao apresentar resultados de diferentes trabalhos salienta que a forma como os profissionais representam as famílias, as crianças e/ou os adolescentes acolhidos, influenciam nas suas práticas profissionais. Moré e Sperancetta (2010) afirmam que devem estar claro aos profissionais responsáveis pelo cuidado, a percepção do sentido e do impacto de suas práticas cotidianas, visto que suas ações têm repercussões sobre as crianças e os adolescentes acolhidos.

No que concerne às representações sociais Moscovici (2010) enfatiza que são fenômenos que devem ser descritos e explicados, e que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar, um modo que não apenas interfere mas que cria tanto o senso comum como a realidade. Um modo que determina, nas palavras do autor, “o campo de comunicações possíveis, valores ou ideias apresentadas nas visões compartilhadas pelos grupos e que regulam, por consequência, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1976, p. 49 apud SANTOS, 2005, p. 23 e 24). Representações sociais moldam e são percebidas nos comportamentos, na linguagem e nos gestos de indivíduos e grupos, e definem como irão se interligar na construção do cotidiano.

Nesta vertente, compreender representações sociais dos profissionais que atuam em instituições de acolhimento sobre, por exemplo, família, criança, educação e cuidado, tornam-se primordiais ao reconhecer seus impactos na realidade cotidiana e na vida dos sujeitos acolhidos. Com base no exposto, optamos por dedicar-nos a compreender aspectos dessa função que é crucial, desafiadora e, em nosso contexto cultural e legislativo, necessária.

Quanto à organização do relatório desta pesquisa, realizamos três capítulos teóricos e um capítulo teórico-metodológico. No primeiro capítulo, escrevemos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) que nos permitiu lançar o olhar sobre o objeto “cuidado”, a partir da representação social dos educadores/cuidadores de crianças acolhidas institucionalmente. Assim, pincelamos os principais conceitos dessa teoria, seus desdobramentos teóricos e a visão de sujeito adotada nesta perspectiva; de forma mais

específica, nos debruçamos sobre a abordagem estrutural das representações sociais e estabelecemos algumas relações entre ela e a Psicologia Sócio-histórica e Cultural, abarcando suas pertinências à compreensão dos sentidos de cuidado.

No segundo capítulo teórico concentramo-nos na relação cuidado e acolhimento. Para isto, fizemos um breve resgate sobre as práticas de cuidado nas políticas de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil, pincelando desde as raízes históricas até os desenvolvimentos recentes. No terceiro capítulo abordamos normativas legais e políticas atuais que regem a atuação do educador/cuidador, nos contextos de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Tal empreitada nos possibilitou aprofundamento na compreensão sobre o que é esperado desse profissional, bem como nos fez perceber alguns dos desafios oriundos do exercício dessa profissão, que tem um cuidado normatizado, afetivo, temporário e substituto.

A estrutura metodológica desta pesquisa foi esboçada no quarto capítulo. Nele, detalhamos desde o campo e as escolhas dos seus interlocutores até os procedimentos de coleta e análise dos dados; aclaramos também os cuidados éticos e citamos o embasamento teórico que nos conduziu a tais escolhas metodológicas.

O quinto capítulo está destinado à análise e discussão dos resultados que foram encontrados em nossa pesquisa; escrevemos sobre o perfil do educador/cuidador que atua em instituições de acolhimento da modalidade Casa-Lar na cidade de Caruaru/PE, os sentidos que eles atribuem ao “cuidado”, e o tensionamento vivenciado pelo profissional entre ser referência afetiva e ser referência normativa.

Finalizamos a dissertação escrevendo algumas considerações sobre os resultados que encontramos, suas contribuições ao contexto do acolhimento institucional e ao exercício profissional do educador/cuidador. Neste tópico registramos também algumas limitações teóricas-metodológicas de nosso estudo, e lançamos sugestões para novos aprofundamentos teóricos e empíricos necessários para ampliar a compreensão, e a ação desses agentes nestes contextos institucionais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender os sentidos de cuidado para educadores/cuidadores de instituições de acolhimento, considerando a dinâmica entre fazer profissional e referência afetiva.

2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o perfil do educador/cuidador que atua em instituição de acolhimento da modalidade Casa-Lar da cidade de Caruaru/PE;
- Compreender sentidos de cuidado por educadores/cuidadores que atuam em instituições de acolhimento da modalidade Casa-Lar;
- Investigar o tensionamento entre profissionalismo e referência afetiva de educadores/cuidadores de crianças e adolescentes acolhidos.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Durkheim foi o “[...] primeiro teórico na Sociologia a identificar representações como uma produção mental e ideação coletiva, como se existisse um isomorfismo em relação às representações e às instituições” (CRUZ; MAIA, 2011, p. 236). Jodelet (2009) denomina Durkheim como “precursor” e Moscovici como “iniciador” da reflexão teórica que permitiu a conceituação das representações sociais, campo de investigação da Psicologia Social que atualmente segue com diversos autores e trabalhos desenvolvidos.

Moscovici descreve que a sociologia durkheimiana viu as representações como artifícios explanatórios, irredutíveis, estáticos, que abrangiam formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mitos, modalidades de tempo e “qualquer tipo de ideia, emoção ou crença, que ocorresse dentro da comunidade” (MOSCOVICI, 2010, p. 45). Tal campo do saber reconhecia e validava a existência de representações coletivas, mas não se importava, por exemplo, com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. Para Moscovici a abrangência abarcada pelo conceito, por parte da sociologia, era um problema. Em suas palavras, “querer compreender tudo é perder tudo” (MOSCOVICI, 2010, p. 46) e sugere que é “impossível cobrir um raio de conhecimento e crenças tão amplos” (p. 46).

É bem verdade que, no contexto das sociedades tradicionais de Durkheim, “[...] representações coletivas eram fatos sociais partilhados por praticamente todos os integrantes de uma civilização, [...]” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.382), entretanto, o desenvolvimento dos métodos e das tecnologias de comunicação, o advento das comunicações de massa, principalmente, com o surgimento da Modernidade, proporcionou uma descentralização dos detentores de poder. Uma descentralização também dos agentes sociais responsáveis pela legitimação e produção do conhecimento social que propiciou, também, a emergência de novos núcleos sociopolíticos de produção de conhecimento do senso comum suscitando maior diversificação das representações assim como a redução de sua estabilidade (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Em reconhecimento a estas emergentes transformações o conceito de representações sociais teve, para a Psicologia Social, uma visão e um enfoque diferente do que havia sido cunhado pela Sociologia. A mudança do termo, representação coletiva para representação social, ocorreu com a finalidade não só de ressaltar uma mudança de postura ou uma mudança

de conceito, mas de indicar a emergência de estudos sobre um novo fenômeno psicossocial (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

A partir desta proposta, o trabalho atribuído à psicologia social não é apenas conceituar uma representação, mas estar “pré-ocupada” em “penetrar o interior para descobrir os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais” (MOSCOVICI, 2010, p. 45), o que seria, portanto, *conhecer sua gênese, sua estrutura e dinâmica interna, sua relação com as práticas sociais e seu processo de transformação*. Para a Psicologia Social, *representações sociais* “[...] são formas de conhecimento, conhecido ou ilusório, relacionado ao ambiente que nos rodeia [...]” (GALLI, 2014, p. 4); conhecimento que tem a particularidade de ser produzido coletivamente, segundo processos socialmente condicionados, e que impregnam todos os aspectos e campos da vida social ao relacionar, por exemplo, sujeitos e práticas, articular cognição e afetividade, inserir culturas e contextos grupais, unir ciência e senso comum e vincular o mundo pensado e o mundo vivido (CRUZ; MAIA, 2011). Uma representação social é “[...] um sistema de valores, noções e práticas que permitem aos indivíduos orientarem-se no seu ambiente social e material e dominá-lo [...]” (GALLI, 2014, p. 5). Para Moscovici, representações sociais são

[...] fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. (MOSCOVICI, 2010, p. 49).

Neste contexto, falar em representações sociais é remeter-se a um conhecimento produzido no *senso comum*; uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que constitui uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais (SANTOS, 2005).

No processo de elaboração dessa teoria do senso comum o grupo compartilha códigos, crenças, signos e símbolos que permitem, a si e ao objeto, o reconhecimento no interior do grupo; além disso, certifica o sentido de autoria, orienta e valida condutas com peso similar, ou em maior grandeza, do que os achados das ciências por sua aplicabilidade prática e social e por favorecer, por exemplo, tomadas de decisão, de posição e por servir de guia às interações dos sujeitos segundo suas pertencas sociais (CRUZ; MAIA, 2011). Por possuir todos os atributos de um fenômeno psicossocial (ser definido independentemente da ciência, transmitido de forma coletiva e não poder ser modificado pelos indivíduos se não for por eles utilizados), foi que Moscovici decidiu selecionar como centro de sua reflexão o senso comum (GALLI, 2014).

Deixa-se claro que na teoria das representações sociais o senso comum não é visualizado como um saber de segunda categoria, tradicional, primitivo, ou meramente folclórico (GALLI, 2014), mas como o organizador dos conceitos dispersos no cotidiano, lhes

imprimindo sentidos, produzindo identidades e orientando condutas. É a partir desse contexto que a teoria das representações sociais aparece como o modelo teórico, o conhecimento científico, que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo; dessas teorias do senso comum que são definidas como conjunto de conceitos articulados, com origem nas práticas sociais e diversidades grupais (SANTOS, 2005).

O fenômeno das representações sociais tal como proposto por Moscovici parece revolucionário, não só por dispor-se a estudar o senso comum [uma reação contra a ideia de que as pessoas comuns não pensam ou pelo menos não conseguem pensar racionalmente (GALLI, 2014, p. 2)]; mas também por ser proposta teórico-metodológica que rompe com a concepção binária, da epistemologia clássica, formulada pelo esquema sujeito-objeto. Ou seja, na reflexão sobre os modos de elaboração do conhecimento Moscovici introduz o outro, o Alter [seja ele indivíduo, grupo ou sociedade] como aquele que desempenha papel fundamental na elaboração de experiências comuns e crenças; introduzindo, e tornando indissociável, a tríade dialógica: *Alter-Ego-Objeto*, concepção ternária da relação entre produção do conhecimento e realidade (ALAYA, 2014). Em tal concepção, o conhecimento *do* e *sobre* o Objeto se constrói em colaboração entre Ego e Alter; e a concepção de sujeito e objeto é a de fenômenos em constante interação e (co)construção, portanto, ao mesmo tempo em que o sujeito faz definições do objeto externo faz também de si mesmo, se constitui (ALAYA, 2014).

A partir de então, se reconhece que as representações sociais têm composição, ao mesmo tempo, de natureza psicológica e social, na medida em que são impregnadas tanto pela cultura quanto pela inserção dos grupos, em determinadas referências (CRUZ; MAIA, 2011).

Ao explicar sobre o porquê se criam representações sociais Moscovici (2010) levanta hipóteses de que elas respondem a uma determinada necessidade de construir sentenças para revelar ou ocultar intenções [*hipótese de desiderabilidade*]; que elas visam solucionar tensões psíquicas ou emocionais devido ao fracasso ou falta de integração social [*hipótese do desequilíbrio*] e que elas, quando aplicadas a grupos, criam mecanismos para filtrar informações do meio externo e, assim, controlar o comportamento individual, como uma espécie de manipulação do pensamento e da estrutura da realidade [*hipótese do controle*]. Apesar dessa composição, o autor afirma que a principal razão, “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2010, p. 54).

Seguindo esse pensamento, fenômenos que cercam o indivíduo, por exemplo, objetos, pessoas, acontecimentos, são familiares quando compreendidos por ele em relação às suas

representações sociais e, são não familiares quando não correspondem às suas expectativas, quando provêm de um sentimento estranho de incompletude e de acaso. Objetos, acontecimentos e conceitos estranhos, invisíveis, incomuns e inacessíveis tornam-se visíveis, habituais, acessíveis e familiares com o seu uso, nas conversas e interações cotidianas, com a sua (re)apresentação no contexto de relações e significados do sujeito. Por conseguinte, ao dar sentido, ao atribuir significado e valor ao não familiar, ele passa a fazer parte das representações sociais e da realidade do sujeito. (GALLI, 2014).

Moscovici (2010) sinaliza que a transformação de palavras, ideias ou seres não familiares em palavras, ideias ou seres usuais, próximos e atuais, não é fácil. E assinala que, para dar uma feição familiar é necessário pôr em funcionamento dois mecanismos baseados na memória e em conclusões passadas, ou seja, são os dois mecanismos que geram representações sociais, sendo eles: ancoragem e objetivação.

O primeiro deles “tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 61) [*grifo nosso*]; citando o exemplo do referido autor, é “quase como ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social” (p. 61). Por isso, este fenômeno depende de uma memória coletiva, tendo em vista que classificará informações sobre o objeto social nas estruturas de conhecimento já existentes, transferindo o estranho/o ameaçador do espaço externo para dentro do nosso sistema de categorias. Assim,

Ancorar significa classificar e atribuir um nome. Tudo o que não é classificável, que não possui um nome, permanece alheio, privado de existência e, portanto, ameaçador. A *classificação* e a *denominação* são condições essenciais para a representação (GALLI, 2014, p. 5). [*grifo nosso*].

O segundo mecanismo tem por finalidade *objetivar* o que foi ancorado, “isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Nesse processo, o imaginado/o abstrato começa a assumir a realidade de algo visto, visível, tangível, concreto. A objetivação

[...] dota de realidade um conceito não familiar, o que residia em um universo distante parecendo agora físico, acessível, ao alcance da mão. Objetivar significa descobrir o aspecto icônico [*fiel, exato*] de uma ideia ou de um ser mal definido, reproduzir um conceito em uma imagem. A objetivação tem a propriedade de *tornar concreto* o abstrato, de *materializar* algo (GALLI, 2014, p. 5). [*grifo nosso*].

Estes dois processos sociocognitivos e dialeticamente relacionados (MAZZOTTI, 2002), ao tornar o não-familiar em familiar elaboram representações sociais,

[...] primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo [*ancoragem*]; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar [*objetivação*]. (MOSCOVICI, 2010, p. 61). [*grifo nosso*].

Somado a isso, Moscovici define três condições que, conjuntamente, guiam o nascimento de uma representação social, são elas: a *dispersão da informação*, que permite, por meio da comunicação, conceber do conhecimento fragmentário e indireto os saberes sociais; a *focalização*, que faz referência à seleção de aspectos, pelo grupo social, correspondentes aos seus interesses e, por fim, a *pressão para a inferência* que é derivada da necessidade humana de comunicar e agir permitindo aos indivíduos preencherem as lacunas de seus saberes, proporcionando uma coerência, mesmo em situações confusas (GALLI, 2014).

Sobre as funções das representações sociais se destacam, ao menos, quatro, sendo elas: 1) *função de saber*: representações sociais são utilizadas para explicar, compreender, tornar familiar e dar sentido e significado aos objetos e acontecimentos que compõem a realidade social; 2) *função de orientação*: representações sociais servem como guias de conduta que são geradas nas práticas sociais ao mesmo tempo que as orientam, quando precedem o desenvolvimento da ação, e estão condicionadas à evolução delas; 3) *função identitária*: representações sociais definem, demarcam, diferenciam e consolidam grupos, gerando identidades e, 4) *função justificadora*: representações sociais servem como referenciais justificadores do comportamento, permitindo comunicação e ofertando repertório atitudinais considerados, pelos sujeitos que pertencem ao grupo, válido e verdadeiro (SANTOS, 2005). Jesuíno (2011) salienta que quando Moscovici afirma que “toda a representação é representação para o sujeito”, não sustenta a tese de que as representações seriam sociais, porque o sujeito seja social, mas pela função que elas desempenham como organizadoras das condutas e da comunicação social.

Um debate mais recente levanta a possibilidade de que as representações sociais originam-se de ideias-chaves; ideias vinculadas a crenças arcaicas, ancorados no perceptível e na experiência ritualizada, atravessando o pensamento social e possuindo longa duração e estabilidade; nesta compreensão, as representações sociais estariam ancoradas nesses temas antigos denominados *themata* (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

Falar em *thamata* é remeter-se a ideias primitivas, “pré-concepções”, que formam ou geram representações sociais, ou seja, que dão sentido, e mantêm a emergência e produção de discursos; uma regularidade, uma repetição criada pela sociedade, por ela preservada e integrada em ações e experiências (AMARAL; ALVES, 2013). Tais *temas*, segundo as autoras, encontram no senso comum a sua fonte de desenvolvimento bem como os meios de se legitimar. Desta feita, tomam geralmente a forma de noções ancoradas em sistemas de

oposição que se contrastam a fim de ser relacionados; podendo fazer alusão “[...] ao corpo, ao ser, à ação na sociedade e ao mundo de maneira geral; [...]” (AMARAL; ALVES, 2013, p.71).

Sobre esse assunto Galli (2014) escreve:

Os *themata* parecem ter um poder gerador e normativo, na formação de uma representação, modelando as novas informações sobre as já existentes. De acordo com Moscovici os *themata* são fragmentos de conhecimentos ou crenças partilhadas, que as pessoas falam explicitamente ou implicitamente, aceitando-os como verdade. (GALLI, 2014, p. 9).

Até o presente, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici é vista como uma grande teoria (“*grand théorie*”), ou seja, é aquela que oferta conceitos importantes [de base], e princípios gerais para analisar e detalhar o processo de construção e origem de uma representação social. Essa grande teoria, ao longo de seu desenvolvimento teve alguns desdobramentos que, ao invés de provocar rupturas (por que tais desdobramentos não são incompatíveis e nem desautorizam a grande teoria), têm trazido variados e ricos aportes teóricos e metodológicos para o desenvolvimento das representações sociais (ALMEIDA, 2005).

Os principais pesquisadores desses desdobramentos teórico-metodológico são: *Denise Jodelet*, propondo um enfoque histórico e cultural para a compreensão do simbólico; *Willem Doise*, articulando representações a uma perspectiva mais sociológica e *Jean-Claude Abric*, dando ênfase à dimensão cognitiva e estrutural das representações sociais (ALMEIDA, 2005). É possível citar também *Ivana Marková* e sua abordagem dialógica para compreensão e análise das representações sociais.

Independente do(s) desdobramento(s) teórico(s) a ser(em) adotado(s), Almeida (2005) ao descrever o que significa estudar uma representação social traz contribuições de autores que esclarecem que, conhecer e compreender uma representação é *observar como valores, normas sociais e modelos culturais são vividos por indivíduos e grupos; é entender como elas se elaboram e se estruturam; e é examinar como geram atitudes e comportamentos*. Portanto, a autora sinaliza que as representações sociais, como um objeto a ser estudado, deve articular produções e imagens individuais com normas e valores culturais.

3.1 A Abordagem Estrutural das Representações Sociais, a Perspectiva Sócio-histórica e Cultural e suas pertinências à compreensão dos Sentidos de Cuidado

A concepção de sujeito subjacente às propostas teóricas de Moscovici, é a de um sujeito ativo no processo de apropriação da realidade objetiva; nela, o sujeito é construtor da realidade social ao mesmo tempo em que é nela construído, ele remodela e categoriza

informações estando imerso em um contexto de relações com outros indivíduos (SANTOS, 2005). Tal concepção também está em concordância com a visão de sujeito da perspectiva sócio-histórica e cultural, que visualiza o sujeito como complexo por abranger relações, interações sociais, valores, símbolos e artefatos culturais que são ricos de sentidos e significados, e que se movimentam no decorrer do processo do desenvolvimento humano (CRUZ; MAIA, 2011). Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que existem aspectos no sujeito, de base material e componentes de ordem simbólica, que são mediados por representações, linguagens e códigos comunicativos que tornam “o outro”, indispensável, em razão de ser esse “outro” [indivíduo, grupo ou sociedade], aquele que diferencia e singulariza o “eu” num processo de (co)construção onde, o “não eu”, possibilita a consciência do “eu” (CRUZ; MAIA, 2011). Essa foi a concepção de sujeito adotada nesta pesquisa.

A dialética [social, coletivo, histórico e subjetivo, pessoal e intrínseco] das representações sociais, remete à importância de compreendê-la para além da dimensão linguística imediata e intelectual da fala, ou seja, envolve compreendê-la abarcando significados e sentidos reconhecidos como produções, ao mesmo tempo, singulares, sociais e históricas. Por isto, nesta pesquisa adotou-se a compreensão de significado e sentido proposta por Vigotski (2001), como sendo as duas faces indissociáveis do *signo*. Para o autor, o *significado* é o elemento mais estável, “dicionarizado”, partilhado socialmente, e que se presta à comunicação e socialização de experiências entre sujeitos; e o *sentido*, é o lado do signo que corresponde à apreensão individual do significado, atualizado na história do sujeito a partir de suas experiências e vivências (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Tais autores explicam que os significados e sentidos juntos formam as *significações* sendo, portanto, inseparáveis. Inseparáveis que não possuem uma mesma identidade, mas que juntos compõem uma unidade que estabelece uma relação de constituição mútua; nas palavras dos autores: “um não é sem o outro, mas um não é o outro” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 37895).

Além de adotar uma noção de sujeito e compreender que este é constituído e constitui sentidos e significados, é necessário também compreender que, na relação Alter-Ego-Objeto nem todo objeto é objeto que gera representações sociais, portanto, indispensável é aclarar que para gerar uma representação social o objeto deve ser *polimorfo*, deve ter *relevância cultural* e deve estar *implicado em alguma prática* do grupo (SANTOS, 2005). Por este ângulo, acreditamos que investigar sentidos de cuidado por educadores/cuidadores de crianças acolhidas institucionalmente correspondeu a estas características, tendo em vista que o cuidado assume formas e práticas diferentes, com graus de relevância diferentes, para cada

contexto social. Por exemplo, o trabalho de Scipião (2014), demonstrou em seus resultados que conceitos e interpretações sobre cuidado não são formulados apenas pelas educadoras/cuidadoras sociais, mas são também formulados pelas próprias crianças, e que as representações que estas possuem remetem, em grande parte, ao cuidado materno. O trabalho de Assis e Farias (2013), demonstrou que a forma como os gestores das instituições de acolhimento representavam as atribuições dos educadores/cuidadores sociais, apesar de apresentarem semelhanças, divergiam da forma como os próprios educadores/cuidadores descreviam e significavam suas ações.

Conforme dito, o objeto também deve possuir relevância cultural para o grupo que o constitui, o que significa ser partilhado nas conversas cotidianas e o estar presente e implicado nas práticas habituais. Essa presença do cuidado nos discursos, e suas repercussões e implicações nas práticas cotidianas dos educadores/cuidadores sociais foi apontada no trabalho de Patias, Siqueira e Dell’Aglío (2017), que ao apresentar resultados de diferentes pesquisas destacaram a correlação entre a forma como os profissionais percebiam e representavam famílias, crianças e adolescentes acolhidos, e a influência destas representações nas práticas profissionais do cuidador. A partir do todo que foi exposto, afirmamos que o cuidado é objeto social que gera representações sociais.

A abordagem estrutural das representações sociais oriunda da Escola de Aix-en-Provence, proposta por Jean-Claude Abric em 1976, define representação social como “um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes”, que “constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico” (ABRIC, 1998, p. 1). Ler a definição de Abric, de representação social, nos remete a definição de Vigotski, de signo; se a representação é constituída de um núcleo central e um sistema periférico, o signo é formado do sentido e do significado; todavia, a semelhança parece não residir apenas na dimensão estrutural, mas também conceitual e funcional conforme poderá ser percebido nas descrições que serão, a seguir, apresentadas sobre as características do núcleo central e do sistema periférico.

Na perspectiva estrutural, os elementos que compõem uma representação organizam-se a partir de uma lógica natural, que é diferente da lógica formal acadêmica; e se estruturam de modo hierárquico, diferenciando-se, dependendo da natureza e da função relativa à representação (WACHELKE; CAMARGO, 2007). “A idéia essencial de Abric é que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna.” (MAZZOTTI, 2002, p. 20). Diante de tais

conceituações, é válido o questionamento: *por que as representações sociais se organizam em torno de um núcleo central?*

Abric não apenas se questiona, mas responde a esta indagação afirmando que

Se as representações sociais têm um núcleo central é porque elas são uma manifestação do pensamento social, e que em todo pensamento social um certo número de crenças, coletivamente engendradas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas porque elas são os fundamentos dos modos de vida e elas garantem a identidade e a perenidade de um grupo social. (ABRIC, 1998, p. 3).

O autor então complementa, lembrando Moscovici, quando este afirma que “toda comunicação, toda representação, comporta essa dualidade entre significações e ideias as quais umas são negociáveis e outras não negociáveis em um grupo, em um momento dado” (ABRIC, 1998, p. 3).

O *Núcleo Central (ou Sistema Central)* de uma representação social pode ser constituído por um ou alguns elementos, mas sempre em número limitado. Tais elementos encontram-se no núcleo de forma hierarquizada, o que implica dizer que não são equivalentes entre si, ou seja, alguns desses elementos são mais importantes que outros, alguns são mais decisivos que outros no reconhecimento e na identificação do objeto, mesmo todos sendo indispensáveis à representação. (ABRIC, 1998).

Além dessa característica [o sistema central é bem hierarquizado], Abric (1998) também cita que o sistema central é constituído de elementos de natureza diferente, sendo eles *normativos* ou *funcionais*. Em tal classificação, são *normativos* quando oriundos do sistema de valores do indivíduo, sendo, portanto, fundamentalmente social, ligado à história do grupo e a sua ideologia, determinando julgamentos e tomadas de posição relativas ao objeto [elementos assentados sobre normas e julgamentos]. São *funcionais* quando associados às características descritivas, à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, determinando condutas que estão em referência ao objeto [elementos prescritivos; associados às práticas]. É a coexistência desses dois tipos de elementos (normativos e funcionais) que permitem ao núcleo central desempenhar seu papel *avaliativo* e *pragmático*, isto é, justificar os julgamentos de valor e estar implicado em práticas específicas. (ABRIC, 1998).

Dentre as principais características dos elementos que compõem o núcleo central, podemos citar: ligados à memória coletiva e a história do grupo ao qual pertence o sujeito; consensuais por definirem a homogeneidade do grupo; estáveis, coerentes e rígidos, resistindo à mudanças; pouco sensíveis ao contexto imediato; concebem a significação e determinam a organização das representações sociais (MAZZOTTI, 2002, p. 23). Nas palavras de Abric (1998, p. 2) o núcleo central é “a cabeça ou o cérebro da representação”.

Essa estrutura também é a responsável pela *identidade da representação* dado que, a ausência de seus elementos é a que indica a existência de representações diferentes, se existirem sistemas centrais diferentes; ou a existência de representações idênticas quando existirem sistemas centrais idênticos, com elementos centrais idênticos, mesmo com as demais cognições sendo diferentes (WACHELKE; CAMARGO, 2007). Inclusive, são os elementos do núcleo central que asseguram às representações sociais três funções essenciais: a *função geradora*, por meio de seus elementos se cria ou se transforma uma representação, dando significado a ela; a *função organizadora*, a responsável pela organização interna e ligação dos elementos que compõem a representação, e a *função estabilizadora*, responsável por garantir estabilidade e permanência à representação (ABRIC, 1998). Estas funções asseguram a continuidade da representação mesmo em contextos móveis e evolutivos (MAZZOTTI, 2002).

A autora supracitada ainda descreve que o *valor simbólico* (os elementos do núcleo central possuem com o objeto uma relação indissociável), o *poder associativo* (como condensam o conjunto de significações, os elementos do núcleo central associam-se aos outros elementos da representação), e a *saliência* (sublinhando que as cognições centrais ocupam lugar privilegiado nos discursos), são as características que permitem distinguir os elementos do núcleo central dos outros elementos da representação. Concluímos que o núcleo central é a parte não negociável de uma representação, é a “prescrição absoluta”, a base comum e consensual que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual o grupo faz referência (ABRIC, 1998).

Tal autor, ao abordar a evolução de uma representação (sua emergência, estabilidade e transformação – *progressiva, brutal e resistente*), assinala que o questionamento de um ou dos elementos do núcleo central gerará sempre uma crise, não apenas uma crise cognitiva, mas também do sistema de valores do sujeito tendo em vista que é constituído por valores associados ao objeto em questão, o que implica dizer que compartilhar uma representação é compartilhar valores. Abric (1998) demarca que pesquisar o núcleo central é pesquisar a raiz, o fundamento social da representação que logo irá modular-se, diferenciar-se e individualizar-se no sistema periférico.

O *Sistema Periférico (ou Elementos Não-Centrais)*, nos termos de Abric (1998), é “o corpo e a carne” (p. 2) da representação; é a parte mais acessível e viva, mais leve e flexível que ela possui. Além disso, tem papel essencial que pode ser resumido em cinco funções: 1) *concretização*, é na periferia que a representação se torna concreta, compreensível, transmissível; 2) *regulação*, adapta a representação às evoluções do contexto, integrando

elementos novos, excluindo elementos antigos e/ou modificando outros já existentes, em função de transformações da situação externa; 3) *prescrição dos comportamentos*, ofertam esquemas que, organizados pelo núcleo central, asseguram a representação uma grade de decodificação da situação que define o que é normal/aceitável/permitido num dado contexto; 4) *proteção do núcleo central*, é o sistema de defesa da representação, é ele que absorve/modifica/elimina/transforma elementos novos e/ou contraditórios ao núcleo, sem pô-lo em questão e; 5) *modulações personalizadas*, possibilitam uma diferenciação do conteúdo da representação em função de características individuais e do vivido pelo sujeito (ABRIC, 1998).

Dentre as principais características dos elementos que compõem o sistema periférico, podemos citar: permitem a integração das experiências e das histórias individuais; suportam a heterogeneidade do grupo; é flexível e aguenta contradições; é sensível ao contexto imediato; permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo, podendo, então, ser transformado (MAZZOTTI, 2002, p. 23). A autora também lembra que é através desse sistema que as representações aparecem no cotidiano e que, uma transformação, mesmo que pequena no núcleo central foi longamente preparada na periferia.

Em síntese, são os elementos periféricos em ligação com os elementos centrais (ligação entre suas diferentes características e funções), que estabelecem as características de uma representação social, quer dizer, uma representação é *historicamente determinada, coerente, consensual, estável e rígida* (em referência ao seu núcleo central), ao mesmo tempo que é *adaptativa, flexível, sensível à transformações, com diferenciações individuais e relativamente heterogênea em relação ao seu conteúdo* (no tocante ao seu sistema periférico). Tais características, supostamente contraditórias, mas efetivamente complementares, explicam a aparente incoerência das representações sociais e deixam nítido que, núcleo central ou sistema periférico, não pode ser compreendido senão em dialética contínua um com o outro. (MAZZOTTI, 2002).

Pelo exposto, acreditamos que amparados pela Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici e da abordagem dela descendente, a Abordagem Estrutural das Representações Sociais de Jean-Claude Abric, nos foi possível lançar um olhar sobre o objeto cuidado, pelo enquadramento desta temática dentro da proposta teórica-metodológica do estudo das representações sociais. Além do que, percebe-se como o estudo das representações favorece e possibilita a compreensão, quando resguardados na perspectiva sócio-histórica e cultural, de complexas redes de sentidos e significados presentes nos diferentes processos e práticas sociais.

4 CUIDADO E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Dentre as palavras que o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004) usa para definir *cuidado* encontramos: *atenção, preocupação, cautela, diligência, desvelo, zelo, encargo e responsabilidade*. Arelado ao verbo *cuidar* temos os significados: *imaginar, pensar, meditar, refletir, cogitar, julgar, supor, acautelar, preparar, tratar e aplicar; aplicar a atenção, o pensamento, a imaginação*. Nesse contexto, aquele que cuida é então definido como *cuidador (cuidar + dor)*, ou seja, é aquele que tem ou denota cuidado, diligência e zelo. (FERREIRA, 2004, p. 585).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; DE SALLES VILLAR; DE MELLO FRANCO, 2009, p. 582) ao apresentar diferentes significados para o termo *cuidar* descreve, por exemplo: *atentar para, prestar atenção em, preocupar-se com, interessar-se por, responsabilizar-se por; tratar da saúde e do bem-estar de; tratar da aparência, conservação e manutenção de algo ou alguém*. De modo geral, parece que os termos *cuidado* e *cuidar* envolvem ações que se expressam numa relação, consigo, com o outro e com o mundo. Tais definições são exemplos de que explicações, explanações, produções epistemológicas e práticas de cuidado não são unânimes, e estão ancoradas em múltiplos saberes, por exemplo, saberes científicos e saberes e práticas oriundos do senso comum como aponta Borges (2006).

Waldow (2004) descreve o cuidar, em seu sentido pleno, como relacional, integral, universal, existencial e uma condição para a sobrevivência humana. A ele, Waldow e Borges (2011) atribuem duas dimensões: uma *dimensão existencial* que relaciona o cuidado a um modo de ser; ou seja, nesta perspectiva, o cuidado é o que confere à condição de humanidade às pessoas, ele faz parte da natureza, da identidade e da constituição do ser humano. E, na *dimensão relacional*, as autoras descrevem o cuidado como um deslocamento de interesse de nossa realidade para a realidade do outro; é “o eu com o outro e para o outro” (WALDOW; BORGES, 2011, p.415); aqui, cuidado “[...] passa a ter conotação de ‘interessar-se pelo outro’” (WALDOW; BORGES, 2011, p.415), movimentando assim, ambos, completando-se um no outro.

É com base na perspectiva relacional, que incluí a dimensão existencial, que enxergamos o ser humano; cuja relação elementar reconhece como necessária para sua sobrevivência e existência, enquanto humano, o substrato biológico e a inserção e interação

no contexto cultural. Tal visão tem o cuidado como aspecto central para o desenvolvimento da espécie humana tendo em vista que, desde o nascimento o bebê humano demanda cuidados de seus coespecíficos e, não apenas demanda, mas possui características típicas de bebês – *baby schema* - que produzem respostas comportamentais de cuidado nas pessoas em geral, de crianças à adultos, não se limitando apenas aos pais (SANTOS, 2011). Esta é, portanto, uma sintonia comportamental entre criança e adulto; sintonia complementar, universal e necessária à sobrevivência (SANTOS, 2011). Dessa maneira, enquanto *fenômeno [perspectiva existencial]* vislumbramos o cuidado como natural e inerente ao humano e, enquanto *manifestação [perspectiva relacional]* como culturalmente diverso (LIRA, 2017).

Com base no exposto, quem exerce a função de cuidar e proteger precisa compreender que suas ações de cuidado, ou não cuidado, irão repercutir no desenvolvimento daquele que está sendo assistido. Quando falamos em desenvolvimento nos referimos a um processo somente possível nas interações; interações que são reciprocamente constituintes e que englobam, dentre outros fatores, comportamentos socialmente dirigidos (como orientação da atenção, regulação e correção). Nesta perspectiva de desenvolvimento o adulto é mediador significativo pois oferta sentidos, insere a criança em diferentes contextos e posições sociais; mediando e circunscrevendo (tanto abrindo como limitando) possibilidades de desenvolvimento para aquele que está sendo cuidado. (SAULLO; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013).

Quando falamos sobre cuidado, em contextos de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, nos referimos à necessária existência de uma rede complexa de atos, comportamentos e atitudes; rede de cuidados que vão além da compaixão, da assistência e da aplicação de uma técnica (WALDOW; BORGES, 2011). E que envolve, conforme aponta Borges (2006), saberes, valores, crenças e ideologias; envolve significados e sentidos voltados à compreensão das necessidades do ser humano. Compreensão que é individual mas que também é social e cultural, e que se produz nas esferas subjetiva e simbólica do vivenciado coletivamente no cotidiano.

Waldow (1999), em seu livro “Cuidado humano: o resgate necessário” pinça, no primeiro capítulo, momentos da história da humanidade e as suas diferentes formas e expressões de cuidar no intuito de sinalizar, ou ao menos clarear, quando iniciaram e como se manifestaram as nossas práticas de cuidado. Neste levantamento a autora afirma que o ser humano, em sua história, apresenta paradoxos e ambiguidades entre comportamentos de cuidado e não cuidado. E que mesmo com aparentes acréscimos e modificações muitos dos “atuais” rituais de cuidar permanecem fiéis às suas origens, perpassando gerações através dos

tempos. Valendo-nos dessa perspectiva histórica faremos um breve resgate sobre as práticas de cuidado nas políticas de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil.

4.1 Práticas de “Cuidado”¹ nas Políticas de Acolhimento para Crianças e Adolescentes no Brasil

4.1.1 Das Raízes Históricas ao Século XX

A prática profissional do cuidador no âmbito das instituições de acolhimento está inserida em um contexto de defesa, promoção e garantia dos direitos da criança e do adolescente. Logo, discutir aspectos de sua prática também requer compreender o cuidado no processo histórico das políticas de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil, tendo sempre presente que avanços na esfera social e política não são ocasionais ou aleatórios, mas frutos de mobilizações e inquietações na e da sociedade, que sofre influência e repercute em nível local, estadual, nacional e internacional.

Medeiros e Martins (2018) apresentam diferentes autores para resgatar, historicamente as políticas de acolhimento institucional voltadas às crianças, e aos adolescentes, no Brasil. Tal resgate revela como ao longo do processo histórico diferentes instituições abarcavam grupos diferentes sob domínios diferentes; um percurso que, como ressaltam os autores, não foi linear e nem isento de conflitos, mas que receberam influência e geraram discursos e práticas que não se superavam, mas até coexistiam, marcados em tempo e espaço. Com uma proposta aproximada, Perez e Passone (2010) sinalizam como esse processo histórico revela períodos políticos, serviços de atendimento, concepções de infância e adolescência, normatizações e legislações que se relacionam, dando assim início ao desenvolvimento e consolidação do sistema de proteção social brasileiro à criança e ao adolescente.

Faleiros e Faleiros (2008) ao trazer uma visão histórica da violência contra crianças e adolescentes no Brasil, tornam possível um entendimento de como elas eram percebidas e “cuidadas” no cenário brasileiro, desde 1500 até a proposta da doutrina da proteção integral levada à Assembleia Constituinte de 1987; uma proposta que considerava a criança independente de sua classe social, sujeito de direitos. Nesse levantamento histórico, os autores iniciam descrevendo o recolhimento e a separação dos **meninos e meninas índias** de suas comunidades pelos padres jesuítas, com objetivos de incorporá-los ao trabalho e introduzi-los

¹ O termo cuidado é colocado entre aspas para expressar que em momentos históricos do processo de elaboração e desenvolvimento das políticas de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil, algumas práticas, apesar de rotuladas como, não envolviam cuidado.

na visão cristã do mundo, impondo sobre eles costumes e normas do cristianismo. Sobre o **período da escravidão**, os autores retratam a grande mortalidade de crianças escravas e a separação destas de suas mães, tendo em vista que as mães eram alugadas como amas-de-leite. Nesse tempo, se a criança não fosse libertada mediante indenização do Estado, começava bem cedo a trabalhar ou servia de brinquedo e diversão para os filhos dos senhores.

Ainda no período colonial e também no imperial brasileiro os autores citam a criação da “Casa dos Expostos” (sistema europeu implantado no Brasil), locais que serviam para “internar” crianças enjeitadas, dentre elas, filhos de senhores com escravas, filhos nascidos fora do casamento ou filhos nascidos em famílias pobres. Nessas “Casas” as crianças eram colocadas na Roda, um cilindro giratório que possibilitava que a criança fosse colocada do lado de fora, sem que fosse vista de dentro, e lá eram entregues a amas-de-leite, alugadas; ou dadas a famílias que as utilizam para o trabalho doméstico, e que recebiam pensões muito pequenas para abrigá-las. Essa medida era geralmente adotada pelas Câmaras Municipais que cobravam impostos para pagar a essas famílias.

Por omissão, falta de estrutura, ou por desinteresse da Corte, os autores ressaltam que na Casa dos Expostos a mortalidade das crianças eram em torno de 90%. Instituições privadas e semi-oficiais também já estavam presentes nesse período, exercendo o principal papel de encaminhar crianças ao trabalho; nas palavras de Faleiros e Faleiros (2008, p.20) estas instituições “cuidavam dos pobres de forma a favorecer os ricos”. Conforme destacaram, meninas desvalidas eram acolhidas na Santa Casa desde 1740, e em 1871 foi criado o primeiro asilo de meninos desvalidos.

Perez e Passone (2010) citam diferentes autores que demarcam essa parte da história do Brasil como impiedosa e marcada por ações de violência, punição e repressão; como exemplos disso citam a aculturação imposta pelos jesuítas às crianças indígenas no período colonial; a separação social e a discriminação dos “enjeitados” no período imperial; o infanticídio rotulado de assistencialismo pela Roda dos Expostos; e a exploração do trabalho infantil no mundo industrial no fim do século XIX e início do século XX, com a justificativa de proteção aos menores para “evitar que ficassem nas ruas” (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

A partir da descrição desse cenário separamos este paragrafo para lembrar que os **direitos da criança e do adolescente**, tão arduamente e lentamente conquistados, envolvendo séculos de história, **não podem ser violados**. Ademais, o princípio formador da base teórica dos Direitos Humanos lembra a necessidade de guardar e praticar o princípio da vedação ao retrocesso. Nesse contexto, retrocessos na definição de criança e adolescência, e nas práticas

direcionadas à elas ou delas requeridas, não são e não podem ser aceitáveis no século atual. Todos os direitos até aqui conquistados precisam ser assegurados/garantidos e ratificados nos discursos, nas ações e nas políticas do Governo Federal, Estadual e Municipal.

Na passagem **do império à república**, e também na passagem da infância como domínio da Igreja para objeto de atenção e controle por parte do Estado, nasce uma conexão jurídico-médico-assistencial com o propósito de “salvar a criança” e de “regeneração social” (PEREZ; PASSONE, 2010). A partir de então, o modelo assistencialista voltado à criança e adolescente brasileiro passa a estar embasado na filantropia, em substituição ao modelo caritativo, com forte influência do movimento higienista decorrente da associação entre a ciência médica, responsável por diagnosticar e tratar as infâncias “desvalidas”; o poder judiciário, responsável por regulamentar a proteção à criança e sociedade; e a assistência social, com a missão de amparar pobres e desvalidos (RIZZINI, 1997).

Nas **primeiras décadas republicanas** marcadas por um contexto de intenso processo de urbanização e crescimento populacional desordenado, coube ao Estado o recolhimento da população que “ameaçava” a construção de uma “nação moderna”, e o encaminhamento dessa às instituições de internação, das quais faziam parte escolas, asilos, reformatórios e prisões comuns (TEIVE, 2019). O encarceramento dos menores² visava, no discurso do Estado, a proteção, a correção das “deformidades” das famílias de origem da criança e dos comportamentos inadequados, e a “regeneração através da disciplina, do ensino profissional e do trabalho”; objetivando a reintegração das crianças “abandonas” ou “delinquentes” ao sistema produtivo e aos padrões de comportamento socialmente aceitáveis (TEIVE, 2019).

Do período da **República Velha (1889) ao governo ditatorial (1964 a 1985)**, dentre os serviços de atendimento voltados à população infanto-juvenil é significativo fazer alusão ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM), e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

O SAM, estabelecido por meio do Decreto nº. 3.799 de 1941 tinha especificado, dentre suas finalidades, o recolher e abrigar menores desvalidos sob ordem do Juízo de Menores; o sistematizar e o orientar os serviços de assistência e amparo a menoridade, fossem eles ofertados por instituições públicas ou privadas; e o realizar à “investigação social” e o “exame médico-psicopedagógico” dos menores (BRASIL, 1941); entretanto, de encontro ao previsto pelo Decreto, Faleiros e Faleiros (2008) retratam o SAM como um serviço que, “ao invés de

² “Menor” era termo legal que caracterizava a criança “pobre, abandona e/ou exposta”. Teive (2019) expõe que a distinção entre “menor” e “criança” perpassou praticamente todo o século XX. Um breve relato que torna possível perceber como historicamente, no Brasil, a definição de quem era ou não criança e o cuidado a ela ofertado dependia diretamente do seu *status* social.

ser um órgão de proteção, tornou-se órgão de repressão, que deixava as crianças à mingua, com instalações em péssimas condições”; locais onde se “violentava, surrava e torturava crianças”; e onde “predominava a ação repressiva e o desleixo contra os internos, ao invés da ação educativa” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p.23). Teive (2019) destaca que o SAM consolidou uma política assistencialista e repressiva que correspondia a um sistema penitenciário para a infância pobre.

Na década de 1960 sucessivas “denúncias de maus-tratos, torturas, instalações físicas inadequadas, excesso populacional nas instalações”, chegavam aos jornais e à Câmara dos Deputados, suscitando, o Gabinete do Ministério da Justiça a implementar uma Comissão de Sindicância para apurar as irregularidades nesses espaços (TEIVE, 2019). Essa Comissão registrou o cotidiano dos internos e o estado das instituições visitadas, tendo seu trabalho divulgado pela Agência Nacional, que, naquele contexto, era o setor responsável por divulgar atos e notícias sobre a administração federal.

Ainda nesse período que visava a promoção de políticas públicas médicas, jurídicas e pedagógicas de proteção à “infância desvalida, delinquente, doente e abandonada” (OVERNÉ, 2018), surge o Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão governamental de instância federal, criado pelo Decreto-Lei nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940 (BRASIL, 1940). Em tal conjuntura, para o Estado, eram necessárias medidas higienizadoras dos espaços pauperizados e dos indivíduos que compunham tais lugares, como forma de atenuar a difusão das doenças que se estendiam para o perímetro urbano (OVERNÉ, 2018). Nas palavras do autor, a infância

[...] tornava-se *locus* de modelagem social, de uma forma ideal, por meio de aparatos científicos empregados largamente pelo DNCr, criando formas de mensuração das disposições dos infantis, caracterizando-os com a insígnia de normal ou anormal. (OVERNÉ, 2018, p.10).

Tornava-se nítida uma concepção dual de infância. Por um lado, uma infância forte, saudável, necessária ao ideal de progresso e processo civilizatório desejado; e por outro, uma infância desvalida, delinquente, abandonada, atrasada, doente e pobre. Sob o discurso de “progresso”, “processo civilizatório” ou “proteção da nação” e até mesmo de “proteção da infância”, escondiam-se grandes contradições. Infâncias eram nomeadas de formas diferentes (“crianças” ou “menores”), os serviços e as práticas de cuidado ofertadas assim como as políticas e os programas oferecidos, eram todos dependentes do *status* social e da estrutura familiar a qual pertencia a criança. Deixando, dessa forma, uma sólida impressão de que prevalecia não a pessoa humana mas aquela que possuía determinada posição social, que expressava comportamentos socialmente aceitáveis e que tinham um ciclo de vida socialmente desejado; ou seja, aos não abastados caberiam iniciativas públicas que visassem o

seu afastamento do meio urbano ou, quando nele inserido, sua higienização para assim mantê-los como “profissionais” no mercado de trabalho à favor e a serviço dos mais privilegiados.

A intervenção do DNCr não se restringia apenas às mães biológicas, à infância e à adolescência, mas envolvia também a fiscalização dos espaços e das atividades que compunham o mesmo objetivo. Assim, sob essa competência o DNCr organizou movimentos e lutas contra as “criadeiras”, mulheres responsáveis pelo cuidado das crianças nos espaços institucionais e que, pelo olhar da conexão jurídica-médica-assistencial eram “causadoras de doenças pela pobreza e falta de condições higiênicas” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p.23).

Ainda no íterim do SAM e do DNCr ocorreu uma ampliação de convênios entre o governo e as instituições privadas, arranjo que correspondia em repassar às instituições um valor mensal por criança atendida (FALEIROS; FALEIROS, 2008). Embora os convênios permitissem maior número de obras sociais, os autores afirmam ser comum a prática da corrupção, dentre elas, o falsear o número de atendidos visando receber mais verbas governamentais. Ademais, Teive (2019) destaca que apesar do surgimento de órgãos e iniciativas voltadas ao “menor”, a lógica de mantê-los afastados da sociedade foi preservada na prática da institucionalização, visando ofertar disciplina e vigilância permanente.

É importante evidenciar que mediante projetos de lei esforços foram feitos desde 1958, principalmente por parte da Igreja Católica e de outros setores da sociedade, para acabar com o SAM; contudo, apenas em 1964, após o golpe de Estado, foi aprovada a sua extinção (FALEIROS; FALEIROS, 2008). Aprovação recheada de interesses políticos, conforme se verá adiante.

A FUNABEM, estabelecida por meio da Lei nº. 4.513 de 1964 (BRASIL, 1964), surge como órgão normativo com pretensão de traçar diretrizes políticas e técnicas unificadas, de alcance nacional; criando e implementando a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), política que deveria guiar todas as instituições que atendiam os menores no país (FUNABEM, 1988). Dentre outros, também era objetivo da FUNABEM orientar, coordenar e fiscalizar as entidades responsáveis por executar essa política (BRASIL, 1964). Nesse contexto, a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), era o órgão executivo, criado ao nível estadual, responsável por seguir as orientações da FUNABEM em suas práticas e pelos atendimentos direto aos menores (FUNABEM, 1988).

Quando instituída, a FUNABEM herdou o patrimônio e as atribuições do SAM, assim, alguns dos internatos que já existiam só receberam outra denominação: agora FEBEM; outros “novos” internatos também foram construídos mas todos perpetuando a mesma finalidade: “internação” e “reclusão” de menores, embora com eufemismos como “unidades

educacionais” ou “terapêuticas” (FUNABEM, 1988). As Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor (FEBEMs) abarcavam dois grupos: os “infratores”, correspondendo aos recolhidos na rua e, os “abandonados”, aqueles cujos pais não possuíam condições de criá-los ou que eram órfãos (FUNABEM, 1988).

Pensada e estruturada em um contexto de regime civil-militar, a forma de organizar a política, a prática pedagógica e a estrutura física da FEBEM estava influenciada pela doutrina da segurança nacional (FALEIROS; FALEIROS, 2008). Teoricamente, o “menor infrator” ou “menor abandonado”, encontraria nesse aparato psicossocial, o meio de correção e prevenção do “desajustamento”, da “conduta anti-social”; através do método “terapêutico-pedagógico”; com a finalidade de reeducá-lo e reintegrá-lo a sociedade. Uma proposta que para Becher (2011) revela e reforça, uma vez mais, uma noção de desenvolvimento dual, uma “normal” e outra “anormal”, e uma noção de “comportamento social linear e funcionalista” em oposição a um comportamento desviante, desajustado e atrasado.

Essa concepção de “combate à marginalidade” por meio da internação e distribuição *per capita*, para Faleiros e Faleiros (2008), criava mais problemas do que soluções para as crianças porque eram espaços que isolavam, praticavam maus tratos, exigiam submissão e se aprendia condutas contrárias à lei. Becher (2011, p.8) descreve a FUNABEM como uma “Estratégia Psicossocial de coerção e controle da população”, utilizada como veículo de conquista da opinião pública através da imprensa e dos discursos oficiais, ao transmitir uma imagem de, pelo aparato FUNABEM-FEBEMs, manter o “*status quo*” e a “paz social”, na ação “eficiente e eficaz” do governo frente ao controle do grave “problema do menor” e da “anomalia” da marginalização social.

A autora também aponta que todos os ditadores foram unânimes em reconhecer e prestigiar o trabalho da FUNABEM, e ressalta que para estes “entusiastas da ‘Revolução’”, “a FUNABEM surgia para colaborar com a manutenção dos valores morais e espirituais das ‘pessoas do bem’, auxiliando na busca pelo progresso do Brasil” (BECHER, 2011, p.12). Nesse cenário, eram comuns nos discursos oficiais metáforas religiosas, evocações bíblicas e invocações à caridade cristã misturadas ao tom supostamente “científico” e “moderno” (BECHER, 2011). Discursos semelhantes ao que temos, recentemente, ouvido.

Rodrigues (2001), ao escrever sobre a menoridade no período de 1964 à 1979 afirma que as ações da FUNABEM estavam amparadas no trinômio: pátria, Deus e família. A pátria que deveria ser protegida de todo conflito que pudesse colocar em risco seu progresso; a família como instituição responsável por manter a moral e os bons costumes e Deus, como parte da retórica oficial que embasava as ações oficiais. O autor também destaca que a própria

Lei nº 4.513 de 1964 (BRASIL, 1964), que instituiu o aparato FUNABEM-FEBEMs, foi “sacralizada”, vendida nos discursos e aceita pela sociedade como símbolo político de renovação, correção e prevenção da problemática dos “menores”.

Há de se perguntar: o que ocorria na prática? O que era possível verificar nas instituições apoiadas e assistidas pela FUNABEM? Como a FEBEM foi na prática implementada?

Becher (2011) relata que “vigilância”, “punição” e “disciplina constante” eram parte do cotidiano da assistência dentro das unidades acompanhadas pela FUNABEM. E declara que os relatos dos profissionais que atuaram e conviveram nas FEBEMs eram

[...] unânimes em apontar os profundos antagonismos entre a retórica oficial da instituição federal (atendimento humanizado, integração à comunidade, internação em último caso) e a realidade vivida pelas crianças e jovens nas Fundações estaduais. (BECHER, 2011, p. 13 e 14).

Sobre isso Faleiros e Faleiros (2008) escrevem:

A política da Funabem não reduziu o processo de marginalização. Durante a ditadura, acentuou-se a exclusão social, ou seja, a marginalização do menor pela pobreza da família, pela exclusão da escola, pela necessidade do trabalho, pela situação de rua que, não raramente, expõe os menores a toda sorte de violência, tais como ações de grupos de extermínio. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 24).

Rosseti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011) afirmam que a história da assistência à infância e a adolescência no Brasil instaurou uma “cultura da institucionalização”, marcada pela separação do meio social, reclusão, controle do tempo e submissão à autoridade. Faleiros e Faleiros (2008) afirmam que o resgate histórico da infância pobre no Brasil, de 1500 até o início do século XX, “evidencia que maus tratos, violência e abandono” marcaram essa trajetória.

Em seu trabalho, é possível que Becher (2011) aponte uma maneira de contestar essa “cultura institucional” ao sinalizar que a reflexão e a ação dos movimentos sociais, bem como a atuação de diferentes atores e setores da sociedade civil e política, foram ferramentas que possibilitaram no compasso da abertura política a partir de 1980 e da redemocratização do país, questionar a cultura institucional da FUNABEM e contribuir no desmonte do regime militar.

Questionamento praticado através da participação e reivindicação popular, da publicação de estudos sobre os efeitos da institucionalização no SAM e nas FEBEMs, do interesse de profissionais de diversas áreas sobre o campo da institucionalização, das publicações de denúncias e depoimentos dos meninos de rua e ex-internos, dentre outras ações sociais (BECHER, 2011). A Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, que criou e instituiu a FUNABEM (BRASIL, 1964), teve o seu “primeiro enterro simbólico de um

passado de desmandos, castigos cruéis e motins” (LEMOS, 2008, p.19), na troca do nome FUNABEM por Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (FCBIA), ratificada no Art. 16 da Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990 (BRASIL, 1990a). O “segundo enterro”, esperava-se que definitivo (LEMOS, 2008), teve lugar com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990b).

Esse processo histórico que foi aqui representado, Lemos (2008) resume de forma magistral através das palavras:

A história do Brasil, no capítulo da infância, revela um passado escrito, protagonizado e dirigido por adultos; um passado de omissões e abusos que levou milhões de crianças à morte ou à vida severina: igualadas a animais domésticos na abordagem e logo transformadas precocemente em gente grande... e bruta. Na legislação, o passado de violência contra a criança ganhou formas de utilitarismo esquizofrênico: no plano civil e político, traduziu-se em silêncio e indiferença, na completa anulação da pessoa; no plano penal, ao contrário, verteu-se em consideração da pessoa e de sua capacidade de responder como adulto. Nesse cenário, não havia espaço para falar em direitos, somente em obrigações: o público infanto-juvenil ficava restrito ao trabalho na coxia. (LEMOS, 2008, pp. 33 e 34).

Ao escrever sobre o arcabouço das políticas sociais de atendimento à infância e adolescência no Brasil, Perez e Passone (2010, p. 651) descrevem que inicialmente, a instituição de direitos da infância e da adolescência era “inexistente e relegada ao trato do mundo privado e religioso”, posteriormente, afirma que essa responsabilidade foi tomada por um “Estado autoritário e monopolizador, que excluía qualquer forma de interlocução com a incipiente sociedade” e que, desde o período de redemocratização (década de 80 do século passado), tem sido pauta “política e social que vem balizando o aprofundamento democrático das relações Estado-sociedade em torno da questão”.

Imprescindível é, dentro do cenário atual, (re)memorar que **direitos são conquistados** e não retrocedidos ou estagnados. Portanto, apesar dos avanços que serão explanados no próximo tópico, enfatiza-se que as meninas e os meninos de hoje ainda enfrentam desafios, retrocessos e ameaças a seus direitos, dentre eles, o direito que considera a inimputabilidade penal aos menores de 18 anos, sem os eximir de responder por seus atos, mas mantendo presente sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; o impedimento à realização de qualquer tipo de trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de menor aprendiz (a partir dos 14 anos), sob condição de estar garantido o acesso à escola, aos direitos previdenciários e trabalhistas³, e o direito a uma educação pública e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros. **Nenhum direito conquistado é simples, trivial ou desnecessário.**

³ No que concerne ao trabalho infantil Lemos (2008, p.26) afirma: “O trabalho infantil é, reconhecidamente, um dos motivos da evasão escolar e da perpetuação do ciclo da pobreza.”. A autora também ressalta que o ingresso precoce no mundo do trabalho, especialmente em trabalhos considerados degradantes, como recrutar crianças para exercerem a função de empregados domésticos, podem ocasionar prejuízo moral, físico e psicológico nesse ser em desenvolvimento.

Posto isto, aspira-se que na presente conjuntura nenhum direito adquirido seja revogado, pelo contrário, que surjam oportunidades de concretizar os já instituídos, e conquistar outros, movimento apenas possível com ações e mobilizações que sejam forjadas na, e pela sociedade, em busca por um governo politicamente e socialmente comprometido com sua nação, e não apenas com parte dela nem imbuído de interesses individuais ou partidários.

O próximo tópico dará continuidade histórica aos avanços na concepção de infância, a partir da Constituição Federal de 1988 perpassando também avanços Legislativos posteriores, dentre eles o ECA. Tal percurso ajudará a elucidar os avanços legislativos e suas repercussões nas práticas de cuidado nas políticas de acolhimento para crianças e adolescentes no Brasil.

4.1.2 Da Constituição Federal de 1988 aos Desenvolvimentos Recentes

Os Artigos 227 e 228 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988), afirmam:

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

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. (BRASIL, 1988).

Com base em uma leitura descontextualizada esses Artigos podem parecer simples, mas tais princípios quando inscritos na Constituição Federal (a Lei Maior), deixam de ser “meros conselhos ou programas políticos, passando a normas vinculantes” (MENDES; LIMA, 2016). Normas que alteram a posição e a representação da criança na sociedade (PEREZ; PASSONE, 2010), no Estado e no Direito; dando “visibilidade política a segmentos até então ignorados ou marginalizados”, além de erigir “crianças e adolescentes à condição de sujeitos de direitos” (LEMOS, 2008, p.20). A partir de então não há mais legislações diversas para diferenciar e classificar as crianças em “situação irregular”, ou em “condições regulares”, segundo estivessem ou não inseridas no seio familiar (MENDES; LIMA, 2016). A criança, o adolescente, e o jovem passam a ter a dignidade inerente à pessoa humana.

Somado à isso, a Carta Magna da República assume “posição de absoluta vanguarda no mundo” (LEMOS, 2008, p.20), seja porque consagrou a proteção integral à criança antes que qualquer outro ordenamento interno no país; ou porque, em seus princípios, se harmonizou com os avanços da normativa internacional de direitos humanos (LEMOS, 2008).

Nesse quadro, citar normativas e movimentos nacionais e internacionais se faz necessário para recordar que mudanças são cunhadas quando existe uma ambiência adequada, engendrada por contínuas mobilizações, não apenas locais mas também externas.

No âmbito internacional é relevante citar que contribuiu para a entrada desses Artigos na Constituição Federal, e posteriormente na organização e consolidação do ECA, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948; surgidos em um contexto de horror e destruição pós Segunda Guerra Mundial mas que, ao lançar um olhar de respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, possibilitaram um caminho para a construção de uma nova perspectiva sobre a infância.

Pereira (2012), em sua tese de doutorado, destaca dois exemplos de repercussões de mobilização social que influenciaram diretamente no contexto de crianças acolhidas no Brasil. Essas mobilizações objetivavam, entre outros aspectos, sensibilizar para os problemas que afetavam as crianças e arrecadar fundos para instituições de amparo à infância. Segundo ele a maratona televisiva de 24 horas em dezembro de 1978, no Chile, a primeira da América Latina, e a promoção pela Unicef do Ano Internacional da Criança em 1979, podem ter influenciado, nesse momento histórico, na opção pela adoção nas mulheres brasileiras. O autor levanta essa hipótese ao constatar que 2,7% do total de mulheres que participaram da Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher⁴ (PNDS), publicada no ano de 2006, optaram pela adoção mesmo quando 81,7% dessas podiam ser mães biológicas. As mulheres que tinham 49 anos ao responder a PNDS, em 2006, idade limite das mulheres entrevistadas, nasceram em 1957, ou seja, todas as mulheres que tinham entre 27 e 49 anos em 2006 e que responderam à pesquisa, podem ter sido influenciadas direta ou indiretamente pelas mobilizações de 1978 e 1979.

Também é considerável mencionar o surgimento, em 1959, da Declaração Universal dos Direitos das Crianças proposta pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (UNICEF, 1959). Tal Declaração trouxe os fundamentos que deram base à doutrina da proteção integral ao asseverar, em síntese, que a **criança é portadora de direitos**; reforçando

⁴ A Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS) é uma pesquisa realizada com representatividade nacional, que ocorre no país de dez em dez anos, traçando o perfil da população feminina em idade fértil (15 e 49 anos) e das crianças menores de cinco anos no Brasil. Os resultados obtidos por meio dessa pesquisa, entre outros aspectos, fornecem subsídios para uma avaliação dos avanços ocorridos na saúde da mulher e da criança no país (BRASIL, 2006b). Para a PNDS de 2006 foram visitados 14.617 domicílios, 15.575 mulheres entrevistadas e 5.056 crianças registradas menores de cinco anos (BRASIL, 2006b). Dessas 15.575 mulheres entrevistadas, 420 (aproximadamente 2,7% do total de mulheres) responderam ter filhos adotivos.

a concepção de direitos conquistados por ser pessoa, conforme expressa o Art. 2, tópico 1º da Convenção:

Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. (UNICEF, 1989).

Visando impulsionar esta proposta no âmbito internacional a ONU elaborou e aprovou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC), considerado o instrumento legal de direitos humanos “mais aceito na história universal” (UNICEF, 1989) por ter 196 países signatários, incluindo o Brasil, que ratificou a convenção em 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990c). Dizer que o Brasil foi signatário expressa que o país assumiu a responsabilidade de adequar sua legislação interna aos objetivos propostos pela Convenção, e que também responsabilizou-se por cumpri-la. Para Lemos (2008), a CDC consagra a doutrina da proteção integral, a prioridade absoluta aos direitos infantis, e o “respeito aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da criança” (p. 16).

Voltando o olhar ao contexto nacional é pertinente aludir que os Artigos 227 e 228 da Constituição Cidadã, de 1988, foram também efeitos de debates, encontros, reuniões, congressos, seminários, jornadas, audiências públicas e apresentação de emendas constitucionais, entre tantas outras iniciativas (LEMOS, 2008). Tais articulações foram concretizadas por meio de mobilizações e regulamentações que foram engendradas por lideranças comunitárias; pela participação ativa das próprias crianças e dos adolescentes engajados e com alto grau de consciência política; por órgãos do setor público federal, do UNICEF e de organizações sociais diversas; por sugestões do mundo jurídico; além da indispensável articulação de deputados e senadores que colocaram a luta pelos direitos da criança acima das divergências ideológicas e partidárias (LEMOS, 2008).

As disposições da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da CDC de 1989 (UNICEF, 1989) encontram regulamentação no ECA (BRASIL, 1990b). Estatuto que instituiu e consolidou a Doutrina da Proteção Integral no Brasil (BRASIL, 2018). Lemos (2008) afirma que no plano simbólico o ECA representa o esforço de um país, recém-saído de duas décadas de ditadura, que tenta acertar o passo com a comunidade internacional sobre os direitos humanos e que, a nível nacional, empenha-se por cristalizar os anseios por uma democracia “direta, participativa e pluralista”.

Tal documento é considerado revolucionário pela mudança que proporciona na concepção de infância e adolescência (COSTA, 2007), é audaz ao conceber a criança e ao

adolescente como “sujeitos de direito”, “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”, e ao atribuir a eles “prioridade absoluta” (BRASIL, 1990b). É também transformador ao ser Lei que opera por meio dos conselhos diretos das três esferas administrativas (legislativo, executivo e judiciário), e os conselhos tutelares municipais (LEMOS, 2008), ou seja, Estado e sociedade civil organizada dando abertura a participação ativa de pessoas comprometidas tanto na formulação de políticas públicas quanto na fiscalização e garantia dos direitos, visando a construção de uma sociedade cada vez mais participativa, solidária e digna para todos.

No que concerne ao acolhimento institucional o ECA rompe com a “política de menorização”, moldada dentro de uma ótica repressiva de internação e confinamento, que dividia a infância em categorias: crianças e menores, segundo a classe socioeconômica (BECHER, 2011). E rompe com o modelo punitivista que vigorou prioritariamente durante o Regime Militar (BRASIL, 2018) conferindo um lugar mais efetivo para as crianças e os adolescentes nas relações de cidadania (FALEIROS; FALEIROS, 2008). Citar avanços legislativos que reconhece a criança e ao adolescente como sujeito de direito é importante porque firma, para o contexto do acolhimento institucional, a responsabilidade de superar o fazer pela caridade, o assistencialismo ou a filantropia, e por exigir e implementar alterações nas políticas que regem as instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes, colocadas sob sua guarda.

Para Mendes e Lima (2016) o ECA, a Constituição Federal de 1988 e a Convenção de 1989 formam o arcabouço de direitos e garantias em que se sustenta a atual proteção das crianças e dos adolescentes no Brasil. Perez e Passone (2010) em linha de pensamento semelhante sinalizam que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, na atualidade, se efetiva através de um “conjunto de instituições, organizações, entidades, programas e serviços de atendimento” (p. 667), voltado tanto a esfera infanto-juvenil como também a sua família, devendo os elementos desse conjunto agir de forma articulada e integrada amparada no ECA e na Constituição Federal.

Ao ler tal relato de conquistas, há quem pense, e com certa razão, ser ainda contraditória e abissal a distância entre o que preconizou ou preconiza as legislações do país sobre a infância e a juventude, e o que se presencia na prática cotidiana e nos contextos de acolhimento, por exemplo. Como afirma Lemos (2008), e conforme observamos, fato é que a “existência de uma legislação de vanguarda não garante por si só, melhores condições de vida para os destinatários da norma” (p. 26).

Como sustenta a autora, mesmo reconhecendo que a Constituição e o ECA não são obras perfeitas, tampouco acabadas,

[...] parece impossível deixar de reconhecer que eles se tornaram peças preciosas do patrimônio nacional, por resultarem de um esforço inédito de mobilização social e política, por terem sido elaborados de forma participativa e democrática e por consagrarem a ética dos Direitos Humanos, configurada na capacidade de ver no outro igual dignidade. (LEMOS, 2008, p. 34).

Sobre tais Legislações Azambuja (2011) afirma que “não podem ser vistos como pontos de chegada. Representam, de um lado, o aprendizado do passado e, de outro, simbolizam a força propulsora de um novo tempo, que apenas lança seus primeiros alicerces na história do Brasil” (p. 49). Certo é que o arcabouço legal deixa impactos na prática cotidiana e que sua ausência ou ineficácia leva à necessidade de aprimorar, refazer, reeditar e praticar o que ela preconiza.

Ainda que de forma simples e sucinta, este trabalho apresenta um longo processo histórico e social na conquista de direitos e políticas voltadas à infância e à adolescência. Êxitos e conquistas que foram historicamente contribuindo no surgimento de rupturas nas raízes históricas do atendimento à infância e à juventude no Brasil, marcada por modelos coercitivos e repressivos (BECHER, 2011).

No próximo capítulo será realizada uma breve descrição do papel do educador/cuidador nas instituições de acolhimento para crianças e adolescentes na atualidade, tendo como principais pontos referenciais o ECA (BRASIL, 1990b), o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006a), as Orientações Técnicas que regem os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009a), e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais – Resolução nº109/2009 CNAS (BRASIL, 2009b). Também abordaremos alguns desafios e tensionamentos da profissão que foram apontados em pesquisas anteriores e, (re)afirmados, nos resultados de nossa pesquisa.

5 O EDUCADOR/CUIDADOR NAS ATUAIS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

A cultura contemporânea reconhece e legitima a convivência familiar como primeiro ambiente para a construção da subjetividade da criança. Nesse “pequeno mundo” de sociabilidade, relação próxima, afetividade, vínculo, comunicação e intimidade se promove uma abundância de habilidades, dentre elas, segurança para arriscar, experimentar e criar. Também é possível desenvolver autonomia, construir significados e sentidos, além de sentimentos de pertença a uma família e a um contexto social e cultural, entretanto, por diferentes motivos, nem toda família consegue proteger, cuidar, educar e garantir os direitos de sua prole.

Conforme sinalizam o ECA (BRASIL, 1990b) e a popularmente conhecida como Nova Lei Nacional de Adoção (BRASIL, 2009c), quando a família está impossibilitada de exercer sua função uma investigação e trabalho efetivo devem ser iniciados para que tal grupo possa ser apoiado e cuidado, pela sociedade e pelo Estado, para também poder proteger, apoiar e cuidar. Quando a atenção e os cuidados ofertados pela sociedade e o Estado à família que deles necessitam não são efetivos ou são insuficientes, ou quando a família é o ambiente de risco, permanecendo e impondo a necessidade do afastamento da criança e do adolescente desse espaço de violação de direitos, e não for encontrado na família nuclear ou extensa, ou pessoas próximas com vínculos e afetos para protegê-los e apoiá-los o acolhimento deve ser, nesse contexto, um meio necessário mas temporário, excepcional e transitório de segurança, proteção, cuidado e desenvolvimento.

Como nos lembra Guimarães (2011) estar em acolhimento não foi uma escolha da criança, “[...] mas foi a forma como o sistema de garantia de direitos encontrou para protegê-los da violência a qual foram sujeitos” (p. 42). E, como afirma Moreira (2016), há “crianças e adolescentes que encontraram nas casas de acolhimento institucional, e apenas nelas, o espaço de acolhida, de afeto, de construção de vínculos, de orientação, de garantia de direitos [...]” (p. 23).

No Brasil, a Política de Assistência Social “estabelece as bases para a garantia da proteção social aos indivíduos e grupos familiares que estiverem em situação de vulnerabilidade social ou pessoal” (GULASSA, 2010, p. 12). Tal atendimento, conforme

demanda, deve ocorrer em duas vertentes: a proteção social básica e a proteção social especial de média e alta complexidade.

Entende-se por acolhimento “a ação de atender e cuidar temporariamente de crianças e adolescentes que precisam ser separados de suas famílias por estarem em situação de vulnerabilidade ou risco” (GULASSA, 2010, p. 24). De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006a), são duas as modalidades de acolhimento: acolhimento institucional e o acolhimento familiar. Ambos compõem os serviços de proteção social especial de alta complexidade, tendo em vista que estão voltados à população sem referência familiar ou em situação de vulnerabilidade ou risco, dentre eles “perda ou fragilidade de vínculo de afetividade, pertencimento e sociabilidade [...]” (BRASIL, 2004, p. 33), necessitando ser afastada, temporariamente ou de forma definitiva, quando impossibilitado o seu retorno ao seu núcleo familiar e comunitário.

Compõe o serviço de acolhimento institucional os *abrigos institucionais*, as *casas-lares*, as *famílias acolhedoras*, as *repúblicas* (BRASIL, 2009a) e as *casas de passagem* (GULASSA, 2010). Segundo as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) a oferta de diferentes serviços tem como finalidade responder de forma mais adequada às demandas da população infanto-juvenil, de modo à proporcionar respostas mais efetivas as especificidades dos seus diferentes usuários. Nesse contexto, o papel que cabe ao acolhimento institucional é ser espaço, competente e eficiente, de “acolhimento e educação para crianças e adolescentes cujas famílias não podem oferecer, mesmo que temporariamente, os cuidados a que têm direito” (GULASSA, 2010).

É significativo aclarar que não tomamos posição favorável ao acolhimento institucional sob qualquer circunstância. Ao contrário, espera-se que o Brasil tal como suas políticas e seus discursos tem timidamente apontado possa, em suas normativas e legislações assim como em suas práticas, caminhar para a total desinstitucionalização e que o acolhimento, quando excepcionalmente necessário, ocorra em famílias acolhedoras que saibam, no sentido pleno do termo, de forma personalizada ofertar a proteção, o cuidado e a educação que o acolhido necessita. E que a família de origem, mesmo com o rompimento dos laços entre família e filho(a), quando assim for inevitável, jamais deixe de ser assistida, amparada, acolhida e cuidada para evitar o (re)surgimento de novos ciclos de violências, rompimentos e exclusões; entretanto, ao reconhecer a realidade de um país com dimensões continentais e área com alta densidade populacional, que conjuga uma realidade federativa de 26 Estados e o Distrito Federal, e um total de 5570 municípios com diferenças geográficas,

econômicas, educacionais, sociais, em oferta de serviços públicos e números populacionais, há de se reconhecer que uma mudança legislativa e prática demandará tempo.

Assim que, nas transições em busca da não necessidade do acolhimento ou do melhor acolhimento que possa ser ofertado, espera-se que o que se é proporcionado possa também ser o melhor dentro do que lhe cabe. Não para comprovar a eficácia da política ou manter uma prática mas para garantir direitos e o pleno desenvolvimento físico, mental e social de seus atuais acolhidos e daqueles que estão em seu entorno. É sob essa perspectiva que seguimos com as explicações teóricas e práticas desse trabalho.

A casa-lar, campo onde se debruçou e atuou esta pesquisa, é definida como

Serviço de Acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. (BRASIL, 2009a, p. 69).

Como a própria nomenclatura inspira, dentre outras prerrogativas, essa modalidade de acolhimento visa proporcionar o desenvolvimento de relações e rotinas que se assemelhem ao ambiente familiar, conferindo vínculo estável entre educador/cuidador e as crianças e adolescentes acolhidos (BRASIL, 2009a). No que concerne à convivência comunitária estar acolhido em casa-lar também deve favorecer a interação social na comunidade, bem como promover a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis nas proximidades sócio geográficas como creches, escolas, postos de saúde, praças públicas, supermercados e etc. (BRASIL, 2009a). Ademais, oferecer oportunidade de encontros e promover o fortalecimento do vínculo e a (re)inserção na família de origem ou substituta também é esperado (BRASIL, 2009a). Esse mesmo documento sugere o número máximo de 10 crianças e adolescentes por casa-lar.

A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (Resolução nº 130, de 2005 do CNAS) (BRASIL, 2006c) é a que regulamenta a composição e as principais funções da equipe que deve atuar nos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes acolhidos. Tal norma especifica que a equipe de referência para atendimento direto em casa-lar seja no mínimo composta por: coordenador, cuidador e auxiliar de cuidador. Aludindo a função de cuidador estabelece como formação mínima ensino médio e qualificação específica, e a quantidade de 1 profissional para até 10 usuários por turno podendo essa quantidade ser alterada na existência de usuários com demandas específicas, por exemplo, com deficiência ou pessoas soropositivas.

Nas políticas públicas, na literatura científica e até mesmo nos próprios contextos de acolhimento é comum a utilização dos termos: educador, educador social, monitor, cuidador, cuidador social, educador/cuidador, educador/cuidador social, mãe social, pai social, casal social e orientador socioeducativo; como sinônimos, para referir-se ao profissional educador/cuidador que atua em contextos de acolhimento para crianças e adolescentes. Levando em consideração o peso histórico e os estigmas que as nomenclaturas carregam, a substituição da expressão “mãe/pai social” por “educador/cuidador” é recomendada (BRASIL, 2009a), com o intuito de evitar, por exemplo, ambiguidade de papéis e disputa com a família de origem.

O educador/cuidador é descrito nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) como a pessoa selecionada “para trabalhar em instituições de acolhimento, com o objetivo de *cuidar, proteger e educar* crianças e adolescentes” (p. 98) [*grifo nosso*]. Dentre as funções que este documento assinala para o educador/cuidador cabe, por exemplo, o atuar de modo a fortalecer os vínculos entre acolhidos e família nuclear, extensa ou substituta assumindo, sempre que necessário, a função de mediador nessas relações. Também são responsáveis pelos cuidados e pela organização da rotina da casa e pelos cuidados diretos para com o acolhido, o que compreende, por suas palavras e ações, envolver e proporcionar desde condições que estimulem a exploração do ambiente e o desenvolvimento psicomotor da criança até o fortalecimento de habilidades, aptidões, capacidades e competências visando o fortalecimento gradativo da sua autonomia, do autocuidado e do senso de responsabilidade. Instruir em atividades rotineiras e no auxílio do desenvolvimento do projeto de vida das crianças e dos adolescentes também são funções atribuídas ao educador/cuidador.

O Ministério do Trabalho, por meio da Classificação Brasileira de Ocupações, descreve ações de cuidado como áreas de atividade da mãe social⁵ apesar de não definir com precisão o que entende por cuidado. Dentre as ações citadas estão: cuidar da saúde; alimentação; ambiente domiciliar e institucional; cuidar da pessoa; promover o bem-estar; incentivar a cultura e a educação; acompanhar em atividades externas e necessidade de demonstrar competências pessoais (BRASIL, 2002). A cada uma dessas áreas correspondem

⁵ Mãe social, código 5162-15, subcategoria da classificação Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos – código 5162. Apesar da Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho (BRASIL, 2002) usar o termo “mãe social”, a substituição da expressão “mãe/pai social” por “educador/cuidador” é recomendada (BRASIL, 2009a) com o intuito de evitar, por exemplo, ambiguidade de papéis e disputa com a família de origem. Entretanto, ao fazer referência a esses profissionais, é comum encontrar na literatura científica e em algumas publicações dos órgãos do governo federal os termos: educador, monitor, cuidador, educador/cuidador, mãe social, pai social, casal social e orientador socioeducativo, sendo usados como sinônimos. Moré e Sperancetta (2010) sinalizam que o emprego de diferentes terminologias para referir a esses profissionais retrata, por exemplo, a falta de consenso quanto ao papel por ele desempenhado, suas responsabilidades e competências.

funções e atividades específicas que, em seu conjunto, levam a inferir como é complexa a dimensão do fazer do cuidador, tendo em conta que as competências requeridas envolvem, dentre outras, que seja educador, que ofereça apoio afetivo, que promova práticas relacionadas à socialização e ao desenvolvimento psicológico dos acolhidos e que seja modelo moral, capaz de transmitir valores e fornecer exemplos positivos às crianças e adolescentes.

Em síntese, ao ler o exposto sobre as atribuições do educador/cuidador é possível afirmar que tais descrições especificam que os mesmos devem efetivar um fazer que transmita àqueles que estão sob seu cuidado, ao mesmo tempo, uma postura e visão técnica que certifique o seu papel de profissional e uma referência afetiva, com práticas que se assemelham às funções parentais de cuidado, tal como pormenoriza as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a):

Em função de sua importância, o educador/cuidador e a família acolhedora devem ter clareza quanto a seu papel: vincular-se afetivamente às crianças e adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, “se apossar” da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. O serviço de acolhimento, não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família da criança ou adolescente, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou encaminhamento para família substituta, quando for o caso. (BRASIL, 2009a, p. 47).

Escrever sobre esta função pode ser uma atividade sem muitas ambiguidades ou controvérsias, mas vivenciá-la torna quase imperativa a convivência com inquietações e questionamentos em relação à função: *Ser mãe/pai ou ser profissional? Como é ser profissional que ocupa funções parentais? Como ser profissional e afetivo? Como vincular e não “se apossar”? Como dar carinho e confiança sem vínculo? Como “blindar” a afetividade numa atividade que inevitavelmente exige envolvimento e dedicação? Como ser um profissional de referência para o acolhido sem ser símbolo de referência afetiva? Nesse contexto, como cuidar?* Como descreve Moré e Sperancetta (2010) o profissional assume função de mãe/pai para a criança, de cuidador para a instituição e de trabalhador para o Estado. *E para ele? Que papel ocupa e como isso impacta em sua prática de proteger, educar e cuidar?*

Educar e Cuidar é um exercício profissional altamente demandante e ambíguo quando se é incerto ou não se sabe que papel ocupar numa relação. Ademais, estes dois fatores, em nossa sociedade, requerem análise delicada tendo em vista que estão carregados de representações que envolvem gênero e maternidade (CAVALCANTE; CORRÊA, 2012; MOREIRA, 2016; TROCOLI, 2017). O trabalho realizado por Souza (2019), que tinha por objetivo descrever sentidos produzidos sobre o trabalho exercido por cuidadoras de um serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes de Minas Gerais, apontou,

que o cuidado exercido por essas profissionais perpassava uma noção de cuidado familiar, e que elas incorporavam, às atividades de trabalho, traços oriundos de suas crenças e práticas familiares. A autora ressaltou que no exercício do cuidar estas experiências poderiam ser válidas mas, seriam preocupantes quando relacionadas a traços morais; sinalizando que pode não estar ocorrendo a divisão dos distintos papéis: mãe/pai e educador/cuidador. Em contextos de institucionalização parece tênue a linha que separa ética da moralidade.

Reconhecer que o profissional que atua em serviço de acolhimento desempenha papel de referência como educador e cuidador “impõe a necessidade de seleção, capacitação e acompanhamento de todos aqueles responsáveis pelo cuidado direto e cotidiano das crianças e adolescentes acolhidos” (BRASIL, 2009a, p. 55 e 56), superando um quadro de pessoal composto predominantemente por voluntários, leigos e a concepção de que basta “bom coração” para atuar nesses serviços. As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) destacam a necessidade de um processo de seleção criterioso, capacitações (introdutória, prática e em serviço) e o acompanhamento sistemático do profissional. Ademais, destaca que essa função com elevada exigência psíquica e emocional torna indispensável a existência de uma equipe técnica especializada que ofereça apoio, orientação, espaço para trocas e momentos de compartilhar as experiências e os desafios decorrentes da atuação. Do mesmo modo resalta a necessidade de condições dignas de trabalho, remuneração condizente, direitos trabalhistas e possibilidade de construção e efetivação de projetos pessoais.

Se o Estado julga que o contexto familiar da criança está temporariamente ou definitivamente inapropriado para o seu desenvolvimento, precisa assegurar que o acolhimento, como medida protetiva, favoreça o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente acolhido. Isso inclui, dentre outros fatores, direcionar o olhar ao profissional que o assiste nesse período de transição e reinserção, conhecer suas representações e práticas, acompanhar o seu cotidiano, ofertar apoio e capacitação permanente além do ato simples, necessário e primordial de tão somente ouvi-lo. À isso se propôs nosso estudo.

6 METODOLOGIA

Levando em consideração o objetivo principal desta pesquisa, compreender sentidos de cuidado para educadores/cuidadores de crianças acolhidas institucionalmente, acreditamos que somente por meio de uma pesquisa qualitativa, que utilize diferentes metodologias de recolha de dados, poderíamos lograr tal propósito.

6.1 O Campo e seus Interlocutores

A rede de Acolhimento em Caruaru, como serviço da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, está aos encargos da Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (SDSDH). Atualmente, conta com uma Casa de Passagem, três Unidades de Acolhimento da modalidade Casa-Lar e um Centro de Atendimento aos Usuários de Drogas (CAUD).

A Casa de Passagem é a “porta de entrada”. Nela, a equipe multidisciplinar, focada em diagnóstico, analisa a situação e concretiza, ou não, o acolhimento institucional. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASI, 2006a) descreve a Casa de Passagem como “Acolhimento Institucional de curtíssima duração, onde se realiza diagnóstico eficiente, com vistas à reintegração à família de origem ou encaminhamento para Acolhimento Institucional ou Familiar, que são medidas provisórias e excepcionais” (BRASIL, 2006a, p. 127). A Casa de Passagem, em Caruaru, recebe crianças e adolescentes na faixa etária de zero a 17 anos e 11 meses e, o acesso a ela é realizado por encaminhamentos feitos por determinação judicial ou por requisição do Conselho Tutelar. O CAUD recebe adolescentes entre 12 e 17 anos e 11 meses, com alguma dependência química e que demonstrem interesse no atendimento/acompanhamento, tendo em vista que a instituição também funciona na modalidade de acolhimento institucional.

A cidade também comporta três Casas-Lares, campo desta pesquisa. A Casa 1, recebe crianças de zero a 8 anos; a Casa 2, atende a faixa etária de nove a 17 anos e 11 meses; e a Casa 3, recebe crianças e adolescentes de zero a 17 anos e 11 meses com especificidade de que tais crianças e adolescentes sejam irmãos ou que tenham parentesco de primeiro grau. Os

encaminhamentos para acesso as Casas se dão por guias de acolhimento emitidas pelo poder judiciário.

Durante a fase de coleta de dados desta pesquisa, entre os meses de setembro e outubro de 2019, as Casas possuíam um quantitativo de 52 educadores/cuidadores; 20 que atuavam na Casa 1, 16 na Casa 2 e 16 na Casa 3. Aclaramos que dos 52 profissionais, 44 deles (84,6%) aceitaram colaborar e participar voluntariamente da pesquisa. Dos 8 restantes, alguns estavam de férias, outros; ouviram a proposta, mas não aceitaram participar/colaborar e outros não aceitaram, ao menos, ouvir sobre a pesquisa. O perfil desse profissional será apresentado nos “RESULTADOS”, tópico I.

6.2 Procedimentos para Construção dos Dados e Instrumentos Utilizados

Antes de dar início a fase de coleta de dados, foi estabelecido contato com a Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos de Caruaru-PE para apresentação do pedido de autorização [Anexo B- Carta de Anuência], por escrito, e concretização do presente trabalho em instituições de acolhimento da modalidade Casa-Lar. Após autorização, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com todos os apêndices e anexos requeridos. Assim, após a aprovação do Comitê (CAAE: 13365419.0.0000.5208), deu-se início à fase de coleta e construção dos dados da pesquisa.

Com o parecer do CEP em mãos, foi estabelecido novo contato com a SDSDH para obter o telefone das coordenadoras das Casas-Lares, o endereço dessas residências “institucionais” e a quantidade de educadores/cuidadores em cada uma delas. A partir de então, foi estabelecido o primeiro contato, por telefone, com as coordenadoras para o agendamento de um encontro presencial. Nesse encontro, apresentamos os objetivos e procedimentos da pesquisa, os cuidados éticos, dúvidas foram esclarecidas e foram acordados datas e horários para o encontro individual com cada educador/cuidador. Ao definir datas e horários, pesquisadora e coordenadoras tiveram o cuidado de estabelecer, para as coletas, dias e horários que não afetassem em demasia a rotina institucional e que não exigisse do educador/cuidador, caso o encontro fosse em horário diferente ao seu turno de trabalho, prolongamentos exacerbados do horário. Quase a totalidade dos encontros ocorreram dentro do turno de trabalho do educador/cuidador.

Esses encontros foram nos meses de setembro e outubro de 2019, com cada profissional de modo individual na própria Casa de atuação do educador/cuidador. Assim, a

pesquisadora dirigia-se à instituição no horário acordado com a coordenadora da Casa e, em uma sala reservada (durante o dia, geralmente, brinquedoteca ou sala da equipe técnica; à noite, quando não havia movimentação dos acolhidos pela Casa, algumas entrevistas eram realizadas no refeitório da instituição), tinha contato com os educadores/cuidadores individualmente. Nesse encontro, inicialmente, eram comunicadas ao educador/cuidador as informações concernentes à pesquisa, por meio da apresentação e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) [Anexo A], e as dúvidas eram sanadas. Após o consentimento do educador/cuidador, passávamos a fase de aplicação dos instrumentos.

Todos os 44 participantes responderam o *questionário de associação livre de palavras* [Apêndice A] e o *questionário de caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa (ou questionário sociodemográfico)* [Apêndice B]. Pela inviabilidade temporal, convidamos para responder a *entrevista semiestruturada* [Apêndice C], dois educadores/cuidadores (o de mais tempo na instituição e o mais recente), de cada turno (diurno e noturno), em cada uma das Casas-Lares; desse modo, realizamos 22 entrevistas. O encontro para apresentação da pesquisa, aplicação dos questionários e realização da entrevista ocorreram no mesmo dia. Ou seja: 1) explicávamos a proposta da pesquisa, sanávamos dúvidas e recolhíamos o TCLE; 2) aplicávamos o questionário de associação livre de palavras; 3) realizávamos o questionário de caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e, valendo-se da informação sobre o tempo de atuação na instituição, realizávamos, ou não, 4) a entrevista semiestruturada.

Após a defesa da dissertação e possíveis correções, será ofertada uma devolutiva a cada coordenadora da instituição e a SDSDH, assim como será enviada uma cópia de dissertação às instituições. Havendo a possibilidade, uma roda de conversa será marcada com os educadores/cuidadores, que participaram da pesquisa para a devolutiva sobre o trabalho que foi realizado e a análise dos principais resultados que foram encontrados.

Conforme sinalizado, tendo por base teórica-metodológica as representações sociais e reconhecendo que o seu estudo não privilegia nenhum método de pesquisa específico, por reconhecer que “nenhuma metodologia por si só é suficiente para investigar estes complexos fenômenos” (CABECINHAS, 2009, p. 12); foram escolhidas como técnicas para coleta de dados o uso de questionários (o questionário de associação livre de palavras e o questionário sociodemográfico) e da entrevista semiestruturada. Conforme escreve a autora, o uso destas metodologias de recolha nos possibilita averiguar, por meio da análise dos resultados obtidos das diferentes metodologias, dimensões estruturantes da problemática que está sendo estudada, além de conferir maior segurança no trabalho investigativo do pesquisador.

O **questionário de associação livre de palavras** é um instrumento útil para apreender e possibilitar a análise da estrutura de uma representação social, amparada na perspectiva da abordagem estrutural de Abric (BERTONI; GALINKIN, 2017). Tal abordagem pressupõe a existência de uma estrutura nas representações sociais; estrutura composta por um núcleo central, que faz refere aos aspectos mais fixos e resistentes de uma representação, e um sistema periférico, mais flexível, que protege o núcleo central em relação às mudanças. No questionário de evocação, o pesquisador escolhe um termo indutor sobre o qual há a pretensão de se levantar as representações construídas sobre o termo, pelo grupo estudado; em nossa pesquisa, o termo indutor foi “CUIDADO”, sendo, então, solicitado dos sujeitos 5 palavras que lhe vinham à mente, quando ouviam/liam o termo cuidado. As palavras evocadas foram posteriormente organizadas pelo software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), que forneceu dados que nos possibilitaram o reconhecimento da organização interna e da estrutura da representação social de cuidado, (re)confirmada com dados provenientes das entrevistas semiestruturadas.

O IRAMUTEQ fornece resultados que são organizados em quatro quadrantes. O primeiro quadrante (superior e esquerdo) fornece as palavras que foram primeiramente evocadas e com maior frequência em relação às outras palavras. Muito provavelmente, acredita-se que as palavras que estão no primeiro quadrante compõem o núcleo central. O segundo (superior e direito) e o terceiro quadrante (inferior e direito) correspondem aos elementos evocados com menor frequência, mais tardiamente evocados, sendo menos salientes para a estrutura da representação, mas importantes e significativos na organização dela. O quarto e último quadrante (inferior e esquerdo) abarca as palavras menos frequentes e menos evocadas, correspondendo à periferia distante ou segunda periferia; compõem evocações mais individuais, idiossincráticas, referentes a um número limitado de indivíduos. A figura obtida pela análise realizada pelo IRAMUTEQ está, neste trabalho, no tópico “RESULTADOS E DISCUSSÃO” (Figura 1 – Resultado da análise efetuada pelo IRAMUTEQ).

No estudo das representações sociais, o **questionário sociodemográfico** também pode ser utilizado, junto a outras técnicas de coleta, por permitir, dentre outras questões, evidenciar aspectos explicativos e discriminantes de uma dada população, reduzir riscos de interpretação, bem como evitar grandes variações no processo interpretativo (ALMEIDA, 2005). O questionário possibilitou o levantamento de informações sobre algumas das características sociodemográficas dos educadores (tais como: sexo, idade, escolaridade, formação profissional, número de filhos), bem como a coleta de dados relativos à sua trajetória pessoal,

profissional e institucional. A análise estatística dos dados obtidos, no questionário sociodemográfico, foi realizada a partir do cálculo de frequências e percentagens simples. A análise deste questionário nos possibilitou o levantamento do perfil do educador/cuidador atuante em Casas de Acolhimento da cidade de Caruaru.

O outro método de coleta, a **entrevista**, é uma das técnicas considerada por Almeida (2005) como a mais interessante e complexa para se estudar representações sociais. Ademais, é considerada método adequado para a análise do discurso e do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos (AMADO, FERREIRA, 2014). Seguindo indicações de Amado e Ferreira (2014), a ordem das perguntas que integra o roteiro semiestruturado partiu de questões mais gerais, atuais ou próximas ao entrevistado para outras mais específicas, opinativas, de interpretação e de sentimentos. Tais perguntas nos possibilitaram a compreensão dos sentidos de cuidado (somada às análises oriundas do questionário de associação livre de palavras) e do tensionamento entre profissionalismo e referência efetiva. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma fidedigna à fala dos participantes. Após as transcrições, as gravações foram excluídas e as transcrições armazenadas em pasta com senha no computador pessoal da pesquisadora.

6.3 Procedimentos para a Análise dos Dados

A proposta metodológica utilizada para a análise e tratamento dos discursos dos entrevistados foram os núcleos de significação, abordagem metodológica coerente com as representações sociais, tendo em vista que é orientada pelos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica e do materialismo histórico dialético que, dentre outras semelhanças, enxerga o sujeito como sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico, que se constitui numa relação dialética com o social e a história (AGUIAR; OZELLA, 2006). Sujeito que se humaniza em contextos de atividade, na relação com outros e com a ajuda de instrumentos, dos quais o mais importante deles é a linguagem (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Nessa vertente, a análise dos dados que foram coletados é visualizada como um processo construtivo e interpretativo, que permite ao pesquisador ir além do aparente, do empírico, e que considera condições subjetivas, contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2006); apresentando-se assim, como método eficaz de análise do material qualitativo que foi colhido nesta pesquisa.

Seguindo tal proposta, o processo construtivo-interpretativo realizado pela pesquisadora, seguiu as seguintes etapas: *seleção de pré-indicadores; sistematização dos*

indicadores e conteúdos temáticos; construção e análise do Núcleo de Significação (intranúcleo), tal como proposto por Aguiar, Soares e Machado (2015).

A primeira etapa, a de seleção de pré-indicadores, corresponde a “identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), não se trata de palavras isoladas, mas “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309). Palavras e trechos cujos significados carregam e expressam aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual o sujeito faz parte. Aguiar, Soares e Machado (2015), afirmam que essa é uma etapa de leituras flutuantes, de registro de palavras e trechos, de desenvolvimento do primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito. Também reforçam que os pré-indicadores não revelam o sujeito concreto [histórico], e sim o sujeito empírico, por meio dos indícios que são nessa etapa levantados e investigados.

Na segunda etapa, ocorreu o processo de articulação dos pré-indicadores e a sistematização de indicadores. A articulação dos pré-indicadores tem como critério vincular conteúdos a partir do que eles possuem de *semelhante, complementar ou contraditório*, sendo que, de tal articulação resulta a organização dos núcleos de significação. Esse processo é essencial para a apreensão dos sentidos e significados dos sujeitos porque, conforme apontam Aguiar e Ozella (2006, 2013), revelam os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para os participantes e que o envolvem emocionalmente, porque objetivam a essência dos conteúdos que foram expressos.

A análise do núcleo de significação, última etapa, deve estar imersa tanto em aspectos particulares do sujeito como das relações que ele estabelece com outros e eventos, tendo em vista que é a etapa que mais se aproxima da realidade concreta, ou seja dos sentidos constituídos pelos sujeitos (AGUIAR; SOARES E MACHADO, 2015). Aqui, o que foi apreendido não foi o claramente manifesto no discurso do sujeito, mas assimilado no e pelo processo de construção, análise e interpretação da pesquisadora. Seguindo às orientações de Aguiar e Ozella (2006, 2013), essa análise não se restringiu a fala, mas teve presente a história de vida dos educadores/cuidadores e o contexto social e histórico em que a função está e esteve inserida; por reconhecer que a história do sujeito se dá sob condições históricas e socialmente determinadas. Cabe ressaltar que, apesar da sistematização do núcleo de significação ser realizada por etapas, o processo não é uma sequência linear, mas um caminho marcado por idas e vindas, por um fazer/refazer do inventário de pré-indicadores, de indicadores e núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Essas metodologias de recolha e tratamento de dados nos possibilitaram, a partir da valorização das falas dos sujeitos e por meio de um esforço analítico-interpretativo, apreender as zonas de sentido constituídas no objeto cuidado para o educador/cuidador que atua em casas de acolhimento de Caruaru. Tais interpretações foram contingentes a um determinado momento histórico e contexto grupal e cultural específico, apesar de valermos de práticas de cuidado e momentos históricos anteriores (por exemplo, mudanças culturais e legislativas), para melhor compreendermos o fenômeno.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo da dissertação está dividido em duas partes, a **primeira** aborda a análise do levantamento do perfil sociodemográfico do educador/cuidador que atua em Casas de Acolhimento na cidade de Caruaru/PE. A **segunda** apresenta o *Núcleo de Significação – Maternidade e Totalidade*, que nos possibilitou a compreensão dos sentidos de cuidado para o educador/cuidador de crianças acolhidas institucionalmente, bem como viabilizou a reflexão sobre o tensionamento entre profissionalismo e referência afetiva.

7.1 Parte I – Perfil Sociodemográfico do Educador/Cuidador

Neste tópico abordaremos o perfil do educador/cuidador das instituições de acolhimento da modalidade Casa-Lar da cidade de Caruaru. Atribuímos como relevante a descrição dessa categoria, tendo em vista que conhecer o perfil dos profissionais que atuam nestes serviços é o primeiro passo para nos inteirarmos sobre de quem estamos falando, e quem é o educador/cuidador que atua em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes.

Com tais resultados, é possível também comparar o perfil do profissional encontrado no cotidiano institucional com o que está prescrito nas normativas legais para este tipo de atuação. Ver os distanciamentos ou as proximidades entre deliberações e realidade nos permite pensar e avaliar práticas e políticas voltadas a essa população, visando tanto a qualidade do serviço prestado como o respeito às necessidades dos acolhidos e a efetivação de seus direitos. Afinal, “[...] é preciso conhecer bem quem cuida da criança para poder cuidar melhor dela, qualquer que seja o contexto do qual faça parte [...]” (CAVALCANTE; CORRÊA, 2012), inclusive, instituições de acolhimento.

Dos 44 educadores/cuidadores, a maioria era do sexo feminino (84%); quase metade (47,7%) se encontra na faixa etária entre 41 e 60 anos; e metade deles (22 participantes) referiu-se ao estado civil solteiro; porém, desses, 19 já eram pais. Além disso, mais de um terço declarou professar uma religião (79,5%); em geral, evangélico ou católico. E quase 91% do total dos participantes já eram pai/mãe. Chama a atenção que, em relação à escolaridade, menos da metade dos participantes (47,8%) integralizou ensino médio completo, 38,6%

tinham ensino fundamental completo ou incompleto ou ensino médio incompleto, e 13,6% ensino técnico completo ou incompleto ou nível superior completo ou incompleto.

Sobre o tempo de atuação em casa de acolhimento, mais da metade deles, 63,7% tinham até cinco anos de atuação e 36,3% seis ou mais anos de atuação. Apesar do tempo de serviço em casa de acolhimento, 81,8% dos 44 participantes declararam nunca ter lido o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e dos que declaram ter realizado a leitura (18,2% do total de participantes), 37,5% mencionaram não lembrar nada do que havia sido lido. No tocante a presença em cursos de capacitação/formação, 77% afirmaram ter participado de ao menos uma capacitação durante o seu período de atuação e, em relação aos temas que lembravam terem sido abordados citaram: primeiros socorros, drogas, identidade de gênero, papel do educador, sigilo, acolhimento, abuso sexual, dentre outros.

Do total de participantes, 63,7% dos educadores/cuidadores explanaram não ter tido experiência profissional com crianças e adolescentes antes de assumir a função na instituição de acolhimento. Muitos relataram terem adquirido experiência para a função de educador/cuidador social na educação e nos cuidados com os próprios filhos, e assinalaram que essa foi uma experiência válida para sua atuação profissional. Dos 36,3% que relataram ter experiência profissional anterior, encontramos entre os contextos de atuação citados: escola, creche, hotelzinho, e babá.

Ao visitar a literatura para comparar o perfil que encontramos com estudos anteriores percebemos que o perfil encontrado nas Casas-Lares de Caruaru, em geral, não destoa de outras cidades brasileiras. Por exemplo, quando fazemos referência ao **sexo**, são numerosas as pesquisas locais que assinalam que o sexo feminino é quase hegemonia nas instituições de acolhimento (NOGUEIRA; COSTA, 2005 (Distrito Federal); BARROS; FIAMENGI, 2007 (São Paulo); TOMÁS; VECTORE, 2012 (Minas Gerais); CAVALCANTE; CORRÊA, 2012 (Pará); PEREIRA, 2013 (Paraná); CRUZ; DIAS; PEDROSO, 2014 (Pará); LINS, 2014 (Rio de Janeiro); TEIXEIRA; VILLACHAN-LYRA, 2015 (Pernambuco); MOREIRA, 2016 (Minas Gerais); SOUZA, 2019 (Minas Gerais)).

Tais trabalhos, ao apontarem a predominância feminina na atuação profissional, fazem perceber que esse domínio (ao se repetir e persistir no decorrer dos anos) compõe uma realidade histórica brasileira, que mostra um contingente expressivo de mulheres como as encarregadas do cuidado e da educação das crianças e dos adolescentes em contextos de acolhimento institucional; fato que não foge à realidade do espaço familiar e educacional, por exemplo, em que a presença e a função feminina parece também predominar. Em consonância, Moreira (2016), ao ratificar o acolhimento institucional como atividade

associada à proteção e ao cuidado, lembra que (em nossa sociedade) essa atividade é tomada como própria do gênero feminino e exercida preponderantemente por mulheres. No trabalho realizado pela autora, dos 270 profissionais que atuavam em casas de acolhimento institucional em Belo Horizonte – MG, 77% deles eram do sexo feminino. Ao fornecer esse dado, Moreira (2016) ressalta que “a organização das casas de acolhimento institucional revela a distribuição de papéis de gênero tradicionais” (p. 29). E cita “[...] casas que recebem crianças em medida de acolhimento institucional, especialmente aquelas dedicadas às crianças pequenas, têm o seu quadro de funcionários composto em sua grande maioria por mulheres.” (MOREIRA, 2016, p. 29).

Cavalcante e Corrêa (2012), sinalizam que a “feminização”, que está presente, por exemplo, em instituições voltadas à primeira infância e nas séries iniciais do ensino básico, deita suas raízes principalmente a partir do final do século XIX. Impulsionada pela nascente indústria brasileira, há o processo histórico de ampliação do número de instituições escolares e a migração dos homens para atividades em outros setores da economia, por terem atividades mais bem remuneradas. As autoras também ressaltam que a “feminização”, nas atividades profissionais de educação e cuidado e seus desdobramentos históricos, não é aceita apenas pela presença majoritária do sexo feminino, em realidade, esses fenômenos sociais também estão imersos e se forjam em um contexto cultural que “adequa” essa atividade à esfera do pessoal, do feminino e do familiar. No trabalho que foi realizado por elas, participaram 102 educadores/cuidadores que trabalhavam em uma instituição de abrigo da Região Metropolitana de Belém - PA, e naquele estudo esse valor correspondeu a 83,61% do total dos funcionários no cargo de monitor, e todas as que participaram eram do sexo feminino.

A atividade de educador/cuidador como uma atividade profissional do gênero feminino, também esteve presente nos discursos das entrevistas realizadas em nosso trabalho, tanto em educadores/cuidadores do sexo masculino como do sexo feminino. Tal como se observa nas falas abaixo:

(Pausa, 6 segundos) Como eu acho que elas me veem? Uhum. (Pausa) É...deixa eu ver doutora...doutora, eu faço...como só tem eu aqui masculino à noite, as outras são cuidadoras femininas, então acho que elas me veem de um jeito diferente que vê elas porque quando tem alguma coisa... jogar bola é masculino, então eles me vê de um jeito diferente [...].(P6).

Certo, XXXX como você avalia seu trabalho? *Eu acho que normal, como uma dona de casa que tem seus filho, normal. (P9).*

Rapaz, é complicado explicar, mas assim, eu acho assim, vou ser bem sincero, essa profissão de cuidador, por exemplo, eu sou homem, sou cuidador, eles estão colocando um cuidador agora, mas eu acho que seria mais benéfico, eu acho, minha visão, não que eu não tenha capacidade pra isso, mas eu acho que as mulheres, as mulheres, entendeu? Eu acho que elas caem melhor nesse papel de cuidadora, tá entendendo agora? Porque você vê, tem meninas, às vezes, não que eu cuide de menina, eu cuide mais do lado dos homens né, masculino, mas a mulher eu acho que pra cuidar é um dom da mulher, de cuidar de criança, de adolescente,

então eu acho que cairia melhor pra mulher, não pra homem, mas o homem também sendo diferenciado que tenha esses requisitos que eu falei agora pra você dá também, mas seria melhor com mulher, na minha opinião né. (P19).

Ao explanar sobre essa distribuição tradicional de papéis de gênero dentro das instituições de acolhimento, Moreira (2016) ainda destaca a questão disciplinadora associada ao gênero, como a seguir:

[...] casas que recebem adolescentes do sexo masculino contam com maior número de homens entre os profissionais do sexo masculino, pois estes são representados como capazes de impor limites, exercendo uma função de lei e oferecendo um modelo identificatório masculino para os adolescentes, [...]. (MOREIRA, 2016, p. 29).

Em nossa pesquisa, um dos cuidadores, ao ser indagado sobre sua rotina de trabalho na instituição, a descreveu assim:

Doutora, quando a gente geralmente chega aqui na casa eu já pego as crianças aqui na sala de TV, então a gente organiza, geralmente eu fico tomando conta deles e tem outra cuidadora que vai começar a fazer a tarefa deles que eles voltam do colégio, certo? Então eu fico com um grupo e ela vai chamando e vai exercitando, fazendo a tarefa de casa; [...]. (P6).

Chama a atenção a distribuição de papéis que, mesmo não oficialmente imposto e não presente nas regulações da instituição, é aceito e praticado entre os educadores/cuidadores sociais. Como um “deslocamento” do que acontece em casa, o homem “vigia” “é” a ordem e a lei; a mulher “orienta e educa”. Se ambos são educadores/cuidadores, por que cabe a ele a vigilância e a ela o ensino?

Em relação à **idade** dos participantes, nessa pesquisa, 19 deles tinham entre 20 e 40 anos de idade, 21 educadores/cuidadores tinham entre 41 e 60 anos de idade e 4 tinham mais de 61 anos. Ou seja, a maior parte dos educadores/cuidadores que participaram deste trabalho tinham 41 anos ou mais, portanto um grupo formado por mulheres e homens maduros num período do desenvolvimento humano em que esferas da vida, como casamento e maternidade/paternidade, em geral, já foram vivenciados e que a área profissional busca sobrevivência e (re)definição num exigente mercado de trabalho em termos de qualificação e competitividade.

Esse mesmo dado quando relacionado à questão de gênero, tendo em vista que a maioria eram mulheres, e a motivação para a atuação [quase a totalidade dos entrevistados revelaram não ser essa a sua primeira opção de trabalho/emprego], nos leva a refletir no papel, nas expectativas e nas possibilidades de concretizações profissionais que tem a mulher adulta e idosa, com pouca escolarização, nesta cidade do agreste de Pernambuco.

No trabalho realizado por Moreira (2016), em Minas Gerais, a faixa etária média dos profissionais que atuavam nas casas de acolhimento institucional de Belo Horizonte era de 39 anos. No trabalho realizado por Cavalcante e Corrêa (2012), com profissionais que atuavam em abrigo da Região Metropolitana de Belém, foram igualmente expressivas a parcela dos

que tinham entre 20 a 30 anos (45,10%) e dos que tinham entre 31 a 40 anos (43,14%). Dados em consonância com o que nós encontramos.

Quanto à **escolarização** 15 educadores/cuidadores relataram, na presente pesquisa, ter concluído ou iniciado o ensino fundamental e 23 relataram a conclusão ou iniciação do ensino médio (21 educadores/cuidadores integralizaram o ensino médio e 2 não concretizaram esta formação). Dos 44 participantes, 6 relataram terem concluído ou estar realizando, no momento da pesquisa, cursos técnicos ou de graduação. O documento que reúne as orientações técnicas para os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009a), institucional ou familiar, estabelece que o educador/cuidador tenha o ensino médio como formação mínima, além de apontar como desejável e basilar a capacitação específica e experiência no atendimento a crianças e adolescentes.

Diferente ao que encontramos em Caruaru, no trabalho de Moreira (2016), realizado com 270 trabalhadores (educadores/cuidadores, auxiliares de serviços gerais e técnicos), em 25 casas de acolhimento institucional para crianças e adolescentes de Minas Gerais; 15% declararam ter o ensino fundamental, 53% o ensino médio, 26% formação universitária e 6% pós-graduação. Nesta composição, os educadores/cuidadores, que correspondiam a 77,8% do total dos profissionais, tinham ensino médio completo e alguns formação universitária, seguindo, neste aspecto, ao estabelecido pelas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a).

No trabalho de Cavalcante e Corrêa (2012), do total de 102 educadoras/cuidadoras, a maioria apresentava formação acadêmica de nível superior (55,87%) ou declarou ter concluído o ensino médio (43,15%), apenas uma não alcançou esse patamar de formação (0,98%). Entre as que apresentavam formação de nível superior é válido ressaltar que 53,84% delas eram pedagogas ou cursavam alguma licenciatura, e 20% declararam ter formação em áreas afins como nutrição, psicologia e serviço social. As que eram educadoras expressaram que no interior da instituição não exerciam atividades relacionadas à formação porque as atividades que realizavam na Casa eram, segundo elas, distantes da formação acadêmica.

Conforme apontam as autoras, em tese, essas profissionais estavam habilitadas ao trabalho de natureza educativa com condições propícias a uma intervenção com as crianças. Pelo conteúdo das reflexões elaboradas a partir das entrevistas, as autoras destacaram que, mesmo com nível superior, as educadoras/cuidadoras não se sentiam preparadas, do ponto de vista teórico e prático, para compreender as demandas sociais complexas que eram recebidas e atendidas na especificidade da instituição de acolhimento infantil, o que pode ter sérias implicações para a qualidade do trabalho realizado com crianças e adolescentes institucionalizados.

Tais dados incitam uma diversidade de questionamentos, como: *qual a efetiva contribuição dos cursos universitários ao profissional que atua em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes? Deveria existir uma formação universitária específica para os profissionais que atuam nesse contexto?* É necessário também despertar para o simbólico que estar além do ter ou não uma formação universitária, o que envolve refletir sobre os significados que estão engendrados neste contexto. *Por que esses profissionais não utilizam na instituição de acolhimento o conhecimento que foi adquirido na universidade? Qual o significado que tem, para eles, o ser “educador” / “cuidador” de uma instituição de acolhimento? É diferente de ser educador/cuidador em uma instituição de ensino? Como essas crianças e adolescentes são representados por esses profissionais? Para eles, profissionais, vale o “investimento” (adquirido no ambiente universitário) neles, acolhidos? [...] O diploma, o contexto de atuação, o contracheque recebido no final de mês, os recursos materiais disponíveis pela instituição, o grau de liberdade no exercício da profissão, a rotina de atividades são alguns dos fatores que influenciam no exercício da profissão.*

A discussão sobre o nível de escolarização também nos remete à reflexão sobre o processo de **seleção** e capacitação desses profissionais. Apesar de não termos dedicado, no *questionário sociodemográfico*, questões específicas sobre a seleção, tal como fizemos com a capacitação na *entrevista pessoal e semiestruturada*, adentramos a questão da seleção, embora sem aprofundamento. Após o educador/cuidador explicar os motivos que o levaram a trabalhar em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes era, então, instigado a falar sobre como havia tomado conhecimento da disponibilidade da vaga e como havia sido o seu processo de seleção.

As respostas foram quase unânimes ao afirmar que tomaram conhecimento da oferta da vaga por conhecidos ou parentes e que, a entrada na Casa, ocorreu por indicação política ou “ágil” seleção, conforme vemos em algumas das falas dos participantes abaixo descritas:

*Assim, como eu já disse que gosto do que faço, mas o que fez eu vim pra essa área, porque quando eu cheguei aqui, eu fiquei um ano mandando currículo na área de enfermagem não consegui êxito então, eu procurei outros meios pra chegar, e foi aqui que a oportunidade que me deu. Então eu, eu agarrei. [...] como eu estava precisando muito, aí eu, meu irmão, que ele já trabalhava com um vereador, aí conversou com ele, foi aí que ele me deu essa força, através do vereador que eu entrei, entendeu? **Certo. Já veio direto pra cá? Direto?** É direito pra cá, já vim direto, porque eu fui na Secretaria primeiro conversei com a, nem lembro mais o nome dela, não lembro, não, não era XXXX não, acho que é, acho que é XXXX, é XXXX, aí depois ela me encaminhou pra essa Casa. Aí eu vim direto pra cá. (P2).*

***Que fatores levaram você a decidir trabalhar numa casa de acolhimento?** Eu... primeiro eu nunca tinha trabalhado em lugar nenhum porque, eu tenho outra profissão, então uma cliente minha foi que me indicou e aí eu vim. **Você fez o cadastro na secretaria, foi isso?** Não, no tempo foi quando uma Casa abriu, aí estava precisando de pessoas pra trabalhar, então eu*

falei “olhe, se for pra noite eu quero, eu faço o teste e vejo”, aí fui, fiquei e foi dando certo. (P5).

Primeiro, eu estava desempregada, então um tempo eu pedi apoio para um trabalho e a pessoa que queria me dar um trabalho falou assim, “você quer aonde?” eu disse “eu quero lá na Mansão da Vida”, [...] aí a pessoa foi e disse “tu queres ali? Tu tem capacidade de trabalhar ali?”, aí eu disse “tenho, e eu garanto a você que eu vou ficar”, e até hoje eu estou. [...]. (P7).

“O fato foi o seguinte, na época, minha, minha irmã trabalhava na, na secretaria. Ai eu fiquei, eu trabalhava como costureira e fiquei desempregada. Ai ela disse assim: ‘você não quer trabalhar não? Na antiga Mansão da Vida?’. Ai eu disse: ‘é com quê? Quê que faz lá?’ Ai ela disse ‘é com criança e adolescente’. Ai eu disse: ‘mas eu nunca trabalhei com criança nem adolescente’. Ai ela disse: ‘não mais tu vai, vê, faz uma tentativa vê se dá certo’. Ai fui. Fui lá na secretaria. Fiz a entrevista com lá com a secretaria, aquela coisa toda. Ai ela disse, ‘pronto, amanhã você vai pra lá’. Ai fui. Até hoje tô aqui.” (P8).

[...] quando eu parei com as criança, de tomar conta das criança lá em casa, aí eu disse eu não quero mais não, tomar conta de criança não, aí meu cunhado foi e disse: “XXXX, tem uma vaga pra cuidar das crianças, trabalha um dia sim, um dia não numa casa de acolhimento”. Ai quando falou criança, aí eu digo “eu vou”, ele disse “tu vai né? Eu sabia que isso é a tua cara, tomar conta de criança”. Eu digo “eu vou”, aí eu vim, no começo fiquei meio assim né, pelo jeito dele, mas depois gostei muito. **Sim, você soube então pelo seu cunhado, passou por alguma entrevista, como é que foi esse processo? Passei por uma entrevista na Casa, na Casa mesmo. E começou a trabalhar? Foi.** (P9).

[...] eu nunca tinha trabalhado, só que eu sempre gostei de criança, éeee, pelo conhecimento que eu tinha com alguém é, que já trabalhava, aí me chamou, aí eu achei interessante, e vim, e graças a Deus, éeee, acho que por eu gostar né de criança eu acho que já facilitou eeee, até hoje eu tô. **Essa pessoa lhe disse e você já veio direto pra Casa? Ela me disse mais ou menos como era já, e eu achei interessante, e aceitei.** (P13).

Como que foi essa entrada XXXX? Foi uma seleção? Como você soube dessa vaga? (Pausa) Não, foi seleção não quando eu entrei não, foi indicação de político, aí coloca a gente, tem a vaga né, surge as vagas, tem as vagas aí a gente entrou. Aí depois foi que teve as capacitações, teve as capacitações e agora tá tendo uma seleção. (P14).

Como foi que eu soube... bem, foi um processo seletivo né, que eu fiz com a coordenadora, não essa coordenadora de agora, fui indicado por uma pessoa, né, que é conhecedora que é assistente social, e ela me apresentou uma pessoa e aí a pessoa me indicou a casa né, quando a gente tava na primeira casa lá perto do Cidade Jardim eu fui pra lá, fiz a entrevista com ela, ela me deu todas as diretrizes, o que ia acontecer, o que eu ia exercer dentro da casa e aí ela disse “eu vou fazer um período de teste”, fiz esse teste né e tal, ela viu que eu estava me habituando, ela perguntou a outros cuidadores mais experientes “olha, ele dá pra coisa ou não?”, “dá”, então aí ela me contratou né, foi levou as fichas e pronto, aconteceu e tô até agora, né. (P18).

O Levantamento Nacional sobre os Serviços de Acolhimento Institucional (SAI) no país, o capítulo que teve como foco o trabalho e os trabalhadores dos SAI (RIBEIRO, 2013) apontou uma diversidade de possibilidades sobre a estruturação organizacional dos funcionários, por exemplo, entre os principais arranjos foram citados aqueles que exerciam trabalho voluntário; contratações diretas que eram realizadas pelas próprias diretorias das instituições; parcerias com órgãos públicos e entidades privadas para alocação de funcionários; além de realização de concursos públicos. O Levantamento também apontou, sobre a seleção, especialmente em instituições no Sul e no Nordeste, profissionais que foram lotados de órgãos da municipalidade, como educação e saúde para a instituição de acolhimento; foram citadas contratações, em quase todo o país, realizadas pelas próprias

Secretarias e pelas Fundações; parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs), para a seleção destes funcionários; até instituições que delimitavam o “dom”, a “vocação missionária”, como requisito para a seleção. Apesar das Orienta es Técnicas (BRASIL, 2009a) descreverem importantes orienta es sobre como deve ser o processo de seleção e capacita o parece que, não vão muito além de indica es teóricas.

Em nosso trabalho algumas dessas “dinâmicas” de seleção, apontadas no Levantamento Nacional, estiveram presentes, o que sinaliza fragilidade na maneira como esse processo, essencial   qualidade da execu o do serviço institucional, vem sendo realizado no Brasil; tal como exemplifica os discursos abaixo.

Eu me inscrevi. Pra seleção,   fui chamada,   enquanto não saiu a vaga que eu pedi, que foi, ou serviços gerais ou auxiliar de cozinha, apareceu essa oportunidade de cuidadora.   eu fiz a entrevista l  no CRAS,   perguntaram se eu queria,   eu disse quero,   me encaixaram aqui. (P12).

Quando eu fui fazer a entrevista me falaram que era pra cuidar de idoso e quando eu cheguei na secretaria  ee pra trabalhar com criança, eu fiquei surpresa né, porque antes disseram uma coisa e foi outra, mas era um serviço que eu nunca queria,   trabalhar com criança, mas hoje eu já não quero largar mais. (P16).

Bom, na verdade eu ca  aqui de paraquedas, não posso mentir. Porque na verdade eu trabalho na saúde, certo, como porteiro e fui transferido pra cá e não pude recusar, preciso do emprego, do nada t  aqui, mas t  agradecido, t  feliz, mas na verdade eu ca  do nada, alguém disse “XXXX, tu vai pra lá” achou que dava pra mim fazer esse trabalho e realmente t  dando até agora, t  aqui de boa. (P19).

Esse “modelo” de seleção, conforme visto, parece não ser exclusivo de Caruaru⁶, no trabalho de Moreira (2016), realizado com educadores/cuidadores de Belo Horizonte – MG, os profissionais revelaram que tomaram conhecimento da vaga por meio de amigos, parentes ou divulga o nas igrejas que eram por eles frequentadas. Nele, a autora deu destaque a alta rotatividade entre os cuidadores e, além de assinalar possíveis causas, sinalizou que a urgência da reposi o, muitas vezes, prejudicava os processos seletivo e de treinamento desses profissionais. Segundo ela, a entrevista foi o instrumento mais utilizado no processo seletivo e era realizada pela própria coordenadora da casa de acolhimento.

No Levantamento Nacional (RIBEIRO, 2013), muitos dos entrevistados das institui es públicas de acolhimento sinalizaram a entrada, por concurso público, como a forma ideal de ingresso de trabalhadores nos serviços de acolhimento institucional; segundo eles, essa modalidade de entrada favorecia a presença de um profissional com perfil próximo

⁶ Aclaramos que no período de realiza o da coleta de dados de nossa pesquisa a prefeitura de Caruaru, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, realizava seleção (por concurso público - temporário), para diferentes cargos, dentre eles, cuidador social. O edital especificava, diferenciava e ofertava vagas para cuidador social e educador social. Mais informa es disponíveis em: <https://caruaru.pe.gov.br/>.

ao indicado como adequado ao exercício das atribuições, assim como garantiria formas mais favoráveis de remuneração.

No trabalho de Cavalcante e Corrêa (2012), 94,12% das educadoras/cuidadoras entrevistadas pertenciam ao quadro de funcionários efetivos, contratadas mediante concurso público. As profissionais relataram que a existência de um vínculo empregatício estável e duradouro com a instituição favorecia o corpo técnico, as crianças e elas próprias; o que possibilitava estabilidade profissional e financeira, assegurando uma posição confortável para dar continuidade ao percurso profissional sem a ameaça do desemprego.

As autoras ressaltam que a estabilidade no emprego permite reduzir a rotatividade, favorece a comunicação interna com os técnicos na instituição e incrementa o planejamento do trabalho de forma mais dinâmica e direcionada; entretanto, Ribeiro (2013) acentua que a realização de um concurso público, por si só, não é capaz de garantir a qualidade do profissional e esclarece que os editais, uma vez que existem orientações e normativas passíveis de direcionar as especificações do exercício do trabalho do educador/cuidador, devem deixar claros o perfil e as atribuições necessárias para o cargo. Dos 2624 serviços de acolhimento institucional que participaram do levantamento nacional (RIBEIRO, 2013), apenas dois, um no Sul e outro no Sudeste, relataram possuir um banco de currículos e setores de recursos humanos responsáveis pela seleção de seus funcionários.

As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) estabelecem que a seleção para a escolha do educador/cuidador social deve ser criteriosa, visando a contratação de pessoal qualificado e com o perfil adequado ao desenvolvimento das funções, para isso, descreve que deve-se prever, minimamente, os seguintes passos: ampla divulgação da vaga com informações claras que especifiquem, por exemplo serviço, perfil dos usuários, descrição das atribuições e exigências, salário e carga horária; exigir a formação mínima [no caso do educador/cuidador, ensino médio completo]; avaliação de documentos (dentre eles, certidão negativa de antecedentes criminais e atestado de saúde física e mental) e avaliação psicológica e social.

O documento ainda resalta que essa é a fase para colher dados, por exemplo, por meio de entrevistas e atividades de grupo, sobre a motivação da busca pelo emprego e de aspectos subjetivos (como lida com perdas, frustrações, vínculos e imprevistos), além de “[...] características como capacidade de liderança, autoridade, cooperação, resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, tolerância, habilidades com crianças/adolescentes, disponibilidade e escuta para com este público, etc.” (BRASIL, 2009a, p. 56).

É extensa a diferença entre o que aborda as Orientações Técnicas, quanto ao processo seletivo e as falas transcritas de nossas entrevistas que descrevem os reais processos de

seleção. Tal contraste faz rememorar o que aborda o livro “O cidadão de papel” de Gilberto Dimenstein (DIMENSTEIM, 1994), quando o autor afirma que em nossa sociedade o cidadão de direitos só é vivido em plenitude no papel. Tal fato nos leva a indagar: *por que as seleções dos educadores/cuidadores sociais que vão atuar em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes são tão rápidas? Por que, nesse contexto, ainda impera tanta indicação política? Se precisa ser uma seleção rápida pela alta rotatividade dos funcionários, por que não pode ser rápida e de qualidade? Ou então, por que não se debruçar sobre o fenômeno da rotatividade objetivando conhecer suas causas e atuar sobre elas visando atenuá-las?* É necessário entender que a garantia dos direitos da criança e do adolescente se faz até mesmo no planejamento e na execução desse processo de seleção, isso por que afetar a qualidade do serviço prestado ao acolhido e sua família.

As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) também colocam como desejável **experiência profissional** no atendimento a crianças, adolescentes e famílias; visto se tratar de uma tarefa complexa onde o “espírito de solidariedade”, o “chamado” e a “boa vontade”, parecem ser insuficientes no exercício da profissão com qualidade. Do total de participantes de nossa pesquisa, 63,7% explanaram não ter tido experiência profissional com crianças e adolescentes antes de assumir a função na instituição de acolhimento. Dos 36,3% que relataram ter experiência profissional anterior, encontramos entre os contextos de atuação citados: escola, creche, hotelzinho, e babá.

No trabalho de Moreira (2016), entre as experiências de trabalho anteriores a admissão na casa de acolhimento, foram citados, especialmente entre as mulheres, o emprego doméstico e a atuação no comércio. Entre os trabalhadores do sexo masculino foi mais comum a atuação em instituições de medida socioeducativa, como experiência anterior ou concomitante a função atual. O que pareceu-nos sinalizar e reforçar papéis de gêneros tradicionais. No trabalho de Cavalcante e Corrêa (2012), 62,43% das educadoras informaram ter tido experiência de trabalho com crianças em outros contextos, sendo a atuação mais frequente no setor educacional, mas também foi citado a experiência no ambiente doméstico.

Mesmo o exercício da maternidade e da paternidade não ser, oficialmente, considerada experiência pregressa válida ao exercício profissional na instituição, ela soou em nossa pesquisa, na maior parte das falas, não só desejável mas como o principal contexto onde os profissionais adquiriram experiência para exercer a educação e o cuidado com os acolhidos. Debruçaremos mais sobre esse aspecto ao abordamos o Núcleo de Significação – Maternidade e Totalidade.

Além de caracterizar a seleção, as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) também abordam a **capacitação**, descrevendo-a como indispensável para se alcançar o melhor desempenho do profissional, a qualidade do atendimento institucional e o bem-estar dos acolhidos. Nesta linha, o documento sugere e oferta direções práticas para que ocorram: capacitação introdutória, capacitação prática e formação continuada. Todas adaptadas às necessidades e demandas específicas de cada serviço, com o nível de aprofundamento necessário ao desenvolvimento da função. Entre as atividades descritas para a capacitação estão: reuniões periódicas de equipe; formação continuada sobre temas recorrentes do cotidiano; estudos de caso; supervisão institucional com profissional externo; encontros diários para troca de informações; grupo de escuta mútua; espaço de escuta individual; avaliação, orientação e apoio periódico pela equipe técnica.

Na pesquisa que realizamos, 77% dos participantes afirmaram ter comparecido a pelo menos uma capacitação ofertada pela instituição ou pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos de Caruaru. Os outros 23% relataram não ter sido ofertada a proposta de cursos de capacitação e/ou formação. É válido citar que dos 77% que assinalaram a participação, 23% deles, relatou não lembrar da temática que foi abordada. Alguns avaliaram as capacitações ofertadas como insuficientes, distantes da realidade prática e esporádicas, porém, vistas como necessárias para o exercício da profissão conforme descrevem as transcrições:

*Olhe, o importante é ter o curso de capacitação, mas a experiência também ela conta muito, então assim a gente tem que ter de tudo um pouco, [...]. **E como que seria esse curso de capacitação?** Eu acho assim, a gente ir pra um lugar que eles ensinam mais coisas a gente pra gente ficar mais esperto com eles porque nem todo mundo, a gente, eu mesmo, eu entrei sem saber de nada, eu aprendi com o tempo, então eu precisava de ter um curso verdadeiro, não só de tá conversando, mas de experiência mesmo, entendeu? (P5).*

Pessoas com responsabilidade, pessoas capacitadas, pessoas que... vamos dizer... tem que ter curso, para cuidar, porque a gente chega aqui a gente não tem o curso, mas se uma criança dessa engasgar, como é que a gente vai desengasgar essa criança sem a gente saber? Sem a gente ter um curso? Pra tomar conta de criança tem que ter curso, tem que ter responsabilidade, tem que ter capacitação, o que eu entendo é isso. (P7).

A gente tem que ter sempre treinamento com as coisas atuais, que as coisa mudam, meu, eu tenho um filho que quando ele tinha 3 anos ele mexia no computador, a mãe não sabia nem mexer. Então, a gente tem, tem sempre que tá se reciclando pra acompanhar eles, não é verdade? A história deles. Capacitação, reunião, ter o amor também no que faz né, é muito importante, gostar do que faz, [...]. (P10).

O trabalho de Ribeiro (2013), de âmbito nacional, apontou, na abordagem qualitativa, a escassez de iniciativas de capacitação. Além do que, foram apontadas pelos entrevistados as poucas oportunidades de encontro, de modo que, segundo eles, muito do que deveria ser um aprendizado formal provinha do cotidiano do trabalho; outros relatados apontaram como insuficientes as capacitações e de curta duração; fizeram críticas à qualidade dos conteúdos

abordados e a forma como essas capacitações eram estruturadas. Relataram também que muitas das capacitações eram ofertadas em horários ou dias que dificultavam a presença das pessoas, sejam porque não eram liberados de atividades habituais ou porque ocorriam fora do horário de serviço. Em função da especificidade do trabalho, foi ressaltada a impossibilidade de saírem todos, ao mesmo tempo, para as capacitações, por isso alguns relataram ser comum a prática da multiplicação do conhecimento adquirido pelo profissional que esteve presente no treinamento/capacitação/formação.

Tal como encontramos em nossa pesquisa, mesmo em meio aos relatos de dificuldades a capacitação também foi vista, pelos entrevistados de Ribeiro (2013), como recurso válido e necessário por ser oportunidade de refletir sobre a sua atuação, trocar experiências com outros profissionais e até um meio de “desabafar” sobre as dificuldades cotidianas. Embora pouco frequentes, houve relatos de capacitações direcionadas a grupos específicos de trabalhadores e momentos de formação em serviço com acompanhamento por outros profissionais. Mas, infelizmente, estas iniciativas foram apontadas como não tendo continuidade e sendo escassas.

Das 102 educadoras/cuidadoras ouvidas no trabalho de Cavalcante e Corrêa (2012), 63,73% declararam ter participado de cursos de capacitação nos últimos dois anos e 36,27% informaram não tomar parte de nenhuma atualização no mesmo período. As autoras relataram que seus resultados demonstraram que entre as educadoras esteve presente a nítida preocupação com a formação continuada, e a necessidade de se buscar estratégias para melhorar a qualificação profissional.

Em nosso trabalho, apesar de estar presente o reconhecimento pela importância da capacitação, não foi algo demandado pela maior parte dos profissionais. Sabemos que capacitação, formação continuada e atualização técnica são imprescindíveis em qualquer contexto de atuação profissional. Reconhecemos também que não basta apenas a oferta, deve-se levar em consideração a periodicidade e a forma de execução.

Ao abordar a capacitação introdutória, as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) esclarecem que elas tem como um dos principais objetivos inserir o profissional no serviço de acolhimento e na equipe já existente. Entre os temas, que o documento elenca como relevante para ser abordado nessa etapa inicial, está a apresentação e discussão do **Projeto Político Pedagógico** da instituição. O PPP é um projeto que deve ser elaborado pelo serviço de acolhimento (servidores, crianças/adolescentes e suas famílias), com vistas a orientar o funcionamento da instituição, ou seja seu relacionamento com a rede local, as famílias e a

comunidade, e necessita ter ações que abarquem a seleção, a capacitação, a supervisão e o acompanhamento dos cuidadores/educadores (BRASIL, 2009a; SOUZA, 2019).

Portanto, é ferramenta importante porque inclui não apenas a etapa de elaboração (que específica, por exemplo, a história, valores e organização do serviço), mas é proposto que seja implementado, avaliado e aprimorado na prática cotidiana. Entre as sugestões de conteúdos a serem abordados no PPP, estão: a atitude receptiva e acolhedora que deve ter a instituição no momento da chegada da criança/adolescente e durante o período de acolhimento; a definição do papel e valorização dos educadores/cuidadores e a relação que o serviço deve ter com a família de origem do acolhido (BRASIL, 2009a). Temas essenciais a prática do educador/cuidador.

Apesar da relevância deste documento, os dados coletados em nossa pesquisa apontaram que 81,8% dos 44 participantes declararam nunca ter lido o Projeto Político Pedagógico da instituição, mesmo quando 63% deles já atuam no serviço por pelo menos, dois anos ou mais. Vale lembrar que as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) propõem que o PPP seja abordado na capacitação inicial, introdutória ao serviço, ou seja, em tese, deveria ocorrer com a entrada do profissional na instituição. Além disso, dos que declararam ter realizado a leitura (18,2% do total de participantes), 37,5% mencionaram não lembrar nada do que havia sido lido, um resultado preocupante que reforça a necessidade de se voltar o olhar ao processo de seleção e capacitação.

Quanto ao **estado civil**, metade dos educadores/cuidadores que participaram desta pesquisa declaram ser solteiros e metade casado, com união estável ou divorciado. Dos 22 solteiros, 19 deles declararam já serem pais/mães. Dos 44 participantes, 40 assinalaram ter filhos. Do trabalho realizado por Moreira (2016), dos 210 educadores/cuidadores, um pouco mais da metade (52%) eram casados ou viviam em regime de união estável e todos tinham filhos. A autora também informa que a narrativa dos educadores/cuidadores participantes de sua pesquisa deixava perceber que o ser e o exercer a paternidade e a maternidade parecia contribuir para a empatia desses profissionais em relação aos acolhidos, porém a experiência proporcionava também o desenvolvimento de certa atitude crítica ante as famílias dos acolhidos; por exemplo, consideravam que esses pais não cuidavam e eram violentos pois haviam cometido violência contra os filhos. Essa relação entre esses dois papéis sociais, ser pai/mãe e educador/cuidador, será mais abordada no tópico seguinte, que esmiuçará o Núcleo de Significação – Maternidade e Totalidade.

No tocante à **religião**, mais de dois terços de nossos participantes declarou professar uma crença (79,5%), em geral, evangélico ou católico. Dos sujeitos que participaram da

pesquisa de Moreira (2016), 87% deles informaram praticar uma religião, em sua maioria, também, evangélicos e católicos. Apesar da “religião” não ser aspecto presente no roteiro da entrevista semiestruturada (apenas no questionário sociodemográfico), ela apareceu, em algumas entrevistas, como influência determinante para a escolha nesta atuação profissional, conforme se ilustra abaixo, com trechos que foram retirados das entrevistas.

Eu, como eu disse a você eu estava trabalhando com essas, com duas crianças, eu tomava conta de dois bebês e aí foi quando a outra coordenadora que tinha na casa, é, conhecida ela, disse “eu estou trabalhando com crianças” e, eu sempre gostei de trabalhar com criança, aí foi quando eu me achei, me incentivei, acho que é um dom né? Assim, Deus diz “tu vai, tu vai ter que ficar ali com eles” e, foi o que me incentivou, eu gosto, eu gosto de trabalhar com criança. (P3).

É tudo aquilo que eu falei pra você, eu acho que é ter amor, ter carinho, ter respeito, sigilo e tem, tem, tem uma coisa também muito importante, tem que ter fraternidade, assim, de olhar pro outro assim como Deus derramou o amor dele sobre nós, dizer assim “é meu irmão”, porque às vezes a gente lê muito e fala muito sobre isso, assim, de dizer assim, “como eu posso amar a Cristo sem vê-lo?”, e como é tão difícil às vezes eu olhar pra você e dizer assim, “Tamires [fazendo referência à pesquisadora], eu te amo”, num é interessante isso? E nessa minha mudança de igreja, eu acho que foi isso que me fez mudar de uma igreja pra outra, foi o lado amor, fraternidade, o jeito deles receber a gente na porta, cujo eu também sou introdutora, hoje não, faz oito anos que eu estou na igreja, já tem sete anos que sou introdutora, mais de sete anos, eu fui pra fazer um concílio e me encantei, um concílio feminino. Eu acho que tem que ter aquele olhar mesmo do amor de Cristo, como Cristo me olhou olhar pra você, então é, é eu olhar pra essa criança assim. (P4).

Como que é para você trabalhar com criança acolhida? *Ah, eu amo, eu gosto, Deus colocou assim no meu coração o amor né, e é gratificante a gente vê ele lá na frente; é acolhido que um dia se tornou cuidador, acolhido que um dia se tornou professor, então você é, você plantou aquela sementinha. Não é? É gratificante. Eu acho muito gratificante e proveitoso. [...] **E o que levou XXXX a trabalhar em casa de acolhimento?** *Foi um convite especial de meu Deus... (risos) sério. Eu ensinava né, e um dia, isso é pra quem crê, Deus disse assim: “eu vou lhe colocar num canto pra você cuidar dos meus”. Ai depois surgiu o convite, e eu vim. Pra você cuidar dos meus, né? Quer dizer, porque Deus, Ele, Ele veio pra todos, não importa, pra ter o cuidado, pra ter o amor, [...]. O doente de necessidade, de amor, de carinho, entendeu?! (P10).**

Tanto no trabalho de Moreira (2016) como no nosso (pelas análises das entrevistas), a filiação religiosa aparece como elemento que contribui para o sentimento de solidariedade para com as crianças e adolescentes. Não obstante, é necessária uma investigação mais detalhada para averiguar, por exemplo, se os profissionais estabelecem conexões entre suas compreensões religiosas e as práticas exercidas na instituição. Essa investigação torna-se relevante por haver o reconhecimento de que é tênue a linha que separa a ética profissional dos valores e princípios pessoais.

Encerramos este tópico reforçando a importância de se conhecer o perfil dos profissionais que atuam nos serviços de acolhimento institucional. Conhecimento relevante para a construção das especificidades que envolvem a carreira profissional do educador/cuidador, para a qualificação do atendimento, para o cumprimento do respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes acolhidos e para a necessária articulação entre os diferentes agentes do Sistema de Garantia de Direitos.

7.2 Parte II – Núcleo de Significação – Maternidade e Totalidade

O quadro abaixo (Quadro 1) apresenta o resumo das análises que serão detalhadas neste tópico.

Quadro 1 – Análises do Núcleo de Significação – Maternidade e Totalidade.

<i>Núcleo de Significação – Maternidade e Totalidade</i>			
Tópicos	Identificadores	Representações Sociais	Aspectos que serão abordados
Tópico 1 - O que é Cuidado?	Cuidado é amor, respeito, proteção, educação e responsabilidade MAS que fique bem claro: “[...] família ficou pra cuidar” (P8).	<i>Núcleo Central:</i> Amor, respeito, proteção, educação e responsabilidade. <i>Sistema Periférico:</i> carinho, atenção, cuidado, cuidado com o corpo, compreensão, dedicação, paciência, disciplina, ajuda, confiança, afeto, aconselhar, fraternidade, disponibilidade, referência, compromisso, diálogo, justiça e acolhimento.	<ul style="list-style-type: none"> * Entre os educadores / cuidadores sobressai uma visão de cuidado que é familiar em detrimento de uma perspectiva profissional de cuidado; * O acolhido não é uma criança “normal”, não vem de uma família “normal”, por isso seu passado não é válido, é ignorado. Para isso precisa de um “guardião”, um “salvador” que é o educador / cuidador. Nessa compreensão o educador / cuidador é quase um “divisor de águas” na vida do acolhido; * O educador/cuidador também educa, mas “educa para a vida”. Nessa forma de educar suas práticas educativas são “podadas” pelo olhar invisível da justiça; * A necessidade de vigilância, apontada pelo educador / cuidador, no contexto institucional, não deixa claro se ele vigia como forma de cuidar, ou se vigia para tomar cuidado, vigia o outro como uma forma de cuidar de si.
Tópico 2 – Quem Cuida?	A figura soberana para o acolhido é aquele que é “de referência, se num for, num é? Nem venha trabalhar nessa função, arruma outra coisa pra fazer” (P10).	<i>Ancoragem:</i> O educador/cuidador de crianças acolhidas institucionalmente, no que se refere a cuidado, é tudo para o acolhido.	<ul style="list-style-type: none"> * O educador/cuidador, na visão dele, ocupa um papel indispensável para o acolhido; * Esse papel indispensável que é TUDO, é sustentado por representações sociais oposicionais, ou seja, para o cuidador ser tudo alguém (ou grupo) precisa ser nada, nesse caso, é a família que ocupa essa oposição de “nada ser”; * Ao acompanhar o processo de especificação e delimitação legislativa do papel a ser exercido pelo educador / cuidador, também vemos presente a concepção do cuidador “ser tudo”. Porque dele também exige-se tudo. * E, por ser tudo, é “semideus”. “Semideus” porque “não é qualquer um”, nas palavras dos educadores / cuidadores que aguenta estar e atuar no contexto do acolhimento institucional; * O ser “tudo” gera tensionamentos e inseguranças, tais quais: devo ser profissional e/ou uma referência afetiva? Como agir diante dos comportamentos agressivos por parte dos acolhidos? Até onde posso ir no cuidar/educar do acolhido? * Alguns desses profissionais criam estratégias cognitivas na tentativa de atenuar os tensionamentos oriundos da profissão.
Tópico 3 – Como Cuida?	“Cuidar da criança acolhida é cuidar como se a criança fosse sua” (P6).	<i>Objetivação:</i> Para o educador/cuidador de crianças acolhidas institucionalmente o cuidado se materializa no cuidado que oferta pai e mãe.	<ul style="list-style-type: none"> * A representação social de cuidado para o educador/cuidador se objetiva, se materializa, no cuidado que é ofertado por pai e mãe; * O modelo ideal de ambiente protetor e promotor de cuidado e desenvolvimento para o educador/cuidador é o seu próprio contexto familiar; o “ideal” é como ele estrutura e vivencia papéis parentais e como eles educam os próprios filhos; * Amparados no conceito de <i>themata</i> lançamos a hipótese de que há em nossa sociedade oposição entre “representação social de cuidado ofertado pelo pai” e “representação social de cuidado

			<p>ofertado pela mãe”.</p> <p>E que o cuidado no contexto institucional é feminino e maternal;</p> <p>* No contexto institucional não só se cuida como pai e mãe como também a capacitação e o aprendizado para exercer o cuidado vem das experiências e vivências pessoais;</p> <p>* Existe relativo consenso de que cuidadores que são pais/mães possuem um repertório de habilidades que pode ser útil para o exercício profissional dessa função, entretanto, esse mesmo fator pode ser negativo se não houver a distinção dos papéis (ser pai e mãe não é ser educador/cuidador). Não havendo essa distinção o exercício profissional poderá estar atravessado de regras, valores e crenças morais e religiosas, provenientes do contexto pessoal e familiar do educador/cuidador. O que facilitará a existência de práticas conduzidas por estereótipos e preconceitos.</p> <p>* Findamos esse subtópico lembrando que o cuidado no contexto do acolhimento institucional precisa ser: profissional, substituto e temporário. Nele também propomos que a paternagem / maternagem, como única opção de referência para exercer o cuidado nesses contextos, seja revista. Revisão e reflexão que são necessárias para manter a distinção, nesse contexto de atuação, entre questões éticas e morais.</p>
Tópico 4 – Como se efetiva o cuidado?	Cuidando do corpo x Cuidando do corpo com afeto	Representações sociais e práticas	<p>* Esteve presente entre os educadores / cuidadores dois modos de compreender a efetivação do cuidado no cotidiano institucional: 1) uma compreensão de que <i>o cuidado com o corpo também pode estar permeado de afeto</i> e, 2) um entendimento de <i>cuidado como limpeza do espaço e/ou manutenção da integridade física e higiene do corpo</i>;</p> <p>* A dimensão afetiva gera proteção que vai além do encaminhamento técnico;</p> <p>* Há, entre os educadores / cuidadores, o reconhecimento da indispensabilidade de um cuidado singularizado para o acolhido mas, na prática, só recebe “atenção individualizada” quem destoa da “normalidade”;</p> <p>* No contexto do acolhimento institucional é imprescindível a compreensão de que afeto também é cuidado.</p>

7.2.1 O que é Cuidado? Cuidado é Amor, Respeito, Proteção, Educação e Responsabilidade mas... “[...] família ficou pra cuidar” (P8)

A partir das análises percebemos que sobressaiu entre os educadores/cuidadores duas perspectivas de cuidado: cuidado atrelado à educação e cuidado como responsabilidade. Perspectivas que apareceram ora separadas ora relacionadas, tal como exemplificam as transcrições abaixo:

(Pausa) *O que é cuidar? Cuidar éeeee o carinho, cuidar é atenção, ver a necessidade da criança, é proteção, dar proteção, ensinar o que é certo e o que é errado, [...]. (P2).*

É tudo aquilo que eu falei pra você, eu acho que é ter amor, ter carinho, ter respeito, sigilo e tem, tem, tem uma coisa também muito importante, tem que ter fraternidade, [...]. (P4).

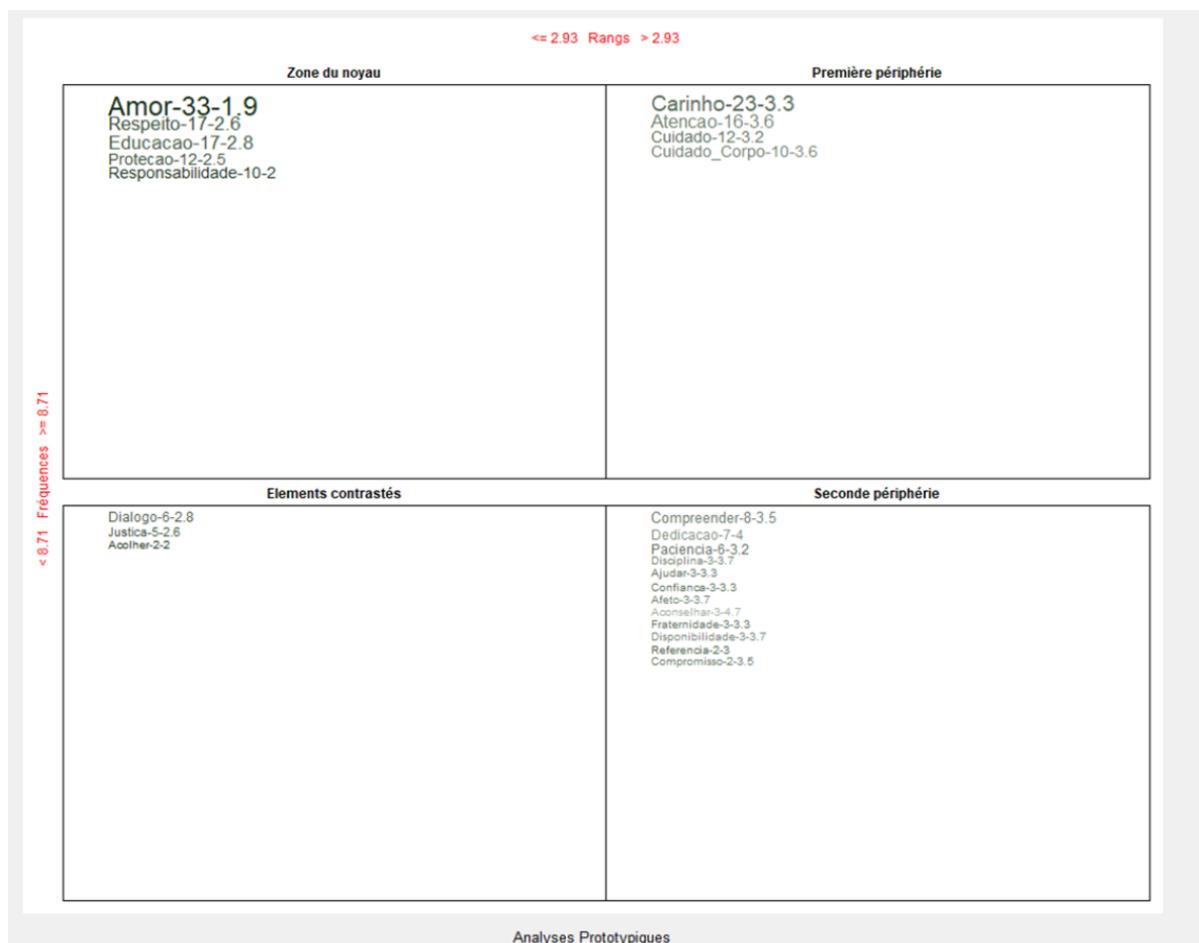
É a proteção, o cuidado, a dedicação. Num é verdade?! (P10).

Queee, são crianças e precisa de amor, carinho, de educação. (P12).

É proteger, responsabilidade, atenção, essas coisas. (P15).

Essas modalidades de cuidado foram também encontradas nos resultados do teste de associação livre de palavras. Conforme descrito, o IRAMUTEQ fornece resultados que são organizados em quatro quadrantes. Em nossa análise, as palavras do primeiro quadrante (superior e esquerdo), foram: *amor, respeito, educação, proteção e responsabilidade*. No segundo (superior e direito) e no terceiro quadrante (inferior e direito) encontramos as palavras: *carinho, atenção, cuidado, cuidado com o corpo e compreensão, dedicação, paciência, disciplina, ajudar, confiança, afeto, aconselhar, fraternidade, disponibilidade, referência e compromisso*, respectivamente. No quarto e último quadrante (inferior e esquerdo) encontramos os termos: *diálogo, justiça e acolhimento*; conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Resultado da análise efetuada pelo IRAMUTEQ.



As palavras localizadas no primeiro quadrante são as que foram primeiramente evocadas e com maior frequência em relação as demais, o que implica dizer que, muito provavelmente, acredita-se que elas compõem o núcleo central da representação social de cuidado para os educadores/cuidadores pesquisados. Nesta perspectiva, dizer que *amor, respeito, educação, proteção e responsabilidade* compõem o núcleo central da representação

implica dizer que, esses são os sentidos mais estáveis e rígidos para estes sujeitos no que se refere a “cuidado”, são palavras que estão ligadas à história do grupo e sua memória coletiva. Palavras associadas ao sistema normativo de valores desses sujeitos, ou seja, elas determinam normas (“só cuida quem cuida com amor, respeito, educação, proteção e responsabilidade”), determinam julgamentos (“se os pais/a família biológica, não respeita, não protege e não se responsabiliza pela criança, não cuida”) e as tomadas de posição relativas ao objeto.

As palavras evocadas no segundo (superior e direito) e no terceiro quadrante (inferior e direito) correspondem aos elementos evocados com menor frequência e mais tardiamente lembrados quando comparados às palavras do primeiro quadrante, ou seja, são menos salientes para a estrutura da representação porém, são importantes e significativas na organização da dela e na proteção do núcleo central. Quando analisamos o conjunto das palavras do segundo e terceiro quadrante com as palavras do primeiro, nos deparamos com uma representação de “cuidado familiar”. Ou seja, quem cuida com *amor, respeito, educação, proteção, responsabilidade, carinho, atenção, cuidado, cuidado com o corpo, compreensão, dedicação, paciência, disciplina, ajuda, confiança, afeto, aconselhamento, fraternidade, disponibilidade, referência e compromisso?*

A fala de uma educadora/cuidadora responde a essa pergunta:

Eu vejo que eles tem, todo mundo tem problemas, não só na parte da sociedade mas também na parte familiar por que família que eu vejo, não só pela minha área evangélica, na parte religiosa, mas pelo meu coração, pela minha mente, é que família ficou pra cuidar. Éeee, ter essa formação de pai e mãe, dar educação, ensinar o que é o certo o que é o errado, não, não com violência, mas com amor e carinho e guiar eles, sabe, guiar eles pela direção certa, de como ele deve se comportar e como ele deve caminhar com a sociedade. (P8). [grifo nosso].

As palavras: “*família ficou pra cuidar*”, expressam de forma exemplar que o educador/cuidador exerce em seu contexto profissional um cuidado que é familiar; cuidado relacionado às suas experiências e vivências e que, nos parece, permeado de valores e cargas normativas que não só determinam quem deve cuidar, mas o modelo ideal de cuidado. Tal constatação ganha ênfase ao notar que as palavras do quarto e último quadrante (inferior e esquerdo), que são as palavras menos frequentes e menos evocadas pelos educadores/cuidadores, são justamente as palavras que estão mais relacionadas com a visão de cuidado a ser exercido por um profissional em uma instituição de acolhimento, que seriam *diálogo, justiça e acolhimento*.

De certa forma a representação de que “*família ficou pra cuidar*” está também presente nas próprias normativas legais quando realçam, e dão centralidade, à família como espaço por excelência de cuidado e desenvolvimento (por exemplo, no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e

Comunitária (BRASIL, 2006a)). Quando documentos como esse dão centralidade à família como espaço de cuidado opaca precisamente o que quer realçar, o acolhimento institucional; “se é na família que se cuida, durante o acolhimento como a criança vai ser cuidada? Ou que cuidado é esse que vai lhe ser ofertado no ambiente institucional?”. Quando há uma representação que afirma que “*família ficou pra cuidar*”, as outras instituições que exercem cuidado são inferiores à ela e devem seguir seu modelo de cuidar.

7.2.1.1 Relações entre Cuidado, Educação e Responsabilidade

É sabido que estudar representações sociais é reconhecer que elas estão ligadas, ao mesmo tempo, às condições históricas, sociológicas e ideológicas, [sistema central], e às influências do contexto imediato onde estão imersos os indivíduos que representam, permitindo a adaptação, a evolução da representação e a proteção do núcleo central [sistema periférico] (GALLI, 2014). Amparados nessa perspectiva de representações sociais, adentraremos as relações entre *Cuidado, Educação e Responsabilidade*, a partir das representações dos educadores/cuidadores, trazendo para este contexto as influências sociais e históricas nessa relação.

Conforme sinalizamos no levantamento histórico sobre as práticas de cuidado que realizamos no aporte teórico desta pesquisa, esta visão de cuidado (tanto direcionada às instituições de acolhimento quanto ao educador/cuidador) teve modificações ao longo da história no Brasil; por exemplo, é a partir das Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) que é cunhado o termo educador/cuidador e ganha destaque a importância do estabelecimento entre educador/cuidador-acolhido de uma relação afetiva, segura e estável, e de valorização do acolhido. Dentre as modificações significativas que ocorreram no papel do educador/cuidador, do ponto de vista legislativo, foi ter lhe atribuído uma visão mais educativa (SOUZA, 2019). Essa perspectiva de cuidado relacionado à educação também esteve presente em nosso contexto de pesquisa conforme ilustra as transcrições:

Cuidar vai além de, de, o respeito que tem que ter sempre, educação, ensinar, orientar, mostrar que se, como ele deve se comportar, como ele deve ser, como ele deve se comportar na escola, como ele deve se comportar, [...]. (P8).

[...] pronto, pra ir pra escola eu fui com ele, aí eu achei interessante que um disse: “óh tia, se fosse com fulano ele não tinha entrado, tinha feito um...”, tinha chamado atenção né, querer chamar atenção. “E com a senhora não, num estante ele entra”, porque no caminho pegou uma rosa, eu digo “óh, leve pra professora, ela vai amar receber uma rosa. Dê bom dia, e dê a ela a rosa”, aí ele foi com a rosa na mão, arrancada do mato... eu digo “óia agora olhe se não tem câmara, se num tem” (risos), se num tem ninguém olhando pá pegar né? Que num pode pegar coisa que num é de ninguém, mas nos mato assim pode né? Mas da casa de ninguém num pode né? Tem que ensinar isso também, aí ele me, ele até me deu uma rosa, tava com uma aqui, ela caiu no caminho, [procura a rosa no bolso] que ele pegou duas,

dento de mato, rosa de mato né? Por que quando eles tocam na campainha das pessoa ou então ele mexe então digo: “ôh a câmara ôi, se chamar a polícia a gente vai preso, tenha cuidado, tenha atenção”. Então a gente tem que mostrar isso também né... mermo caminhando. (P10).

Apesar de reconhecer o avanço legislativo [o educador/cuidador não só cuida, como o seu cuidado envolve educação] há de se questionar como essa relação entre cuidar e educar é representada para o educador/cuidador: *como se cuida e como se educa a criança e o adolescente que está acolhido?* Pareceu-nos que a forma como essa relação deve ser efetuada ainda não está clara desde uma perspectiva profissional pois, para o educador/cuidador “educar” está equiparado a “mostrar a realidade da vida”; uma outra concepção permeada de valores e normativas morais que são impeditivas de um exercício profissional ético e que preserve e efetive a garantia de direitos.

[...] eu tenho que direcionar e saber o que que ela quer, tentar educar, orientar pra vida né, [...]. (P1).

Éee educa, e tem que educar mermo, mostrar a realidade da vida, [...]. (P10).

*Assim, eu gosto muito das coisas certas, gosto de, de educar eles né, por que eles já vem com uma vida que não tem as pessoas pra poder dar essa educação, dar o carinho a eles, então eles sabem queeee, eu acho que eles me veem com bons olhos porque o que eu faço eles sabem que é pro bem deles, entendeu? Que é educar, é aconselhar, né, é dar carinho, é procurar dar o amor a eles que eles não, não teve né? **Me responda uma coisa, o que seria educar XXXXXXXX?** Educar? É procurar ensinar a eles eee, eles ter o conhecimento daquilo que eles não aprenderam, lá traz, com os pais né, com os familiares, então a gente tem que procurar ver uma forma que cada acolhido tem uma forma né de aprendizado, a gente faz atividade em folha a noite, a gente faz um, uma brincadeira né, tem filmes educativos, não é? Que a gente procura trazer pra eles assistir e dá melhor forma, o que a gente pode fazer, a gente faz, o que eu posso fazer, eu faço. (P12).*

Essa concepção de que é aqui [e somente], “na instituição”, que o acolhido “vai conhecer a realidade da vida”, “vai ser educado/orientado”, como se antes a vida não fosse real e suas experiências não fossem oportunas, válidas e benéficas; pode estar associada, alimentada e perpassada por três perspectivas:

- 1) “O acolhido não é como outra criança e adolescente ‘normal’, ele é uma criança diferente, por isso sua educação precisa também ser diferente”. “A educação dele é uma educação para a vida”.

[...] é fácil eu cuidar de um neto, é fácil eu cuidar de um filho porque é uma coisa que já teve uma educação familiar, mas uma criança acolhida é diferente né, ele num é uma criança como é sua criança, como é minha criança, ele já veio de um problema na sua família, talvez com seus pais, seus irmãos, talvez vem com trauma, então é interessante, é bom que a gente cuide, é um cuidar diferente você tem que ter um cuidado diferente, especial, é por isso que eu coloquei várias coisas ai, ter paciência, ter amor, coisa que você também tem com seus filhos também, mas só que é um amor diferenciado, é uma paciência diferenciada, você não pode perder a cabeça, você não pode ser agressivo com eles mesmo ele sendo agressivo com você tem que retribuir a agressividade deles com carinho, com compreensão, porque eles vão entender lá na frente, eles vão ver que estão sendo agressivo com você, mas em troca ele tá recebendo carinho, abraço, então é isso que eu acho diferenciado e tem que ser. (P19).

No levantamento teórico desta pesquisa vimos que o termo “menor” (termo legal que caracterizava a criança “pobre, abandona e/ou exposta”), alimentado e reafirmado pelos “Códigos de Menores”, esteve presente e perpassou praticamente todo século XX fazendo a distinção entre “criança” e “menor” (TEIVE, 2019), distinção que definia quem era ou não criança e o cuidado a ela ofertado como condicionados ao seu *status* social. Distinção que deveria ter tido, em tese, seu “enterro simbólico” na promulgação do ECA (BRASIL, 1990b) mas que, desafortunadamente, parece ainda vigorar.

[...] a gente aqui pega crianças de todos os jeitos, a gente pega em estado de vulnerabilidade que, de todas as formas, a gente pega crianças abusadas, a gente pega criança especial, a gente pega criança torturada, a gente pega todo tipo de criança, então a gente tem que saber o problema de cada um pra saber lidar com cada um pra poder existir uma harmonia na casa. (P6).

(Pausa, 7 segundos) Olha, aqui chega de todas qualidade de criança, você sabe disso né? [...] (P7).

Ela não é uma criança “normal” é uma “criança carente”. Este é um sentido que destitui as famílias pobres da tarefa do cuidado. Como se apresenta a seguir:

Sim... E como que você vê essas crianças? *Muito carentes, pessoas muito carentes que precisam de muito amor. (P5).*

É que nem eu já falei né? São crianças carentes, que acontece muitas coisas as vezes são os pais agride né, são denunciados, e aquele amor que os pais e as mãe e os familiares num dá, a gente dá a eles né, apoia, tenta apoiar eles dá melhores forma. (P14).

Muito carente, (pausa) viu? Assim, carente de tudo, não de alimentação que graças a Deus não falta, atenção aqui também não falta, mas devido ao mundo que eles vem né, que a gente não sabe ao fundo porque que eles tão aqui, a gente sabe que foi algum maltrato, mas o que eu vejo é que eles ainda precisam de muita, muita atenção. (P16).

A criança acolhida é representada como uma “criança carente, necessitada, com uma carga muito grande de problemas”. Em síntese ela é representada como “um problema”.

(Pausa) Muitas pessoas tem dúvida né, do que é ser cuidador, mas aí eu explico, é..., a quem não sabe, que é cuidar, acolher, é... as crianças que tem necessidade da nossa ajuda, da nossa companhia nesses momentos difíceis né, na Casa, [...]. [...] procurar resolver todas as necessidades dele, por que quando eles chegam aqui eles vem com uma carga muito grande de problemas né, aí a gente tem que ter paciência pra poder resolver aquela carga toda que eles veem. [...]É complicado? Sim, por que cada criança que chega é um problema diferente né, que a gente tem que procurar resolver, só que, com o tempo a gente vai aprendendo e vai é..., gostando daqui, eu gosto, a gente tem que aprender a gostar primeiro pra fazer um bom serviço né, com eles. (P12). [grifo nosso].

Se ela é carente e necessitada, se ela é desprovida e precisa do cuidador, da sua ajuda, da sua companhia, da sua capacidade de resolução para sanar os problemas que são do acolhido, o educador/cuidador é o “guardião”, o “salvador”.

Logo no começo eu estranhei, porque eu nunca tinha trabalhado com criança né, e principalmente na situação que eles estão aqui porque criança que não tiveram formação, mas aos poucos a gente tá tentando dar essa formação pra eles, primeiro dia a gente assusta porque a gente se depara com pessoas que você não conhece, com criança que não tem formação, mas no decorrer da semana já me adaptei como se eu tivesse trabalho há muitos anos. (P16).

Como ele é tudo para o acolhido, aquilo que ele oferta [mesmo sendo pouco], é suficiente.

Certo. Além dos cuidados que você já oferta à criança que você toma de conta, cada plantão que você vem, você acha que poderia fazer algo mais pra cuidar dessa criança? Não, eu acho que não, eu já dou o meu melhor pra ela, não tem mais. (P5).

Fazer algo mais? Não, a gente sempre pode fazer algo mais, algo diferente todo dia, depende da situação, mas eu acho que pelo dia a dia que você se dedica a eles e o que você faz por eles, isso já é algo mais porque eles já não tinham nada né, quando eles saíram da família deles e vieram pra cá e a gente mesmo sendo profissional e a gente se doar e sendo uma pessoa humana com eles isso já é algo mais, entendeu? [...]. (P18). [grifo nosso].

Resumindo: para o grupo de educadores/cuidadores que participaram de nossa pesquisa, a criança e o adolescente acolhido não tem o mesmo status, não é criança/adolescente como é a criança e o adolescente que vive em casa, com sua família. Como não é uma criança normal, como é carente e sem “educação pra vida”, é representado como um problema, portanto, deve ser corrigido/educado/orientado pelo educador/cuidador, o guardião que ocupa o lugar de cuidado que seria reservado à família.

- 2) Aqui entra a segunda perspectiva, o acolhido não é como uma criança e um adolescente “normal” porque sua família também não é “normal”. “Essa família não cuida com [os modos que eu e meu grupo de referência estabeleço para] amor, respeito, educação, proteção e responsabilidade, portanto, não é possível esperar a mais do acolhido, o contexto que ele vem – de negligência, violência e pobreza, justifica e determina quem ele é”.

*Indispensável? Eita... Assim, não é ser indispensável, o que as vezes a gente fica um pouquinho triste Tamires, é... a gente se doa tanto, e as vezes, eles num reconhece. **Mas como a gente sabe que a situação deles é assim.** Ai depois volta, o normal. Pronto você faz, você se doa, você faz tudo por eles, e tem hora que eles,... nem eles, a gente até admite. Por que eles não tem uma instrução pra isso né? **Eles num tem!** [...] **Vamos aqui pensar, a senhora dá ordem e o acolhido não obedece?** Não obedece. **Aí, aí dificulta né?** Nem, nem todos são bebês. Uns obedece, outros num obedece. **Mas, a gente tem que ver o seguinte, que, a instrução deles também, num tem como ser como a gente quer né?** E a gente cria nossos filhos e num é como a gente quer. **Imagine os filhos das pessoas que a gente nem sabe quem é né?** **Aí isso também, ... depois a gente vai se adaptano a essas coisas. (P9). [grifo nosso].***

*Gostar do que faz, (pausa) né? Porque cuidador não é chegar só ir lá e pronto, o nome cuidador é pequeno, mas a obrigação é grande, o dever é grande né, porque a gente faz papel de mãe né, entre aspa, **a gente faz o que a mãe não foi capaz de fazer, infelizmente né, que esse é o certo. (P16).[grifo nosso].***

*Fica chamando mamãe, aí eu dou risada, o do berço fica “mamãe”, eu digo “oi”, aí eu digo “oh Meu Deus, são tantas mães, não é? Que vão crescer será que vão chamar a gente de mãe?”, que não veem né a mãe, onde está a mãe, **a mãe será que sente essa falta? Num sente, porque num vem ver, num é? Aí tá perdendo esses momentos** que a gente vai dar banho e eles vão tão satisfeitos é bom que a água é quente e eles “deixa eu ficar mais, tia, deixa eu ficar mais” (risos). (P17). [grifo nosso].*

Será que os educadores/cuidadores refletem, em seu contexto profissional, sobre a situação social e econômica dos pais dos acolhidos? Será que eles têm a oportunidade de

exporem o que pensam sobre esses pais e de ponderarem sobre o porquê esses pais não vão ver os filhos, ou por que “permitiram” ou até “contribuíram” para que os filhos estivessem ali?

Chama a atenção que se a família biológica ou os pretendentes à adoção estiverem na instituição de acolhimento os educadores/cuidadores evitam contato com eles, e com as crianças se estiverem perto.

E aí quando eles recebem visita de algum parente próximo, dos pais ou de pretendentes, como é que funciona essa dinâmica? Sua, do pretendente, da criança... *Eles sempre ficam assim quando é a visita do pretendente aí o pessoal avisa, eu, faço de tudo pra deixar eles bem arrumadinho, converso com eles, aí éee normal, uma aproximação normal, entrego eles ao pretendente ou a família, quem for que seja, e saio e deixo eles à vontade. (P3).*

Sim, e me responda uma coisa XXXXX, como é que acontece quando eles recebem visitas? Ou seja, ou dos pais, ou dos pretendentes, como é que é a dinâmica? *A dinâmica é pra gente não ficar perto, pra criança realmente largar a gente e participar realmente da visita, seja com tia, ou pai ou avô que venha, ou pra adoção mesmo, a gente, o melhor é, a gente evitar num tá perto da criança pra criança realmente se interessar por aquela visita, gostar daquela visita, então o que a gente tem que fazer é isso. (P4).*

Fato que nos leva a questionar: *a melhor forma do educador/cuidador mediar a relação “família biológica-acolhido” ou “pretendentes à adoção-acolhido” é se afastando da família biológica? Esse educador/cuidador é tão “necessário e essencial” ao acolhido que precisa se afastar para que o acolhido reconheça que o outro também pode ser “bom e necessário”?* As Orientações Técnicas (2009a) especificam que cabe ao educador/cuidador, com o amparo da equipe técnica, mediar essas relações tendo em vista que ele é o que, na Casa, estabelece maior contato com o acolhido, em outras palavras, essas relações devem ser somadas, não anuladas.

- 3) Se o acolhido não é “normal” como outra criança, e sua família também não o é, o que a criança/o adolescente acolhido vivenciou antes do acolhimento não é validado, portanto, para o educador/cuidador, deve ser “anulado” ou “esquecido”; a história do acolhido passa então a ser “daqui [do acolhimento] pra frente”. *“O acolhimento será o “bálsamo”, será tudo aquilo que, na perspectiva do educador/cuidador, foi anteriormente para o acolhido, inexistente”.*

Cuidar é cuidar, educar, éeee reerguer aquela... tentar cicatrizar não, ser tipo uma medicaçãozinha prá s feridas que ele tem, ser um bálsamo na vida deles, ser o lado bom, por enquanto, quando eles chega, ser uma coisa boa, porque tem tanta coisa ruim na vida deles que o que eles tão necessitando naquela hora é uma coisa boa, aí eu tento ser essa coisinha boa. (P1).

Na minha opinião? (Pausa) Éeeee, você se dedicar, a eles, você dar pra eles o que eles não tiveram lá fora, [...]. (P3).

[...] Ela é importante pra sociedade, é mais um pra sociedade, num importa o que ela passou, o que importa que daqui a partir de hoje ela vai ter a mudança. Então é isso que eu acho muito importante. (P10).

[...] eles chama a gente de “tio” “tio, tia”, aí a gente, eu acho que eles acha a gente, por não ter um afeto em casa, não ter tido ou ter sofrido alguma coisa, eles procura, por a gente tratar eles diferente, eles se aproximam muito da gente. (P13).

[...] porque você tem que cuidar desses meninos, não tirar o olhar de junto, tem que tá sempre... mais do que seus filhos, porque seus filhos até você ainda deixa e com eles você tem que tá atento a tudo, porque eles são, já tem, já vem de um canto que ninguém protegia, pelos canto, não tinha proteção de pai, de mãe e de ninguém né, eles já vivia largado, como diz a história né, então a gente tem que fazer o que os pais num faz, né, nem quiseram cuidar e nem querem, que se quisesse tavam com eles, né, aí a gente tem que assumir esse papel. (P20).

Na visão de que o acolhimento é o “bálsamo” para o acolhido, por meio do papel exercido pelo educador/cuidador está contida a perspectiva de que, nesse espaço institucional, o “acolhido tem tudo”.

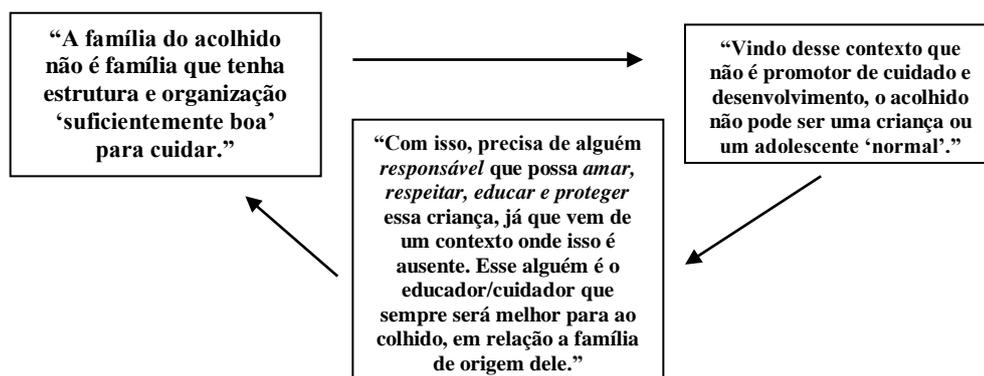
Eu acho que eles assim, eles tem muita chance na vida. Tudo depende deles querer, entendeu? Porque eles tem toda oportunidade que muitos hoje não tem o que eles tem, aqui. Então se eles quiserem, sê alguém na vida, como diz, sê alguém importante na vida, eles vão sê. Tudo depende deles. Porque oportunidade tem. (P9).

[...] os meninos aqui tem de tudo, num falta nada, o que a gente tem que fazer é desenvolver o nosso trabalho. Num falta nada né? Nem nossos filhos tem o que esses meninos tem hoje. Como mãe né? A gente vê, tem carro pra levar pra escola, tem carro pra levar pra médico, tem as alimentações, as refeições, os lanches, tem oportunidade pra tudo, o cuidado pra tudo, então a gente vê a facilidade de hoje, que tem tudo, só é agente colocar o nosso trabalho em prática. Eu num posso chegar e dizer “ôi, num tem isso eu num vou fazer”, tendo. Num é verdade...?! (P10).

É um trabalho social que cuida realmente porque eles são alimentados, eles são bem tratados, tem shampoo, tem tudo de bom, então essas crianças encontram aqui o amor que o pai não deu, a mãe não deu, entendeu, aí tem o acolhimento por isso que se chama casa de acolhimento. [...] aqui a casa é boa ele tem de tudo, entende, [...]. (P17).

Em outras palavras, “o que foi vivido antes do acolhimento é esquecido e no acolhimento começa a história do acolhido. Nessa ‘nova história’ ele tem tudo o que ele precisa, ‘casa’ (comida, roupa, cama, carro pra levar pra escola e segurança) e ‘família’ (tem pai e mãe na figura do educador/cuidador). Se não mudar, se não se comportar, se não obedecer e se tornar ‘alguém na vida’ é porque ele não quis, oportunidade teve”. Esse é um ciclo de pensamento do educador/cuidador que se retroalimenta e afeta sua prática profissional. Ciclo que representamos na Figura abaixo (Figura 2).

Figura 2 – Ciclo de pensamento do educador/cuidador sobre a relação família – acolhido – educador/cuidador.



O educador/cuidador cuida como acredita que se deve cuidar não como, em geral, preconiza as normativas, exercendo um cuidado impregnado de concepções individuais e valores morais. Um exercício profissional sem profissionalismo nos faz retroalimentar visões, representações e práticas que selecionam, excluem e violentam; nos distanciando de um fazer que reconstrua direitos para a sua real efetivação. Diante deste quadro resta a imperativa questão: *como podemos atuar nessa realidade?* Desfazer o acolhimento institucional e investir no acolhimento familiar seria suficiente? Talvez nosso resultado ressalte a importância de não apenas implantar políticas públicas mas trabalhar por compreender seus agentes, e suas representações, tendo em vista que tais compreensões afetam a efetivação das políticas e a garantia de direitos. Por exemplo, as representações de cuidado, educação, família e do acolhido, das famílias acolhedoras, também podem afetar a qualidade do acolhimento, ainda que seja em um contexto familiar.

A relação *cuidado – educação – responsabilidade* também gere tensionamentos para o educador/cuidador. Um desses tensionamentos está na ausência de uma objetivação para o “educar”, ou seja, a representação de cuidado para os educadores/cuidadores das casas de acolhimento de Caruaru encontra objetivação no papel de pai e mãe, e isso tem implicações práticas conforme se verá mais adiante; mas educar como pai e mãe parece encontrar barreiras e limites nas imposições da Justiça. O Judiciário impõe que essa criança/adolescente deve ser vigiada para ser protegida. Dessa forma o olhar invisível, mas presente, da Justiça ou, muitas vezes dos próprios colegas de trabalho, conforme nos sinalizam: determinam 1) práticas educativas e 2) faz da relação *cuidado – educação – responsabilidade* para o educador/cuidador, uma relação “sugadora”. Segundo demonstra, respectivamente, os trechos abaixo:

Práticas educativas que tem sempre presente o olhar “podador” da Justiça:

[...] eles as vezes tão muito assim, carente, chorão demais, as vezes tão bateno um no outro, mordenho, ai eu tento, ficar de joelho, ou me abaixar, fico próximo deles, conversar com ele, olho a olho, pra saber que aquilo não é pra se fazer, que tem muitos aqui, tem duas gêmeas que é danadinha que só, as duas. É tanto briga entre si, como, morde, morde, belisca, puxa cabelo, então, eu tento sempre, olho a olho, abaixo pra ficar do mesmo nível que eles, conversar, é “não”, “não pode”, “titia não quer que você faça isso”, as vezes, mesmo sem eles saber falar direitinho, “pede desculpa”, “abraça”, “não pode fazer isso”, ... até faço isso com eles, pra eles aprender, porque teimó, assim, se fosse em casa, essas coisas, já ia dá na mão, já ia brigar, por de castigo, aqui as vezes a gente coloca no cantinho do pensamento quando as vezes tão, passou, extrapolou, ai a gente coloca, fala o motivo porque tá ali, aí passa ali uns cinco minutinhos, ai se se acalmou, a agente traz de volta pro ambiente. (P2).

Eu aprendi através dos meus filhos, porque não é como os daqui, mas a gente como tem o cuidado com os nossos filhos, então a gente tem que ter cuidado igual ou mais com eles, até porque eles não são da gente, então o cuidado é maior. (P5). [grifo nosso – “meus filhos são diferentes, tem família”]; “a justiça ‘cobra’ proteção que muitas vezes se traduz em vigilância”].

O que facilita, facilita é querer ajudar eles e o que dificulta é a gente não ter a liberdade de, assim, sair de casa né, em casa a gente tem aquela autonomia com as crianças, e já aqui a gente não pode ter como tem em casa, fez alguma coisa errada, você vai ficar de castigo, você vai ficar sem isso né, a gente não tem [...]. (P9).

[...] hoje em dia você, você as vezes, o povo pensa que não, mas você é observado em tudo! A sua vida é uma observação, no meio da sociedade. Num é verdade? (P10).

A função do educador/cuidador aparece como uma função sugadora:

Hoje eu avalio meu trabalho como muita responsabilidade e muito difícil, (Pausa). Muito difícil e muita responsabilidade. (Pausa) Porque não é brincadeira você tomar conta de 10 crianças, ali não é seus filhos, você tem que cuidar melhor do que se fosse seus filhos, porque eles não são seus filhos, você tem que passar coisas melhor pra eles do que os seus próprios filhos, porque os filhos da gente é diferente, e eles precisa mais do que o meu filho, aí é muita responsabilidade. (P7). [grifo nosso – “Criança carente”]

E o que que você acha que facilita e o que você acha que dificulta ser cuidador aqui, na instituição de acolhimento? *Conta quando eles tão mais em casa dá um pouquinho mais de trabalho, mas nem tanto. A facilidade é... nenhuma. (P15).*

[...] eu acho que vê a minha função como uma função de responsabilidade, porque cuidar de crianças não é uma coisa fácil, entendeu? Porque a gente cuidar do ser humano acho que é a parte mais difícil que a gente tem na nossa vida, é cuidar um do outro, [...]. [...] eu acho importante que o cuidador ele seja valorizado, eu acho isso muito importante porque não é fácil ser cuidador, não é fácil, não é uma simples função que eu vou chegar “não, é só deixar o menino lá que quieto...” não, você vai lidar com situações difíceis que você tem que saber tomar decisões [...]. (P18). [grifo nosso].

(Pausa) Tem que proteger de um jeito, tem que ter uma atenção e uma proteção, que tem que ser 10, tem que tentar pelo menos ser 10 [...]. (P20).

A ausência de normativas legais e instruções práticas cotidianas de como devem ocorrer, por exemplo, o cuidado e a educação no contexto do acolhimento institucional, deixa brechas que fazem emergir práticas educativas amparadas em representações e vivências. O que nos faz despertar para o fato de que se sobressai em um exercício profissional o pessoal pode ser que esse profissional não esteja sendo amparado, orientado, escutado, instruído, apoiado e cuidado tal como deveria. Se não tem aparato profissional agirá com base no seu aparato pessoal.

Além disso, a vigilância constante do educador/cuidador nos faz levantar alguns questionamentos: *por que a criança/o adolescente acolhido precisa ser vigiado? Ser cuidado não é diferente de ser vigiado?* Parece que a vigilância não funciona como proteção para o acolhido, mas como aparato de proteção para o educador/cuidador que levanta à pergunta: *cuidar ou tomar cuidado?*

Minha filha num tem facilidade não viu pra o cuidador, é tudo difícil, (risos) é tudo muito difícil, a gente tem que andar bem na linha porque se não dá tudo errado. (P5).

(Pausa, 7 segundos) Olha, aqui chega de todas qualidade de criança, você sabe disso né? Chega criança com problema de saúde, principalmente uma criança quando ela chega com soro positivo, eu tenho que saber cuidar dela, porque eu posso pegar, ela pode transmitir pra mim, só que ela só vai transmitir pra mim num é com espirro, num é com o coco, não, ela vai transmitir pra mim se ela se cortar, eu tenho que ter muito cuidado, porque se eu me cortar também, aí eu não posso ter acesso com o sangue dela, então essa experiência pra mim foi a maior, porque que queira que não eu como cuida da criança eu tenho que saber que a

criança tem aquele problema porque se eu não souber e de repente acontecer, aí como é que vai ficar? (P7).

Tais práticas de vigilância nos fazem lembrar o cotidiano da assistência dentro das unidades acompanhadas pela FUNABEM, na década de 60-70, aqui no Brasil, tal como demonstramos no capítulo 2 dessa pesquisa. Por isso, (re)lembramos, quando o cuidado passa a ser vigilância, a medida de acolhimento se torna instrumento de correção e opressão; quando há excessiva ênfase no controle e na manutenção, o espaço que era para ser de acolhimento se torna espaço de contenção e retenção. Aquele que deveria ser modelo de referência afetiva, se torna modelo de normas e regras. Apesar de desejável, tal modelo não pode sobressair a todas as outras referências, caso contrário, a medida de proteção se torna uma espécie de condenação. É válido lembrar que a ruptura com familiares já é, por si, uma situação complexa para a criança e para o adolescente acolhido. Somado a isto, se for árdua a inserção e a adaptação a esse novo contexto, tão distinto do seu, com regras e normas diferentes aos seus, só massifica a acolhida e intensifica o sofrimento do acolhido.

7. 2. 2 Quem cuida? O Educador/Cuidador é a Figura Soberana para o Acolhido, é aquele que é “[...] de referência, se num for, num é? Nem venha trabalhar nessa função, arruma outra coisa pra fazer” (P10)

Ao abordar os processos geradores de uma representação social Moscovici apresenta dois processos principais: a objetivação e a ancoragem. Ancorar é transferir algo estranho, ameaçador, de um espaço externo ao nosso, mas que nos diz respeito, tem a ver com o nosso sistema de categorias, confrontando-o e ancorando-o a categorias que acreditamos mais adequadas (GALLI, 2014). Usando as palavras de Moscovici é “[...] *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Por isto, este fenômeno depende de uma memória coletiva, tendo em vista que classificará informações sobre o objeto social nas estruturas de conhecimento já existentes, transferindo o estranho, o ameaçador, do espaço externo para dentro do nosso sistema de categorias, tornando-o acessível e familiar.

Quando convocado a exercer a função de educador/cuidador, sobressaem no sujeito diferentes questionamentos: *o que é e como é educar e cuidar de uma criança/adolescente em uma instituição de acolhimento? Educar e cuidar parecem ser funções de pai e mãe, então como é e como eu vou educar e cuidar de uma criança/adolescente que não é minha, não é meu filho? Ser pago para educar e cuidar de uma criança, quem faz isso? Professor, babá,*

tio, tia, irmão, irmã, pai, mãe, enfermeira, médico, psicólogo, ... como não é possível enquadrar aquele que cuida de uma criança/adolescente acolhido em uma única categoria, ele acaba sendo TUDO, aquele que é indispensável, a figura de referência para o acolhido.

Eu vejo como alguém que está necessitando dá, dá, do meu cuidado, (pausa) sabe? [...] [...] que a gente de certa maneira tem probleminha que a gente resolve, que a gente também é psicólogo, médico, tudo a gente é, né? (P1). [grifo nosso].

Certo. E o que você considera essencial para o papel do cuidador? *Essencial, essencial para uma cuidadora, o que que é essencial, deixa eu ver, o que eu posso dizer que é essencial (pausa) éeee, sinceramente (risos), essencial, essencial, eu acho que cuidadora é essencial, ela é essencial por que ela tá ali no momento pra cuidar das criança, pra dar atenção ali pras necessidades dele. (P2). [grifo nosso].*

[...] e precisa da gente também, pra tomar conta, porque tem que ter o cuidador né? Sem o cuidador dá errado. (P5). [grifo nosso].

[...] Aí fica assim na responsabilidade da gente né que é cuidadora deles porque eles são especiais e precisa da gente pra tudo. (P14). [grifo nosso].

[...] a coordenadora ela coordena a casa num geral, mas quem passa mais tempo com eles, que sabe a fundo o acolhido é a cuidadora, porque eu acho assim, se não fosse a cuidadora a casa não iria. [...], então eu acho assim, que a casa em si é cuidador. (P16). [grifo nosso].

Indispensáveis? Nós, cuidadores, né, nós cuidadores somos indispensáveis, [...]. (P18). [grifo nosso].

A representação de que o educador/cuidador é “tudo” para o acolhido encontra apoio na representação de que “sua família é desestruturada”, e de que, por isso, “o acolhido não é uma criança normal”. Em outras palavras, existe entre os educadores/cuidadores uma representação de cuidado que é familiar, (re)afirmando a concepção de que em nossa sociedade quem cuida é a família e que, para cuidar, precisa estar estruturada e organizada nos moldes de uma família burguesa. Família que deve dedicar-se integralmente aos filhos (diga-se de passagem, a mãe), deve ter condições financeiras suficientes para suprir necessidades básicas e deve transmitir valores morais. Esses são sentidos de cuidado e família que se sustentam na oposição, se o educador/cuidador é tudo, precisa existir alguém (ou grupo) que não é nada, nesse caso, a família do acolhido.

A Lei nº 7.644/1987 delibera sobre a regulamentação da atividade de mãe social e pai social, e estabelece em seu Art. 4º, suas atribuições:

I - propiciar o surgimento de condições próprias de uma família, orientando e assistindo os menores colocados sob seus cuidados; II - administrar o lar, realizando e organizando as tarefas a ele pertinentes; III - dedicar-se, com exclusividade, aos menores e à casa-lar que lhes forem confiados.

O Ministério do Trabalho, por meio da Classificação Brasileira de Ocupações, não descreve com precisão o que define por cuidado, porém descreve ações de cuidado como áreas de atividade da mãe social [código 5162-15, subcategoria da classificação Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos – código 5162], o cuidar da saúde; da alimentação; do

ambiente domiciliar e institucional; e o cuidar da pessoa; o promover do bem-estar; o incentivar a cultura e a educação; o acompanhar em atividades externas e a necessidade de demonstrar competências pessoais (BRASIL, 2002). Cada área corresponde a funções e atividades específicas, que em seu conjunto leva-nos a inferir como é complexa a dimensão do fazer da ‘mãe social’. Tendo em conta que as competências requeridas envolvem, dentre outras, que seja educadora, que ofereça apoio afetivo, promova práticas relacionadas à socialização e ao desenvolvimento psicológico dos acolhidos e que seja modelo moral, capaz de transmitir valores e fornecer exemplos positivos às crianças e adolescentes.

A Resolução de nº 9, de 15 de abril de 2014 (BRASIL, 2014), ratifica e reconhece as ocupações e áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social, em concordância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Parece ser a primeira resolução que faz diferenciação entre cuidador social e educador social. Em nossa pesquisa, percebemos que essa diferenciação e o conjunto das atribuições conferidas a cada um são desconhecidos ou pouco conhecidos pelos educadores/cuidadores. Se fôssemos classificar, baseados na resolução, os educadores/cuidadores que participaram de nossa pesquisa seriam os que ocupariam o cargo de “cuidador social”. As atribuições do cuidador social e do educador social, tal como essa resolução descreve, estão especificadas abaixo:

Cuidador Social	Orientador Social ou Educador Social
a) desenvolver atividades de cuidados básicos essenciais para a vida diária e instrumentais de autonomia e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas; b) desenvolver atividades para o acolhimento, proteção integral e promoção da autonomia e autoestima dos usuários; c) atuar na recepção dos usuários possibilitando uma ambiência acolhedora; d) identificar as necessidades e demandas dos usuários; e) apoiar os usuários no planejamento e organização de sua rotina diária; f) apoiar e monitorar os cuidados com a moradia, como organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos; g) apoiar e monitorar os usuários nas atividades de higiene, organização, alimentação e lazer; h) apoiar e acompanhar os usuários em atividades externas; i) desenvolver atividades recreativas e lúdicas; j) potencializar a convivência familiar e comunitária; k) estabelecer e, ou, potencializar vínculos entre os usuários, profissionais e familiares; l) apoiar na orientação, informação, encaminhamentos e acesso a serviços, programas, projetos, benefícios, transferência de renda, ao mundo do trabalho por meio de articulação com políticas afetas ao trabalho e ao emprego, dentre	a) desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos e proteção aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e, ou, risco social e pessoal, que contribuam com o fortalecimento da função protetiva da família; b) desenvolver atividades instrumentais e registro para assegurar direitos, (re)construção da autonomia, autoestima, convívio e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas, levando em consideração o ciclo de vida e ações intergeracionais; c) assegurar a participação social dos usuários em todas as etapas do trabalho social; d) apoiar e desenvolver atividades de abordagem social e busca ativa; e) atuar na recepção dos usuários possibilitando ambiência acolhedora; f) apoiar na identificação e registro de necessidades e demandas dos usuários, assegurando a privacidade das informações; g) apoiar e participar no planejamento das ações; h) organizar, facilitar oficinas e desenvolver atividades individuais e coletivas de vivência nas unidades e, ou, na comunidade; i) acompanhar, orientar e monitorar os usuários na execução das atividades; j) apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nas unidades e, ou, na comunidade; k) apoiar no processo de mobilização e campanhas intersetoriais nos territórios de vivência para a prevenção e o enfrentamento de situações de risco social e, ou, pessoal, violação de direitos e divulgação das ações das Unidades socioassistenciais; l) apoiar na elaboração e distribuição de materiais de divulgação das ações; m) apoiar os demais membros da equipe de referência em todas as etapas do processo de trabalho; n) apoiar na elaboração de registros das atividades desenvolvidas, subsidiando a equipe com insumos para a relação com os órgãos de defesa de direitos e para o preenchimento do Plano de Acompanhamento Individual e, ou, familiar; o) apoiar na

<p>outras políticas públicas, contribuindo para o usufruto de direitos sociais;</p> <p>m) contribuir para a melhoria da atenção prestada aos membros das famílias em situação de dependência;</p> <p>n) apoiar no fortalecimento da proteção mútua entre os membros das famílias;</p> <p>o) contribuir para o reconhecimento de direitos e o desenvolvimento integral do grupo familiar;</p> <p>p) apoiar famílias que possuem, dentre os seus membros, indivíduos que necessitam de cuidados, por meio da promoção de espaços coletivos de escuta e troca de vivência familiar;</p> <p>q) participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado.</p>	<p>orientação, informação, encaminhamentos e acesso a serviços, programas, projetos, benefícios, transferência de renda, ao mundo do trabalho por meio de articulação com políticas afetas ao trabalho e ao emprego, dentre outras políticas públicas, contribuindo para o usufruto de direitos sociais; p) apoiar no acompanhamento dos encaminhamentos realizados; q) apoiar na articulação com a rede de serviços socioassistenciais e políticas públicas; r) participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado; s) desenvolver atividades que contribuam com a prevenção de rompimentos de vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidade social vivenciadas; t) apoiar na identificação e acompanhamento das famílias em descumprimento de condicionalidades; u) informar, sensibilizar e encaminhar famílias e indivíduos sobre as possibilidades de acesso e participação em cursos de formação e qualificação profissional, programas e projetos de inclusão produtiva e serviços de intermediação de mão de obra; v) acompanhar o ingresso, frequência e o desempenho dos usuários nos cursos por meio de registros periódicos; x) apoiar no desenvolvimento dos mapas de oportunidades e demandas.</p>
--	---

Olhando o seu processo de desenvolvimento, parece que as atribuições desse profissional ainda estão em processo de construção e consolidação; entretanto, há de se refletir se a descrição das atribuições (olhando a partir de uma perspectiva histórica) está coerente com o nível de formação exigido, a carga horária, e o salário estabelecido. Pelo excesso que lhe é demandado nas diretrizes legais e a falta de apoio e de atuação conjunta por parte da equipe técnica e dos demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos, parece até justificável e coerente com a realidade, a perspectiva de que *o cuidador é tudo*.

Essa compreensão de que *o cuidador é tudo* aparece em outros trabalhos, por exemplo, no trabalho realizado por Teixeira e Villachan-Lyra (2015), com mães sociais de uma “Casa Lar” em Pernambuco, os autores descreveram que em suas funções cotidianas as mães sociais atendiam necessidades físicas [alimentação, saúde, higiene], sociais [lazer, socialização, educação] e psicológicas [fantasias, medos, afetividade] das crianças sob seus cuidados.

No Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento, Assis e Farias (2013) relataram que os coordenadores dos SAI que participaram da pesquisa, descreveram as principais atribuições dos cuidadores/educadores como sendo: o acompanhamento da dinâmica cotidiana dos serviços; cuidados com alimentação, higiene, acompanhamento das atividades escolares e pedagógicas dos acolhidos; cuidados relativos ao cotidiano de uma residência [arrumação, limpeza, compra de mantimentos] e a manutenção do registro atualizado sobre as informações diárias de cada criança. Quando os cuidadores/educadores relataram as atribuições que eles exerciam nos SAI, apareceram termos que remetiam não só ao arranjo da casa, mas que também faziam referência às “múltiplas” funções exercidas, conforme sinaliza esse trecho: “...a gente é tudo, a gente é mãe, a gente é educadora, a gente é psicóloga, a gente é enfermeira, a gente é tudo (SAI,

cuidador, cidade 6, Nordeste)” (ASSIS; FARIAS, 2013, p. 130), tal como encontramos em nossa pesquisa.

Ademais, o educador/cuidador ser “tudo” para o acolhido traz consigo, oculto, o papel do educador/cuidador “semideus” que exerce trabalho nobre por, dentre outras “funções”, “mudar vidas”, “dá sentido à existência do acolhido” e “possibilitar seu crescimento”. O educador/cuidador como “semideus” também esteve presente na fala dos orientadores educacionais entrevistados por Ribeiro (2013).

Você reconstrói aquela vida que já foi destruída por vários motivos, isso é muito nobre (SAI, cuidador, cidade 7, Sul). (RIBEIRO, 2013, p. 132). [*grifo nosso*].

Eu me encantei com o trabalho, você vê que a criança está precisando de você (SAI, cuidador, cidade 10, Sudeste). (RIBEIRO, 2013, p. 132). [*grifo nosso*].

Eu gosto muito de trabalhar aqui, primeiro porque eu tive um crescimento pessoal muito grande, eu não conhecia essa outra realidade. Porque eu vim de uma família muito boa, eu sempre tive tudo. Então a gente vê esse crescimento pessoal. A gente acaba saindo daqui realmente transformado (SAI, cuidadores, cidade 11, Sudeste). (RIBEIRO, 2013, p. 132). [*grifo nosso – presença do ideal da família burguesa*].

Nessa compreensão é “semideus” também porque, segundo suas palavras, “não é qualquer um que aguenta essa profissão”. Na profissão o cuidador lida com crianças “problema” e de famílias “problemáticas”, recebendo um “salário pequenininho”, com isso, só fica aquele que “gosta”. O “gostar” é a roupagem que sustenta e esconde, no discurso, a figura desse “semideus” que suporta esse difícil e problemático contexto.

Pra mim é um prazer, eu amo o que faço. Eu adoro criança né? Não é porque eu tenha os meus não, é porque eu gosto de criança realmente porque se não gostasse eu não estaria aqui. Não ficarei acho que nem um dia. Então eu amo o que faço, eu gosto. (P2).

Eu considero que você, indispensável, você tem que ter muito amor pelo trabalho, porque se você vim só pela intenção de ter o dinheiro você não fica, [...] (P3).

Como que você acha que as pessoas veem a função de cuidadora? *Uma missão bem complicada, viu, bastante complicada, porque a gente tem que dar o melhor da gente e às vezes a gente não tem o retorno. E não tem o retorno de quem? Das pessoas que a gente trabalha, porque a gente não tem aqui proteção nenhuma, a gente trabalha mesmo por amor. (P5).*

[...] veja, pra ser cuidador primeiro do que tudo você tem que gostar do que faz, porque você sair de sua residência pra vir lidar com criança que não é, digamos, seus familiares você tem que vim porque aí você vai começar a entender cada um, cada um pensa de um jeito diferente, cada um age de um jeito diferente, então você tem que ter primeiro disponibilidade pra poder fazer isso e realmente gostar, porque se você não gostar você não fica numa Casa de Acolhimento, [...]. (P6).

Minha fia, é... é cuidar é você querer, gostar do que faz. É você gostar do que faz porque tem hora que é difícil viu? Cê tem que gostar do que faz. (P9).

Nesse mesmo sentido, fala quase idêntica encontramos de uma técnica que atuava em serviço de acolhimento institucional, durante o trabalho realizado por Ribeiro (2013): “*eu acho que quem escolhe, quem faz essa opção faz porque gosta, porque se não gostar, não*

fica, não aguenta, mesmo que precise do emprego” (técnica, cidade 10, Sudeste)” (p. 133). Essa profissão só aguenta aquele que é forte, resistente e firme, um “semideus”.

7. 2. 2. 1 Tensionamento entre Referência Afetiva e Profissional

O trabalho de discussão teórica realizado por Medeiros e Martins (2018), que tinha como objetivo tratar aspectos inerentes às vivências do trabalho dos cuidadores residentes de instituições de acolhimento, observou pela análise dos textos acerca da temática, que apesar da existência de documentos normativos sobre a organização desses serviços, eles não abarcam a concretude da realidade vivenciada no cotidiano da instituição; cotidiano que demanda *muitas atribuições*, requer *longas jornadas de trabalho* e *exige profissionalismo ante os fatores emocionais e afetivos* que permeiam o exercício dessa profissão.

Estes aspectos presentes no cotidiano do educador/cuidador, destacados por Medeiros e Martins (2018), também estiveram presentes em nossa pesquisa, um deles, inclusive, compôs um dos nossos objetivos específicos, o que refere ao ***tensionamento entre profissionalismo e referência afetiva***. É provável que esse tensionamento tenha relação com as muitas atribuições que são conferidas ao educador/cuidador, entre elas, aquela que especifica a oferta de um cuidado que seja, ao mesmo tempo, profissional e afetivo, mas, é provável também que encontre conexões com as representações sociais sobre *cuidado*. Este tensionamento é exemplificado nas transcrições que seguem:

*Eu ainda continuo dizendo que é o amor, embora a gente não possa, não posso se apegar de verdade, não ter laços que não se rompam, mas eu ainda costume dizer que é amor. **O que é não se apegar de verdade?** É difícil, é muito difícil. Como eu disse a você, cada um tem uma história lá de fora que trouxe aqui pra dentro, mas cada um faz uma história aqui com a gente, então é muito difícil não se apegar com amor. Às vezes tem aqueles pais que tem o prazer de trazer aquela criança pra gente ver ele crescendo e eu acho isso muito bom, que é um vínculo que ele sabe que saiu daqui, ele fez também uma história aqui com a gente, aí eu acho que é muito difícil a gente não se apegar com amor viu? Não vou mentir não. (risos). (P4).*

E como que você ver eles? *Ah, eu tenho pena. Tenho, às vezes eu choro em casa, tenho, mas eu tento não mostrar né, eu tento dar carinho, como eu faço com meus filhos eu dou a eles. [...] **Você se sente preparada, capacitada para exercer essa função?** No começo até não, que eu tive até começo de derrame, porque um falou muito palavrão comigo, essas coisa, aí eu fiquei magoada assim... aí eu tive começo de derrame, tudinho, mas depois eu comecei a relaxar, a entender que é o jeito deles se defenderem, aí até hoje acho que dá certo. (P9).*

O que é cuidar de uma criança acolhida... (pausa, 8 segundos) hum... veja, ela sai da sua família, do seu seio e vem pra cá, quando ela vem pra cá ela não tem certeza se ela volta ou não pra família, muitas vezes elas ficam pensando que vão ser adotadas e eu acho que as coisas que elas pensam, que elas colocam na cabeça é serem felizes, eles sempre conversavam... em alguma oportunidade que eu tenho de conversar com eles, com os grandes é sempre a conversa que “eu queria voltar pra minha família” “eu queria ser feliz” ou “queria ser adotado”, até algumas vezes pergunta se a gente cuidador pode adotar eles e a gente explica que não é bem assim, é um processo dificultoso, é preciso ministério público e outras coisas mais, é preciso umas entrevistas e tudo mais e condições e a gente tem a nossa

família a gente fica sentido, a gente sente isso, chegue desce aquele nó na garganta da gente porque a gente vê no rosto deles o desejo deles serem felizes, entendeu? [...] (P18).

Eu lembro na Casa de Passagem que tinha um menino que a mãe era drogada e ele, ele se batia muito, se tremia muito, então eu cuidava dele de um jeito porque eu via aquela... ele transpirava... o bichinho, tinha dia que ele tinha que dormir comigo, eu tinha que... não é certo, mas eu tinha que dormir com ele, e eu tinha aquele cuidado nele, aí depois eu vi que eu já tava prejudicando, porque ele já tava muito apegado a mim e quando eu saía ele chorava, aí eu chorava pra lá, o menino chorava pra cá e eu não podia misturar as coisas né, eu tinha que ter equilíbrio pra nem chorar e nem... aí tive que começar me afastando, mas eu me apeguei muito a ele por conta daquela situação, sem pai, sem mãe e numa situação daquela que chegou, ferida, ferida e feridas que fazia dó, na cabecinha dele, aquela situação realmente me deixou... (P20).

As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) que regem os serviços de acolhimento, ao descrever o papel do educador/cuidador, especificam que estes devem vincular-se afetivamente aos acolhidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, “[...] evitando, porém, “se apossar” da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta” (BRASIL, 2009a, p. 47). Entretanto, não especifica como essa “vinculação sem posse” deve ocorrer. O trabalho de Medeiros e Martins (2018), traz resultados de pesquisas onde destacam o tensionamento vivenciado por esses profissionais e descrevem ser, por exemplo, uma realidade que instaura uma incoerência sobre o papel que ocupam: são mães e/ou profissionais do cuidado? Além do que descrevem ser um exercício profissional altamente demandante, quando associado à ambiguidade dos diferentes papéis: mãe para a criança, cuidador para a instituição, trabalhador para o Estado. Esse misto de sentimentos ambíguos existentes nos educadores/cuidadores foi apontado em várias das pesquisas que foram analisadas pelos autores, que ressaltaram também falhas por parte das instituições em ofertar suporte a esses profissionais, o que potencializaria sentimentos de abandono, desmotivação, falta de capacitação e sofrimentos psíquicos diante das situações reais experienciadas no trabalho.

O Levantamento Nacional, realizado por Assis e Farias (2013), apontou que palavras como “prazer e felicidade” foram bastante usadas para descrever como cuidadores se sentiam em sua atuação, todavia, “expectativa, angústia e ansiedade” também estavam presentes; na fala de quase todos os cuidadores existia a ambiguidade de sentimentos em relação ao trabalho: “gratificante/frustrante; envolvimento/limite para o apego; sensibilidade/racionalidade para a ação; alegria pelo trabalho/tristeza pela situação das crianças” (ASSIS; FARIAS, 2013, p. 133 e 134). Os mesmos autores mostraram que, dentre os profissionais que participaram da pesquisa, o trabalho do cuidador parecia ser o mais desgastante emocionalmente, tanto pela proximidade que tinham com as crianças, quanto pelo tempo de convívio com elas.

Conforme visto, esse tensionamento esteve presente nos discursos dos participantes de nossa pesquisa, e foram expressos carregados de sofrimento, inquietação e preocupação. Diante da ausência de um direcionamento na difícil missão de ser o equilíbrio entre afetividade, regras e cuidados, ficam as inquietações, (alimentadas também por representações sociais – *como os pais que deveriam cuidar não cuidam? Por que os pais que deveriam proteger são os que provocam a violência? ...*), que geram angústia e tensionamentos no exercício da profissão, conforme ilustra o trecho à seguir.

[...]às vezes a gente se estressa porque trabalha à noite, porque tá com sono, cansa, não é fácil lidar com vidas né, eu passei um tempo assim, meia... vamos dizer assim, eu acho que eu estava me sentindo mal, porque eu estava lidando com muitas crianças que sofria violência sexual e eles conversavam, elas conversavam muito comigo sobre isso e isso me deixava chocada, então isso me levou assim, eu fiquei muito, muito preocupada, sofrendo muito com aquilo, você saber que alguém que jamais, que não merecia jamais, que não merece passar por uma situação daquela, a que mais me chocou foi uma que foi violentada com um pedaço de mangueira, então essa eu não esqueço, como tantas outras, não esqueço, outra com desodorante, então isso também me chocou muito e ela contar assim, elas são pequeninhas “tia, foi assim, foi assim e foi assim”, então isso “tá meu amor, tá certo, vai passar”, você fica sem palavras, né, outra também disse “o tia, papai do céu, vamos rezar, cê quer rezar? Falar com papai do céu?”, eu disse “eu quero”, “tia, é verdade que papai do céu protege as crianças?” eu digo “é verdade”, “e porque Ele deixou meu pai fazer aquilo comigo? Doeu, tia, saiu sangue, tudo”, aí essas coisa você vai juntando, juntando, juntando, chega um momento que você não aguenta, por mais que você leve as coisas, “não, tem que levar pelo profissional”, sim, mas você é humana, você não pode né, chega um momento que não cabe mais aí é difícil, né, eu já chorei muito já, tentei botar muita coisa pra fora assim, porque você ver chegar uma criança assim e você dar um banho, arrumar aquela criança... não é um caso aqui, é um caso que eu já vivi né, essa situação, e aquela criança já vai logo falando, falando de tudo, como foi, isso deixa você arrasada você diz “meu Deus, o que que eu vou dizer pra essa criança?”, você fica sem palavras, é difícil, mas a gente sai um pouquinho, respira, sabe? Parece que vai buscar uma força de não sei de onde, mas tem que ter, tem que ter pra passar segurança, pra passar confiança, pra dizer pra ela que tá tudo bem que a gente sabe que é um trauma que não, né, difícil, mas a gente tem que ser forte, é uma coisa difícil, não é tão fácil chegar e dizer “ai, eu vou ser cuidador social”, num é, cuidador social é difícil, você tem que ser forte, você tem que gostar, você tem que querer, [...]. (P22).

Nesse contexto de indefinição de papéis para o educador/cuidador (ser profissional e/ou ser referência afetiva), não só isso é gerador de tensionamentos; o educador/cuidador também parece não saber lidar com as crianças e os adolescentes em suas diferentes etapas de desenvolvimento, suas histórias de vida e suas demandas singulares. Conforme sinalizamos na análise que realizamos do questionário sociodemográfico esses profissionais se sentem despreparados, até mesmo quando possuem um curso superior cuja formação está relacionada à atuação nesses contextos (por exemplo, cursos como os de pedagogia, psicologia e assistência social). Foi comum, na fala dos educadores/cuidadores uma certa insegurança diante de comportamentos agressivos por parte da criança e/ou do adolescente acolhido. Aqui, parece que o profissional está desassistido do aporte teórico e prático que necessita para o exercício de sua profissão.

E quando não há a obediência, o que a senhora faz? *“Aí... as vezes você se estressa né? Ninguém... aí ‘ô fulano, fica aí um pouquinho com ele que eu vou aqui’, me distrair, despirar um pouquinho sabe? Pra gente não chegar, não extrapolar como diz. (P9).*

[...] poderia melhorar assim no sentido assim de ter alguém, um psicólogo, sei lá o que, que conversasse primeiro com eles também, orientasse eles porque às vezes eles não obedecem a gente, às vezes eles... num sei se eles sabem que a gente como aqui pagos pra cuidar deles, então às vezes eles querem desobedecer a gente, às vezes quer ser agressivo com a gente, tem horas que eles são agressivos com a gente, então precisariam pessoas, o pessoal fala com a gente, mas também falar com eles também e deixar bem claro que a gente tá aqui pra cuidar deles, pra dar o melhor pra eles, então acho que isso aí, a dificuldade que a gente encontra assim às vezes é isso, falta de alguém preparar também eles pra receber a gente, entendeu? (P19).

Às vezes é difícil, porque até eles... tem dia que eles são bem agitados, né, aí ali aquela hora fica mais difícil porque não querem obedecer, mas assim, no geral, graças a Deus eles, no nosso plantão eles são mais calmo, tem dia que são bem bem virados, desobedientes e tudo, [...]. (P21).

Dentre os fatores geradores de tensionamentos para os participantes de nossa pesquisa, sobressaía, como fator gerador de conflitos internos para o educador/cuidador social: a situação do acolhido. Ou seja, para o educador/cuidador a negligência, a violência, o abandono, vivido pelo acolhido, no contexto anterior ao acolhimento, afetava o profissional, a sua vida pessoal, ao mesmo tempo que apontava o seu limite: *como vou ajudar? O que eu vou fazer por ele(a)? Até onde posso ir?* A instituição de acolhimento é um lugar repleto de atravessamentos e sentimentos e, nesse espaço, o profissional se posiciona entre o acolhido e a instituição. Nessa posição de mediação parece dizer, *“não sei como ser profissional nesse espaço, com esse vazio, vou agir com ele [acolhido] com o meu melhor, como ajo com o meu filho”* [sua referência de cuidado]. Referência que dá sustentação ao exercício do trabalho mas não garante profissionalismo.

Percebemos também, que alguns dos profissionais, poucos, criam estratégias cognitivas na tentativa de atenuar esse tensionamento, sendo elas: 1) a percepção que aquela (Casa de Acolhimento), é um espaço momentâneo na vida da criança, não é a sua casa; 2) porém, que enquanto ela estiver ali, ela precisará ser, no sentido pleno da palavra, cuidada; 3) e que todos os espaços percorridos por ela, antes, durante e após o acolhimento, compõem a sua história (para o acolhido, não necessariamente um desses espaços seja melhor que o outro, mas com arranjos distintos).

No início eu tinha muito assim, sabe, eu dizia assim eu num queria que ela volte, mas agora eu quero porque ela tem a vida, ela tem que prosseguir a vida, aqui num é o lugar dela, quando elas estão aqui a gente tem que dar o melhor, tudo que a gente tem dentro do possível a gente dá o melhor, mas sabendo que assim direcionando, falando “olha, sua casinha vai ser assim, você vai ter uma casinha assim” não botando assim coisa “você vai ter uma mansão, você vai ter tudo isso”, mas você vai ter alguém que vai lhe amar, você vai ter alguém só para você, você vai ter seu canto, a gente diz assim, entendeu, (pausa) que a gente quer que eles cresçam na vida, é isso. É a mesma coisa dos filhos, a gente tem que direcionar, a gente, nós não somos donas da vida deles né, a gente tem que direcionar pra que eles caminhem com as próprias pernas. (P1).

Eu fico feliz. Quando eu vejo eles ir embora tanto pra voltar, ser reintegrado a família deles como quando eles são adotados porque é uma sensação de dever cumprido, eu cuidei até o dia que deu pra mim cuidar e ele agora vai ser cuidado por outra pessoa, eu fico feliz, eu me sinto muito bem quando eles são, eles vão embora. (P3).

Doutora, tem que saber que a gente quer o melhor pra eles, o melhor pra eles não é permanecer na casa, então quando eu tiver na casa eu vou cuidar deles como se fossem meus, mas assim que chegar uma família eu tenho que liberar eles pra eles poder ter o melhor do que tar vivendo numa casa, então eu tenho que saber distinguir isso, eu tenho que saber que eu tô cuidando pra alguém um dia dar o melhor pra eles. (P6).

*[...] já chegou crianças assim, com muitas coisas e a pessoa fica pensando “meu Deus, uma criança tão novinha”, agora não, agora eu já tô acostumada, mas até uns 4 anos eu chorava muito quando a criança chegava, pois já peguei criancinha vamos dizer assim, eu chegar aqui e a criança nascer 5 horas da tarde no outro dia e 5 horas da tarde ela chegar aqui e eu receber ela, eu passar a noite chorando porque ela procurava peito ni mim e eu num tinha, então eu ficava pensando “poxa, a mãe tá lá com os peito cheio de leite e a bixinha aqui chorando porque quer leite” e eu ficava chorando, mas isso aí eu fui chamada pela psicóloga, ela conversou comigo, falou que eu tinha que ser profissional, que eu não podia chorar, que aquelas crianças não eram minhas, mas só que tem tempo que a gente tá muito sensível, mas eu fui me acostumando, me acostumando, hoje eu não choro mais, hoje eu tento me controlar e dar o meu carinho pra ela, pra eu continuar, como profissional. **E me diga uma coisa, quando você analisa esses dois momentos de XXXXX, esse momento mais sensível, digamos assim, e esse momento de mais costume, entre aspas, com o cotidiano das crianças, você se sente mais profissional hoje ou quando você tinha, mesmo chorando, essa maior sensibilidade? Não, hoje eu me sinto mais profissional, porque hoje eu sei cuidar melhor, sei dar o carinho que ele necessita melhor, em vez de eu chorar eu vou acolher, abraçar, beijar, brincar, se a criança é muito novinha então eu vou abraçar, beijar... se tá chorando vou colocar no braço pra saber, vou ter de saber o que é que ela tá sentindo se é cólica, se é dor de ouvido, se é dor de cabeça, eu tenho que entender como eu entendia dos meus filhos, que como eu sou mãe e tenho que ser profissional pra entender. Ai hoje eu me sinto uma pessoa mais profissional do que antes. (P7).***

O tensionamento é real, existe, gera conflitos e sinaliza a falta de cuidado com o cuidador, o que reforça a necessidade de se voltar o olhar para a seleção destes profissionais, de modo que esclareça e especifique o papel a ser por ele exercido; da capacitação, atualizada, com metodologias interativas e que abarque os cuidadores da instituição, do porteiro à coordenação da Casa, [abordando, por exemplo, os significados de cuidar e educar]; e do acompanhamento e supervisão, coerente com a função, periódico e que seja espaço de escuta de demandas e orientação qualificada, não perdendo de vista uma perspectiva de atuação em equipe.

7. 2. 3 Como Cuida? “Cuidar de uma criança acolhida é cuidar como se a criança fosse sua” (P6)

A objetivação junto com a ancoragem, são geradores de uma representação social. Objetivar é “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Ela “tem a propriedade de tornar concreto o abstrato, de materializar algo. (GALLI, 2014, p. 5). [grifo nosso]. Por exemplo, até o presente vimos que a representação social de cuidado, para o educador/cuidador, está ancorada no conhecimento de que ele, para o acolhido institucionalmente, é tudo. É a figura soberana de referência para o acolhido. Porém, esse ser “tudo” no cuidado ofertado ao acolhido, precisa ganhar corporeidade, materialidade, ou seja,

precisa ser objetivado. É nesse processo que o imaginado/abstrato [*tudo*] começa a assumir a realidade de algo visto, visível, tangível. O concreto, o visível da representação social de cuidado para o educador/cuidador, está no cuidado ofertado por pai e mãe.

(Pausa) *O que é cuidar? Cuidar éeeee [...] , é como se fosse o nosso filho, é cuidar, com carinho, como se fosse nosso. (P2).*

[...] A gente tem que ter uma certa responsabilidade como a gente cria os filhos da gente que eu creio que aqui a maioria seja mãe, seja pai, [...] eu sinto como se fossem... como se eu tivesse cuidando do meu filho, né? O amor que eu tenho pelo meu filho eu tenho por eles, eu quero proteger, eu quero cuidar. [...] Eles me veem assim, eu acho que eles me veem como mãe, né? Por que chamam de tia né? “Tia, tô com uma dor de cabeça”, aí vou, corro, vou pra tia XXXXXX; aí tem uma coisa na escola aí, “Tia XXXXXX, ó”, primeiro mostra pra mim pra depois mostrar aos outros, eu vejo que eles tem um, um sentimento de mãe comigo, os meus né? Que são os maiores, os pequenininhos também, mas é o que eu vejo deles. (P3).

[...] eu tento dar carinho, como eu faço com meus filhos eu dou a eles. Certo, XXXXX como você avalia seu trabalho? Eu acho que normal, como um dona de casa que tem seus filhos, normal. [...] Na sua opinião, o que é cuidar de criança acolhida? Cuidar de criança (pausa) é fazer feito faz em casa, tomar conta como faz em casa com seus filhos. (P9).

A mesma forma com que eu dediquei a meus filhos eu quero ser dedicada, dedicar a eles né? (P12).

[...] Porque cuidador não é chegar só ir lá e pronto, o nome cuidador é pequeno, mas a obrigação é grande, o dever é grande né, porque a gente faz papel de mãe né, entre aspa, a gente faz o que a mãe não foi capaz de fazer, infelizmente né, que esse é o certo. (P16).

Eu avalio normal, como uma mãe cuida dos filhos num é, porque as outras também são mães e tem criança que já vem com o bico assim “mamãe”, entendeu? (Risos) Aí acha que a gente é mãe, né? [...] Que pessoas a senhora considera que são assim, indispensáveis pra cuidar dessas crianças? As pessoas mais calmas, mais dóceis, mais compreensíveis, as que são mãe, eu acredito que sejam indispensáveis porque podem dar amor, [...]. (P17).

[...] é um desafio, porque veja, eu tenho filhos e a mesma coisa que eu passo na minha casa eu não passo aqui, tá certo, mas é um, como é que eu vou dizer... eu tenho uma responsabilidade com meus filhos, mas eu também tenho que ter essa responsabilidade com os acolhidos também porque se eles tão sendo protegidos é o meu dever como cuidador cuidar deles e proteger eles, entendeu? [...] eu acho que todo filho toda filha quer um pai e uma mãe. (P18).

Primeiro o amor, tem que ter a dedicação, ser bem dedicado e cuidar mesmo deles como... pra proteger mesmo, pra ter, ficar sempre com cuidado, como se fosse uma mãe, né, entre aspas, mas tem que ter. [...] Eu vejo como um filho, viu, eu vejo como filho, é difícil, mas eu vejo como filho, gosto muito deles, eu abraço e eu beijo como se fosse meus filhos mesmo. (P20).

E como que XXXXXXX vê essas crianças? *Como XXXXXXX vê essas criança... como meus segundos filhos, o cuidado que eu tenho com meus filhos tenho com eles. [...] Cuidar de uma criança acolhida... poxa é você ser aquilo que você queria pra os seus filhos, que você vê a necessidade dela, você poder atendê-la ao máximo pra que nada ali venha lhe faltar e não ver apenas uma criança que precisa de um lar, não, ela precisa de muito mais que uma casa, porque uma casa todo mundo pode proporcionar, mas amor são poucos que podem dar. (P21).*

Tem que ser um pouco mãe, tem que ser um pouco mãe, pai, tem que ser, se não for não muda aquela criança em nada, né? (P22).

Conforme se pode observar, a presente pesquisa verificou que o cuidado para os educadores/cuidadores sociais é uma noção de cuidado familiar, existindo sim o reconhecimento do ambiente familiar como lugar de proteção, e espaço favorecedor para o

desenvolvimento humano e social. Tanto o é que objetivam o cuidado nas figuras de pai e mãe, porém, a de se esclarecer que o ambiente protetor e promotor de cuidado e desenvolvimento, para eles, é a do seu contexto familiar, na forma como eles estruturam e vivenciam os papéis de pai e mãe, e como eles educam os próprios filhos.

Partindo do pressuposto que representações sociais são sempre complexas e inscritas dentro de um referencial preexistente e provêm de crenças ancoradas em valores, tradições e imagens; a esse referencial preexistente (pensamento preexistente, princípio organizativo, ideias centrais ou temas gerais), teóricos da representação social passaram a denominá-lo: *themata*. Nessa linha de pensamento falar em *thamata* é remeter-se a ideias primitivas, “pré-concepções”, que formam ou geram representações sociais; ou seja, que dão sentido, e mantém a emergência e produção de discursos; uma regularidade, uma repetição criada pela sociedade, por ela preservada e integrada em ações e experiências (AMARAL; ALVES, 2013). Essas *thematas*, segundo as autoras, encontram no senso comum a sua fonte de desenvolvimento, bem como os meios de se legitimar. Desta feita, tomam geralmente a forma de noções ancoradas em sistemas de oposição, termos que se contrastam a fim de ser relacionados.

Assim, amparados no conceito de *themata*; em um dos achados que encontramos no levantamento do perfil sociodemográfico (de que o cuidado ofertado em Casas de Acolhimento é feminino), achado em consonância com outras pesquisas nesse contexto de atuação; e na objetivação da representação de cuidado pelos educadores/cuidadores no papel paterno e materno; levantamos a hipótese de que os achados de nossa pesquisa (re)afirmam a existência de uma oposição representacional, oposição que faz alusão à ação na sociedade (ação de cuidar). Ou seja, afirmamos que há na sociedade oposição entre representação do cuidado ofertado pelo pai e representação do cuidado ofertado pela mãe. Representações essas permitem que delas sejam derivados alguns *temas* conceituais, como por exemplo, “*coração de mãe sempre cabe mais um*”, “*quem tem uma mãe tem tudo*”, “*mãe é divina*”, “*uma mãe jamais abandona seus filhos*”; que através de um longo período, vão conformando e legitimando condutas, comportamentos, imagens, ... passando a operar como centros organizativos, “núcleos semânticos” que carregam conflitos [por exemplo, nas propriedades que atribui a um (homem-pai) e a outro (mulher-mãe)], que legitimam oposições, perspectivas contraditórias. Por tais razões, se mantêm unicamente na contradição, na oposição por assim melhor dizer, em que o cuidado da mãe para sobressair, o cuidado ofertado pelo pai precisa ser ofuscado.

De certo modo, a materialização e concretude do cuidado no papel de pai e mãe também está presente na concepção de onde vem a capacitação para cuidar, pois, de modo semelhante, remetem aos próprios contextos familiares e de seus grupos de pertença.

Por exemplo, há aqueles que remetem que sabem cuidar por uma aptidão “nata”:

Como foi que XXX aprendeu? Desde pequena. Eu sempre quis, eu tenho aptidão pra cuidar de criança, num sei se sou excelente, mas boa eu sei que sou. (Risos). Desde criança que eu sempre gostei, aí fui professora, fui não, sou né? Trabalhei sempre com criança, aqui na Casa sempre gostei das crianças e até hoje, [...]. (P1).

Há os que atribuem a aprendizagem do cuidado às experiências vividas em casa, com os filhos:

Através dos meus filhos. Assim que eu aprendi cuidar né? Através dos meus filhos, tendo eles, cuidando deles que eu passo como mãe pra esses que eu cuido aqui. (P2).

O que facilitou ser cuidador aqui primeiro que tudo foi eu ser pai antes, acho que quando a gente casa que tem filhos aí a gente tem uma visão antes e outra depois, o que facilitou muito foi isso [...]. (P6).

Aprendi cuidar de criança com os meus filhos, tive filhos nova de mais, a minha primeira filha eu tive ela com 16 anos, muito nova, mas eu dei conta, criei, depois tive a outra com 20 anos e o menino que foi um pouquinho mais velha foi com 25 anos, mas eu cuidei da minha filha muito bem, [...] eu via o jeito que as pessoas cuidavam das crianças, eu observava, quando eu era mais nova que cuidava também de criança, no começo eu achava até estranho botar uma fralda, porque eu não sabia direito botar fralda, uma vez eu fui até botar a fralda botei ao contrário porque eu não sabia, mas isso foi o dia a dia que eu fui aprendendo e depois que eu aprendi com meus filho, aí foi o tempo que eu vim trabalhar e já sabia cuidar. (P7).

“Eu acho que foi com meus próprios filhos né? Porque, quando eu, eu casei, não tinha quem cuidasse, eu deixei de trabalhar pra cuidar dos meus filhos, aí quando chegou uma certa idade [dos filhos] de 10 anos foi que eu comecei a trabalhar de novo. [...]. (P8).

Através dos meus filhos. O que eu me dediquei a eles eu quero me dedicar a ele. (P12).

[...] Eu aprendi a cuidar de crianças com meus filhos em casa né, por ser pai, e aí ficou mais fácil pra mim, eu acho que quando você sabe cuidar dos seus filhos você também sabe cuidar do filho dos outros também. (P18).

E também há aqueles que remetem ter adquirido a instrução com vizinhos ou parentes:

Eu, quando eu tinha 13 anos, tinha uma vizinha minha que ela tinha um bebê, e ela tinha um restaurante, e aí ela estava precisando né, aí eu fui, fiquei com ela, ela foi me ensinando a dar um banho, ele era bem bebezinho, dar comida e foi assim que eu fui aprendendo, cuidando, é tanto que hoje ele já tá com 22 anos e quando me vê é uma alegria só, mas foi dessa forma que eu fui aprendendo. (P3).

Eu já cuidava da minha irmã, aí eu já sabia mais ou menos como era, aí quando eu cheguei nas casas de acolhimento aprendi mais ainda, tanto cuidar de bebê como de criança pequena, também, os horários de comida, de tudo. De bebê também, horário de comida, que eu cuidei da minha irmã desde os três anos de idade, aí pra cuidar de bebê fui pra casa de passagem e aprendi mais ainda, vi, observei as meninas como cuida e aprendi. (P15).

Eu aprendi desde que minha sobrinha nasceu, porque foi minha primeira sobrinha, eu tinha outras, mas era de coração, não era de sangue, apesar que pra mim eu não vejo isso, pra mim o de sangue e o de coração pra mim tem o mesmo valor, o que importa é a consideração, aí desde a minha sobrinha que eu aprendi a cuidar de criança, a saber o que a criança precisa, que às vezes a criança não tá precisando de dinheiro, de um brinquedo, às vezes tá precisando de um abraço, [...]. (P16).

[...] eu tive muitos irmãos também, eu tive 12 irmãos, meu pai era da polícia e nessa época era muito filho mesmo, mãe teve 12 filhos e a gente cuidava uns dos outros assim, apesar de que tinha a empregada em casa, tudo, mas eu tinha que aprender a varrer a casa, fazer um monte de coisa e cuidar deles também e a gente vai aprendendo e depois que eu vim ter os meus a gente tem que aprender, não tem outra pessoa pra cuidar, a gente que é a mãe, então a responsabilidade é nossa. (P17).

(Pausa, 6 segundos) Primeiro porque assim, minha mãe teve meu irmão mais novo eu tinha 12 anos, então eu já era grande, então quem teve que assumir, que ela vivia costurando, sou eu, então eu assumi com 12 anos já o meu irmão e daí meus filhos, minha vizinha que sempre deixava o menino comigo e aí fui aprendendo. (P20).

Ah, aprendi com os meus sobrinhos, cuidando dos meus sobrinhos. (P22).

A influência das experiências e vivências pessoais e familiares na atuação profissional dos educadores/cuidadores, esteve presente nos discursos dos participantes do Levantamento Nacional realizado por Assis e Farias (2013). Nele, os cuidadores sinalizaram a identificação do espaço institucional como sendo a sua casa (ou assumindo o papel da segunda casa), e as crianças como uma extensão dos seus próprios filhos. Resultados semelhantes também foram encontrados por Souza (2019). A autora descreve que para as participantes de sua pesquisa, “[...] suas referências familiares servem também de suporte para o cuidado dos acolhidos, serve de ferramenta de trabalho e as ampara para lidar com o dia a dia, rotina e conflitos existentes, [...]” (p.88), e complementa,

[...] direcionam seu trato com as crianças e adolescentes partindo de suas próprias leituras de cuidado. Fazem isso quando aplicam regras, quando dão conselhos e dão direcionamento às crianças e adolescentes acolhidos, partindo de valores e manejos que exercem com seus próprios filhos. (SOUZA, 2019, p.89).

Cavalcante e Corrêa (2012) escrevem que existe relativo consenso em torno da ideia de que cuidadoras, que são mães, possuem um repertório de habilidades que foram adquiridas no trato com o filho; nesta perspectiva, se trabalha com a hipótese de que se o cuidador não traz experiências anteriores de trabalho com crianças, a maternidade pode ser fator positivo no processo de formação do profissional. Porém, as autoras enfatizam que esses mesmos trabalhos que destacam os aspectos positivos da vivência da maternidade na atuação profissional, fazem ressalva para os problemas experimentados com os filhos, que também podem interferir negativamente no trabalho com crianças.

Unir papéis sociais distintos, pai e mãe com educador/cuidador, é um desafio e pode trazer prejuízos à relação educador/cuidador-acolhido, a identidade desse profissional e ao desenvolvimento e processo de acolhimento da criança e do adolescente quando, por exemplo, os educadores/cuidadores fazem sobressair suas experiências em detrimento das experiências dos acolhidos, não compreendendo, a título de exemplo, que famílias se organizam de formas diferentes, com arranjos diferentes, lidam com as adversidades de

formas diferentes, que protegem seu membros de formas diferentes, que estabelecem entre si relações diferentes. Por isso, o olhar direcionado a cada grupo familiar dos acolhidos,

[...] deve ser singular e peculiar, compreendendo-a com suas estruturas consanguíneas ou não, identificando como se dão os laços estabelecidos pelos membros e como esses convivem e se adaptam ao meio em que estão inseridos, trazendo suas formas de organizar e transferir regras e valores. (SOUZA, 2019, p. 86-87).

Sobre esse assunto, Cerisara (1996) traz contribuição fundamental ao escrever que se o trabalhador, que exerce o cuidado, valoriza em sua atuação profissional pensamentos, sentimentos e ações que são particulares e específicas do universo privado da sua família, pode confundir os papéis sociais que lhes estão designados, por exemplo, o papel de mãe e o papel de educadora/cuidadora, podendo até a função de educadora/cuidadora assumir a condição de ser vista como uma espécie de segunda mãe.

Patias, Siqueira e Dell’Aglia, (2017), ressaltam que o trabalho para modificar crenças e imagens é tarefa fundamental nesses contextos. E salientam o trabalho de sensibilização e conscientização dos educadores e monitores de instituições de acolhimento como sendo necessário, já que eles desempenham papel significativo junto à população acolhida. Para os autores, isso tornaria possível, de fato, oferecer um ambiente adequado ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Fato é que a atuação do educador/cuidador social, conforme tem apontado diversas outras pesquisas e a nossa também, sofre influência de suas crenças familiares, de suas representações, incluindo a sua representação social de cuidado. A análise do que até aqui realizamos instiga a reflexão sobre o quanto à experiência da maternidade e da paternidade pode realmente, ou não, representar um elemento decisivo na construção dessa modalidade de cuidado, cuidado que é [precisa ser], profissional, substituto e temporário. Ademais há, nesta atuação, uma linha quase imperceptível que tenta dividir questões éticas e morais que não pode ser esquecida. Para isso, é preciso rever a noção de paternagem/maternagem como a única opção de referência para cuidar. O profissional educador/cuidador social pode ser capaz de cuidar, proteger, educar e dar o afeto necessário ao desenvolvimento do acolhido, quando estiver amparado “[...] em orientações, prescrições técnicas, consciência de seu papel e clareza em sua atribuição” (SOUZA, 2019, p.108).

7. 2. 4 Como se Efetiva o Cuidado? Cuidando do Corpo x Cuidando do Corpo com Afeto

Em nossa pesquisa encontramos, entre os educadores/cuidadores participantes, dois modos de se efetivar o cuidado no cotidiano. Foram eles: 1) a compreensão de que *o cuidado*

com o corpo também pode estar permeado de afeto e vínculo e, um entendimento de 2) cuidado como limpeza do espaço e/ou da manutenção da integridade física e higiene do corpo.

Ao falar sobre cuidado Moreira (2014) explica que essa palavra vem do latim *coera*, que era utilizada para revelar os aspectos afetivos da relação, contextualizando relações de amizade e amor; e também esclarece que deriva de *cogitare cogitatus*, exprimindo interesse, atenção, preocupação, cogitar, pensar. O que implica ação em prol do outro. Esse pensamento também fica em consonância com o que é estabelecido em documentos legais, como o ECA (BRASIL, 1990b) e as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a), quando reservam à instituição de acolhimento, em especial por meio do educador/cuidador, a função de cuidar, proteger e educar o acolhido.

O exercício do cuidado, de modo responsivo, abarca sim o cuidado com o ambiente físico e com o corpo do outro que está sendo cuidado, mas vai além disso. Aqui, entende-se cuidado em seu sentido pleno, como relacional, universal, existencial e que vislumbra o sujeito em sua perspectiva integral (WALDOW, 2004), ou seja, quando cuida, cuida-se do todo.

Moré e Sperancetta (2010), em seu trabalho, apresentam diferentes estudos que apontam a qualidade do ambiente físico e a qualidade dos cuidados prestados aos acolhidos, como fatores decisivos à institucionalização ser fator de risco ou proteção. Ou seja, os autores destacam que se a instituição for capaz de garantir cuidados adequados [saúde, alimentação, relações afetivas favoráveis à autoestima e a autoeficácia, atividades que facilitem a adaptação escolar e social, e elaboração de projetos de vida], e o cuidador dispensar afeto, ter práticas educativas positivas, e ser bom mediador; estarão estabelecendo vias para que, o período necessário à institucionalização seja espaço de proteção e de desenvolvimento psicossocial da criança.

Seguindo pensamento semelhante, Nogueira e Costa (2005) citam referências que destacam, dentre outros aspectos, a relação direta entre cuidado adequado e relações interpessoais no desenvolvimento saudável de crianças privadas do ambiente familiar; o papel do aporte afetivo estável e de qualidade para a criança, na aquisição de competências sociais, cognitivas e comunicacionais. As autoras destacam, no espaço do acolhimento, que as crianças vivem os anos, que são a base, de formação, dos vínculos fundamentais, em que também segue a construção da história individual, da memória, dos sonhos, das fantasias e das projeções. Ainda ressaltam que enquanto as crianças estiverem ali, o abrigo é responsável por ofertar estabilidade, continuidade e regularidade na vida dos acolhidos.

Medeiros e Martins (2018), em alusão às relações afetivas enquanto modalidade de cuidado em contextos de institucionalização, apontaram que, em algumas pesquisas, o “afeto” estava presente e permeando as atividades cotidianas, ele era representado pelas cuidadoras como meio de se chegar às realidades individuais das crianças e o fator que tornava possível a concretização do trabalho. Essa compreensão, ainda que em poucos relatos, nós também encontramos em nossa pesquisa tal como aponta as seguintes falas:

Tem, tem alguns momentos assim, eu acho que o, o momento mais tocante é a gente ter uma menina como a gente tem aqui, XXXXX, chegou ela e os irmãos, ela gêmea de outro irmão, XXXXX chegou numa fase pra gente que não era toda cuidadora que queria estar com ela, só foi mais eu e outra na época que se envolveu, ela não andava, ela não tinha gesto nenhum, éee, não sei nem se eu posso falar isso, pra você ter uma ideia ela vomitava pra comer o vômito, porque ela tava, de darem comida como quem dava a um bixinho, no chão, pra ela comer na hora que ela quisesse, pro pessoal, quem tinha ela nas mãos ter como cuidar, entendeu? E, assim, eu acho que hoje a gente olhando pra XXXXX, acho que você vai ter chance de ver ela andando sozinha, ela não vomita como vomitava, às vezes ela até vomita porque ela pegou aquele vício de levar comida ao vômito e ficar enrolando na boca, mas ela não é mais aquela criança que chegou pra gente e quem desenvolveu isso com ela realmente foi a gente de correr atrás de médico, de fisioterapia, de neuro, de incentivar mesmo ela a dar passos... eu acho que, eu acho que é um bom exemplo esse. (P4).

Pronto, teve uma vez que, teve duas ocasiões, uma delas foi que foi agora recente, que o acolhido que eu sou referência dele, ele... nós estávamos tomando conta aqui do pessoal e a minha colega de trabalho estava, eles estavam na hora de descanso e aí a gente disse a eles “olha, agora é hora do descanso, cada um na sua cama” e tudo mais, quando um pequeno momento que a gente saiu pra gente se localizar aqui, eu ficar no berçário tomando conta das crianças que não era o meu, mas não tinha problema de eu tomar conta e ela tomar conta, e aí a gente viu uma bagunça aí ela foi lá, reclamou com eles pra eles ficarem quietos e ficarem descansando, que era hora do descanso, e aí um deles na hora da brincadeira subiu encima da cama do colega e aí o colega derrubou ele no chão e ele meteu a cabeça no chão, na cerâmica, e marcou assim, e abriu um orifício grande mesmo, e aí ele ficou meio desesperado chorando eu fui lá e acalmei ele, disse que tivesse calma que a gente ia levar ele pra UPA, aí eu fui levei ele pra UPA e chegou lá ele levou 6 ou foi 7 pontos, pronto, aí ficou tranquilo e ficou bem tranquilo porque ele já tinha uma certa familiaridade comigo, entendeu? Então eu acho que isso foi importante porque eu me coloquei no lugar dele, eu tratei como se fosse, entre aspas, meu filho e eu não queria ver ele sofrer, entendeu? Então a gente teve o maior cuidado do mundo com ele e foi prontamente o carro já tava aí, a gente já foi embora, e graças a Deus ficou tudo certo. (P18).

A dimensão afetiva também gera proteção que vai além do encaminhamento técnico.

Essa semana apareceu, ainda essa semana, foi muito bom, que até então não tinha acontecido ainda comigo, em acompanhar um acolhido até uma unidade de saúde e essa semana eu tive uma oportunidade, não por achar bom que ele tenha adoecido, não, mas ver aquela carinha ali doente, precisando de você, do atendimento médico, você tá em uma UPA e ele chegar ali pegar na sua mão mesmo triste e segurar, ou seja, representando medo de estar ali, e no momento que você chega perto segurar na sua mão, ou seja, “agora tô melhor que o senhor tá aqui comigo”, como se quisesse dizer essa palavra, então isso é emotivo, nos emociona, então você chegar depois você levar até o médico, contar o problema dele isso aquilo outro e ele sair bem, sair sorrindo e lhe dar um abraço, então isso aí, poxa, é tudo na sua vida, são coisas que eu vou levar pro resto da minha vida, posso sair daqui até amanhã, não sei, Deus sabe todas as coisas, mas são coisas que eu vivi aqui que eu não tenho nada a reclamar, mas agradecer a Deus. (P21).

Reconhecemos que fatores como excesso de atribuições, exaustão da carga horária, rotina institucional (hora do banho, hora da alimentação, hora do descanso, ...), assim como a quantidade de acolhidos por educador/cuidador, muitas vezes, dificultam ações de cuidado para além do suprimento das necessidades básicas; destarte como põe obstáculos para a maior

participação do profissional na vida do acolhido. Entretanto, esclarecemos que essa não é uma relação de causa-efeito (os educadores/cuidadores não conseguem ofertar um cuidado mais personalizado pelas muitas atribuições, quantidade excessiva de crianças por cuidador, ... e assim por diante), pois, apesar de não termos realizado observações sistemáticas em nossa pesquisa, foi possível perceber, em vários momentos durante as idas às instituições para realização das entrevistas, os educadores/cuidadores com celulares ou conversando entre eles, enquanto as crianças assistiam televisão ou realizavam “atividades livres”.

Em seu trabalho, Nogueira e Costa (2005) apontaram um paradoxo na relação de cuidado entre mãe social e criança, ou seja, no que concerne ao cuidado como está asseada e arrumada, podia-se afirmar que as crianças eram cuidadas pela mãe social; mas no que concerne aos cuidados em função, por exemplo, do respeito ao ritmo e as necessidades individuais, da organização do espaço para tempo livre, do vivenciar interações e trocas afetivas significativas, não eram cuidadas, pois as práticas eram precárias, massificavam, desconsideravam e tratavam as crianças como objetos e não como sujeitos.

As autoras ressaltaram que um cuidado desqualificado prejudica a adaptação, a possibilidade de desenvolvimento e a estruturação psíquica da criança. E sublinharam que a alta rotatividade dos profissionais somado à falta de cuidados individualizados geram uma perda de dados e de fatos que constituem a individualidade e a história de cada criança. Com isso acaba-se ampliando e dificultando o desenvolvimento saudável. Em nossa pesquisa também encontramos modos de efetivar o cuidado que estavam restritos ao asseio para com o corpo da criança.

Chegou, eu acho assim... o cuidar foi uma que chegou. Ela, uma deficiente, ela não, ela já tinha uns sete anos ou era oito, e ela chegou com muito piolho. Entendeu? E eu disse: 'agora tem que fazer o que?' Tem que cuidar né?' A menina chegou com piolho. Aí... por mais que a gente cuidasse Tamires, parece que ele crescia. Tá entendendo? Aí eu disse não, eu vou, eu vou comprar um remédio pra botar nessa menina. Aí comprei um shampoo Escabin, comecei, comprei o pente fino, e comecei tirano os piolhinho dela sabe? Eu acho que você deve ter conhecido que era XXXXXXX. Aí a menina chorava, chorava, chorava,... 'minha filha você vai chorar mas eu vou ter que tirar. Eu não tô maltratando você eu tô fazendo pra o seu bem'. Aí comecei, botei o shampoo, deixei o shampoo passar um tempo, depois passei o pente fino. E criou aquela crosta sabe? Aquela casca na cabeça da bichinha. E tive que cortar o cabelo da bichinha. Aí cortei. Aí quando a, a coordenadora chegou foi brigar comigo. Aí eu disse, 'olhe, eu não estou maltratando a criança, eu estou fazendo pra o bem dela, porque se eu deixar ela, ela é cabelinho crespo, se eu deixar ela com o cabelo alto, como é que eu vou conseguir tirar?'. Aí cortei o cabelinho dela. Mas deixei cabelo sabe? Deixei, num pelei não. Cortei e comecei passar o pente e tirano e tirano, até chegou, que eliminei. Foi, achei a parte mais difícil que eu encontrei foi essa." (P8).

Éeee, quando tá doente né, e às vezes na higiene também, tem que cuidar porque eles não sabem, inclusive, até eu vou hoje fazer a limpeza deles, acho que isso é um cuidado, porque a gente vê que precisa. (P9).

Não, eu acredito que a proteção, o cuidado é bom, eles passam pro dentista, pro médico se estiverem... eu acho que é tudo que eles precisam, entendeu, acredito que não tenho mais nada a acrescentar, a casa é boa tem uma, uma, assim como a defensoria pública veio dar uma olhada, fazer uma vistoria na casa, ver as necessidades, ver que tá tudo limpo, que eles

tem roupa limpa, a cama, se tá farrada, tudo direitinho eu acho que essa proteção assim esse cuidado eles já tem, eles precisam de uma atenção maior, entendeu, e a gente tenta passar isso pra eles. (P17).

Havia entre os educadores/cuidadores o reconhecimento de que é essencial ofertar a criança e ao adolescente acolhido um cuidado individualizado, que respeite sua singularidade e não massifique os serviços ofertados tal como mostra a fala de um dos entrevistados:

Porque cuidar é tão complexo, é assim sabe? É porque é assim, é cada... como diz que filho cada um é diferente, cada criança é diferente também, da maneira da gente cuidar. Eu acho que cada cuidado é diferente, é individual, o cuidado, sabe? Porque a necessidade é individual também, não é coletiva. (P1).

Quando questionados a respeito de como ocorria o cuidado com afeto, que eles diziam ofertar, era nítida a compreensão de que afeto e carinho só ocorriam quando o acolhido destoava da “normalidade”. Em outras palavras, recebe carinho o mais “carente”, aquele que está “mais quietinho”, o que “se comporta bem” e o que, por algum motivo, “está sozinho”, distante dos outros que estão brincando.

[...] Final de semana mesmo não tando sem adoecer a gente leva [ao médico], dá um carinho, que são carente né? Essa é minha rotina. Como é dar o carinho? Ah “tia”, tá ali quietinho no canto, que eles são bem ativos, se tá no cantinho vou lá pergunto o que tem, dou um abraço, dou um beijo, converso, às vezes quando são menores boto no colo até os maiorzinho mermo ai, sento, boto no colo vou conversar, esse é o método de dar um carinho a eles. (P3)

XXXXX, me responda uma coisa, como é que você concilia as obrigações, digamos assim... do cuidado médico, higiene, pontualidade nos horários e ao mesmo tempo o lado afetivo, como é que fica essas duas dimensões? (Pausa, 12 segundos) *Deixa eu pensar um pouco... Olhe, é porque assim... essas crianças daqui são diferente feito as crianças da gente, só que pra gente educar uma criança a gente tem que fazer quase a mesma coisa que faz com o filho da gente em casa, vai ter de ter a hora do carinho, vai ter de ter a hora de dar um não, o sim e o não, você não pode dar só “sim” porque a criança é dum acolhimento, você sempre da sim, da sim, então você não tá educando aquela criança, você tem que ter a hora de dar o sim e a hora de dar o não, quando a criança tá jogando os brinquedos, jogando as coisas eu falo, “já não vai mais brincar com esse brinquedo, você tá jogando, vai bater na cabecinha do outro”, então eu vou tomar o brinquedo, ele vai chorar um pouco, quando ele chorar um pouco eu vou lá, abraço ele, cheiro ele e eu digo, “mas num pode ser assim”, nessa hora que acontece isso, e na hora de eu cuidar da medicação, então eu vou pegar a medicação, vou dar pra criança e se ele começar a chorar eu vou dar as outras crianças e depois eu volto pra saber o que foi que aconteceu que ele chorou. (P7).*

As vezes pela correria do dia a dia a gente, um ou outro a gente deixa passar despercebido no sentido dele tá precisano de uma atenção mas na correria quando a gente vê já tem passado, já é hora de, de tá se recolhendo pra seus quartos e a gente tá percebendo que uma criança ela tá precisano, tava precisano de uma atenção maior. E a gente, aí de manhã, quando acorda tudinho, a gente vai precisar dar aquele olhar as vezes a gente, eu acho que, “eita, eu poderia ter conversado melhor com Fulano, ter dado mais um dez minutinho de atenção a ele”. (P13).

O entendimento de que o cuidado com o corpo também pode estar permeado de afeto e vínculo precisa ser regularmente abordado nas instituições e, em especial, com os educadores/cuidadores. É indispensável a compreensão, por esses profissionais, de que afeto também é cuidado e via que possibilita a sua efetiva concretização; é necessária a compreensão de que não existem “momentos/horários delimitados para dar afeto”, mas que ele deve estar presente nas atividades cotidianas e que, dar afeto, não prejudica o acolhido

[“não dar afeto por medo dele se apegar ao cuidador”, “não dar afeto para não ficar mimado”], pelo contrário, o afeto é um meio para o estabelecimento da confiança necessária em uma relação para o desenvolvimento saudável.

Asseveramos que no contexto de institucionalização o papel do educador/cuidador é primordial e imperativo, com o reconhecimento de que não é uma tarefa fácil de ser exercida porque exige-se excelência em suas atividades, e ao mesmo tempo é de grande demanda. Sim, o cuidador deve estar atento com todos os sentidos e sensibilidades à necessidade da criança e do adolescente acolhido. Tal responsabilidade implica o envolver-se de modo a garantir cuidados corporais e afetivos, e solicita o manter-se atento a cada oportunidade de interação. Educadores/cuidadores sociais precisam ter claro que o cuidado que exercem tem a incumbência de ser diferenciado e que, apesar de transitória, a institucionalização precisa ser construtiva para a vida das crianças e dos adolescentes acolhidos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medida protetiva de acolhimento institucional efetiva-se na articulação necessária entre seus diferentes agentes, o que inclui desde os responsáveis pela elaboração de políticas públicas até os trabalhadores e trabalhadoras que atendem os acolhidos; abarcando nessas dimensões, dependentes entre si, as famílias e suas crianças e adolescentes. Desse modo, compreendendo o acolhimento como um sistema amplo, reconhecemos que este estudo não abordou, em sua totalidade, o cuidado nos contextos de institucionalização da modalidade Casa-Lar, mas abre possibilidades para novos caminhos, aprofundamentos teóricos e práticas.

Os resultados de nossa pesquisa nos permitiram averiguar que o perfil sociodemográfico que levantamos dos educadores/cuidadores de crianças acolhidas em instituições da modalidade Casa-Lar na cidade de Caruaru, Pernambuco, não destoam, em demasia, de outros trabalhos realizados no contexto nacional, que também abordaram o perfil, como os trabalhos de Cavalcante e Corrêa (2012) e o trabalho de Moreira (2016). Destacamos como características semelhantes entre estas pesquisas o fato do educador/cuidador ser, em geral, do sexo feminino, ser mãe e professar uma religião. Tais características permitiram-nos refletir sobre a prevalência e a perpetuação da figura feminina nos contextos que exercem cuidado e educação; permitiram-nos atestar alguns distanciamentos entre o que preconiza as normativas legais e o real perfil do educador/cuidador que cuida. Pareceu-nos ainda que não estava claro, aos educadores/cuidadores de nossa pesquisa, o reconhecimento do impacto que tem a sua atuação no desenvolvimento do acolhido. E que, nem sempre, as experiências da vida particular, serão úteis a atuação profissional de cuidar em contextos de acolhimento institucional.

Afirmamos isso porque nossos resultados apontaram que no momento de efetivar o cuidado, os educadores/cuidadores não recorriam às capacitações, ou a literatura científica, ou a própria equipe técnica para perguntar como devia se efetivar esse cuidado, mas recorriam as suas representações sobre cuidado. E tal representação certificava que se devia cuidar do acolhido como se cuida do filho ou, na ausência dele, como se cuida do irmão ou do sobrinho; e que, como o acolhido é “destituído” de experiências positivas em família, no contexto da Casa-Lar, o educador/cuidador assume figura central e de referência, para o acolhido.

É fato que tal representação estava transpassada por emoções e tensionamentos, por exemplo, o educador/cuidador relatava afligir-se com a situação de desamparo do acolhido,

mas relatava também o próprio desamparo quando afirmava não saber o que dizer ao acolhido em determinadas situações (por exemplo, quando ele(a) – acolhido(a) – relatava situações de violências anteriores à institucionalização); quando sabiam educar o filho mas o educar o acolhido estava limitado à vigilância da justiça; quando ser referência afetiva e ser referência normativa, parecia não encontrar o equilíbrio necessário à função. Além disso, “pesa” também sobre o educador/cuidador a responsabilidade da “missão” de ser “tudo” para aquele que não tem “nada” [o acolhido], e que vem de um lugar que “nada” oferta [sua família]. Nas palavras dos próprios participantes “não é qualquer um que aguenta” o “peso” de consertar, orientar, vigiar, cuidar e “educar pra vida” o acolhido. Essa representação de totalidade e de perfeição oferta sentidos e modela práticas que desfavorecem o exercício do cuidado no acolhimento institucional.

Sim, os cuidadores exercem influência sobre os acolhidos e são por eles influenciados. A relação que estabelecem entre si é recíproca e parece ir além das paredes que delimitam a Casa-Lar. Por essa razão, afirmamos ser imperativo que o educador/cuidador seja cuidado. Moreira (2016) aponta três aspectos como fundamentais para cuidar de quem exerce o cuidado nos contextos do acolhimento institucional para crianças e adolescentes, são eles: o planejamento da seleção e contratação de pessoal; o estabelecimento de uma rotina de reunião de equipe e a formação continuada.

Ademias, o papel, suas responsabilidades e competências precisam estar claros desde a seleção; no exercício da atuação também é necessário o acompanhamento para o efetivar de uma prática guiada e planejada teoricamente, assim como a capacitação e a formação permanentes, que não se limitem à transmissão de conhecimento, mas que seja em resposta às demandas específicas da instituição, e que oferte, ao profissional, periodicamente, espaços em que seja possível refletir criticamente sobre o trabalho, que resgate aspectos da sua própria experiência, trabalhando crenças, valores e concepções. Um espaço para trocas e busca de soluções das dificuldades cotidianas e que transmitam também, ao educador/cuidador, apoio e amparo emocional e técnico no exercício da profissão.

Não podemos esquecer que as condições materiais do trabalho do educador/cuidador, ou seja, a carga horária, o salário e o planejamento das atividades diárias, são alguns dos fatores que precisam ser também revistos e que concretizam em ações práticas a valorização desse trabalhador.

Se faltam recursos financeiros à instituição para colocar em prática tais ações de cuidado ao cuidador, é possível pensar em parcerias com órgãos públicos e privados (dentre eles, os ambientes universitários) e recorrer, incansavelmente, à equipe técnica da instituição

(ou do sistema judiciário) solicitando sua presença de forma atuante. Ademais, é possível registrar os conhecimentos produzidos pelos educadores/cuidadores e as experiências profissionais que foram bem-sucedidas, legitimando aprendizagens. A Psicologia também pode contribuir para melhorar a qualidade da assistência prestada e das relações estabelecidas nessas instituições, tecendo estratégias e proporcionando suporte teórico e com instruções práticas para o exercício do cuidado.

Essas iniciativas, quando efetivadas, têm impacto positivo no funcionário (e no seu trato com o acolhido), permitindo-lhe exercer seu papel sem comprometer, em demasia, sua qualidade de vida, nem o cuidado oferecido, proporcionando uma leitura crítica frente a seu papel e possibilitando a produção dos novos sentidos. Ressaltamos que o cuidado ao cuidador deve compor a rotina de trabalho e não ser uma atitude emergencial diante de problemas, afinal, são os educadores/cuidadores os que colocam em prática a medida protetiva de acolhimento institucional; são eles os que promovem a escuta e o acolhimento cotidiano dos acolhidos; são eles que possibilitam ser a Casa-Lar um lugar de amparo; são eles que promovem um lugar singular ao acolhido, mantendo a sua história e ofertando um olhar as suas necessidades e demandas.

Face a tal contextualização, é certo afirmar que discutir nuances do acolhimento institucional do ponto de vista dos educadores/cuidadores é pertinente e significativo. Além disso, compreender suas representações sociais é base para pensar ações interventivas (capacitações, formações, ...) e, também, averiguar e embasar políticas voltadas à qualidade do acolhimento institucional para as crianças e os adolescentes e a saúde do trabalhador envolvido no ato de cuidar. Apesar do nosso trabalho estar limitado a um contexto geográfico e do reconhecimento de que outras técnicas de coleta (como a observação) poderiam ter-nos ofertado olhar ainda mais ampliado para o fenômeno, acreditamos que nosso trabalho contribui para a promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, somando a tantas outras iniciativas que tem buscado adentrar, conhecer e contribuir com as práticas de cuidado institucional.

Encerramos esta dissertação reconhecendo que já avançamos no que concerne ao acolhimento institucional e asseveramos que imprimir a eficácia da Lei requer participação e compromisso de cada um, passo que se estende para além do período eleitoral e solicita de forma imperativa uma mudança cultural. Mudança que envolve dentre tantos outros aspectos a formação do ser humano, que reivindica um investimento prioritário na educação como caminho necessário para a construção de uma realidade mais inclusiva, participativa, democrática, crítica e fortalecida.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In: **V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**, 1998, México, Tradução Maria de Fátima de Souza Santos, p. 1 - 14.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII., 2015, p. 37889-37900, Curitiba.
- ALAYA, Dorra Ben. Abordagens Filosóficas e Teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopoliyik, 2014. Cap. 9. p. 346-375.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A Pesquisa em Representações Sociais: Proposições Teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira (Org.). **Diálogos com a Teoria da Representação Social**. Recife: Editora Universitária, 2005, p.117-160.
- AMADO, João.; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In AMADO, João. (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p.207-232.
- AMARAL, Liliane Souza do; ALVES, Mariana Silva. Themata. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, v. 1, n. 23, p. 69-76, 2013.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; FARIAS, Luís Otávio Pires. **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. 2013. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final_Final.pdf. Acesso em: 02/11/2018.
- AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Inquirição da criança vítima de violência sexual: proteção ou violação de direitos?** Livraria do Advogado Editora, 2017.
- BARROS, Raquel de Camargo; FIAMENGHI, Geraldo A. JR. Interações afetivas de crianças abrangidas: um estudo etnográfico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, p. 1267-1276, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232007000500024&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04/09/2018.
- BECHER, Franciele. Os “menores” e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH), São Paulo**, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300846619_ARQUIVO_FrancieleBecher-SimpósioANPUH.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

BERTONI, Luci, Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e Métodos em Representações Sociais. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias. 2017. Cap. 5. p. 101-122.

BORGES, Moema da Silva. **Ainda-não:** potencialidade e possibilidades do cuidado humano. 2006. Tese (Doutorado) para obtenção do título de Doutor em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1755?mode=full>. Acesso em: 01/10/2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 3.799, de 05 de novembro de 1941. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (1964). Lei nº 4.513, de 01 de dezembro de 1964. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4513.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (1990a). Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8029cons.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Constituição (1990b). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados (1990c). Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. Classificação Brasileira de Ocupações. 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaAtividades.jsf>. Acesso em: 18/12/2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL et al. **Política Nacional de Assistência Social: versão oficial**. Conselho Nacional de Assistência Social, 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. CONANDA, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Pesquisa Nacional de Demografia e de Saúde da Criança e da Mulher**. 2006b. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/pnds/index.php>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. Norma operacional básica de recursos humanos do SUAS–NOB-RH/SUAS. 2006c.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. (2009a) **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. 2009. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf. Acesso em: 06/11/2018.

BRASIL, Constituição (2009b). Tipificação nacional de serviços socioassistenciais. **Texto da Resolução**, n. 109, 2009.

BRASIL. Constituição (2009c). Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009. Brasília, 2009. Disponível em:http://prattein.com.br/home/images/stories/Direitos_da_Criana_e_do_Adolescente/Lei_Adocao_integra-2009.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Diário Oficial da União, Brasília – DF, seção 1, p. 209, 16 de abril de 2014. Disponível em: http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). (Org.). **Constituição de 1988, um novo olhar sobre a criança e o adolescente**. 2018. Disponível em:

<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87780-constituicao-de-1988-um-novo-olhar-sobre-a-crianca-e-o-adolescente>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CABECINHAS, Rosa. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. 2009.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; CORRÊA, Laiane da Silva. **Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil**. 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino eo profissional**. 1996. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. A implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente: uma trajetória de luta e trabalho. In: Juizado da Infância e da Juventude, Porto Alegre, a. 4, n. 10, p. 39-49, out./2007.

CRUZ, Edson Junior Silva da; DIAS, Greicyani Brarymi; PEDROSO, Janari da Silva. Estudo do “Ages and Stages Questionnaires” com cuidadores de crianças institucionalizadas. **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 411-420, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000300005. Acesso em: 12/11/2018.

CRUZ, Fatima Maria Leite; MAIA, Lícia de Souza Leão. Genialidade e loucura nas representações sociais do professor de matemática segundo estudantes e professores. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 2, p. 235-247, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3790915>. Acesso em: 04/09/2019.

DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel. **São Paulo: Ática**, v. 1, 1994.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. Uma visão histórica da violência contra crianças e adolescentes. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e

Diversidade, p. 15-26, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=638-vol-31-escqprotege-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. In: **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2004.

FUNABEM, A PALAVRA DA. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, DF, v. 8, n. 1, p. 6-7, 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931988000100003. Acesso em: 20 mai. 2019.

GALLI, Ida. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 24, p. 5-20, 2014. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/900>. Acesso em: 06/11/2019.

GUIMARÃES, Beatriz. Acolhimento em Pernambuco: a situação de crianças e adolescentes sob medida protetiva. **Recife: Instituto Brasileiro Pró-Cidadania**, 2011.

GULASSA, M. L. C. R. et al. Novos rumos do acolhimento institucional. **São Paulo: NECA- Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente**, 2010.

HOUAISS, Antônio; DE SALLES VILLAR, Mauro; DE MELLO FRANCO, Francisco Manoel (Ed.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Objetiva, 2009.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011, p.33-57.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e estado**, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=o+movimento+de+retorno+ao+sujeito+jodelet&btnG=. Acesso em: 14/08/2019.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Desenvolvimento mental e aprendizagem de adultos trabalhando com crianças em instituições. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 78, 2014.

LIRA, Pedro Paulo Bezerra de. **Cuidado, educação e vínculo na perspectiva de educadores de creches e instituições de acolhimento**. 2017. 221 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LEMOS, Cleide de Oliveira. **Crianças e adolescentes: a constituição de novos sujeitos de direitos**. 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/idoso-pessoa-com-deficiencia-crianca-e-adolescente-criancas-e-adolescentes-a-constituicao-de-novos-sujeitos-de-direitos>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520**, n. 14-15, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913/0>. Acesso em: 11/09/2019.

MEDEIROS, Blenda Carine Dantas; MARTINS, João Batista. O Estabelecimento de Vínculos entre Cuidadores e Crianças no Contexto das Instituições de Acolhimento: um Estudo Teórico. **Psicologia:**

Ciência e Profissão, v. 38, n. 1, p. 74-87, 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932018000100074&script=sci_abstract&tlng=pt.
 Acesso em: 01/11/2018

MENDES, Vanessa Correia; LIMA, Luciana Vasconcelos. A proteção da criança e do adolescente na evolução do pensamento constitucional brasileiro. **Revista de Direito UNINOVAFAPI**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em:
<https://revistainterdisciplinar.uninovafapi.edu.br/index.php/revinterdireito/article/view/1081>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo; SPERANCETTA, Andressa. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 519-528, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29/11/2018.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar**. *Psicol. Soc.* [online]. 2014, vol.26, n.spe2, pp.28-37. ISSN 1807-0310. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000600004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01/11/2019.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Trabalhadoras e trabalhadores nas casas de acolhimento institucional: diagnóstico e perspectivas. In: MOREIRA, Maria Ignez Costa; PASSOS, Ana Paula Carvalho Pereira; ALMEIDA, Vicente de Paulo. **Cuidar de quem cuida: trabalhadoras e trabalhadores no acolhimento institucional**. Curitiba, PR: CRV, 2016. Cap. 1. p. 15-42.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. Mãe social: profissão? função materna?. **Estilos da Clínica**, v. 10, n. 19, p. 162-181, 2005. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000200010. Acesso em: 14/11/2018.

OVERNÉ, Cláudio Amaral. (Rio de Janeiro). Anais do Encontro Internacional e XVII Encontro de História da Anpuh-rio. **O Departamento Nacional da Criança em seu primeiro quinquênio de funcionamento, a assistência e a educação à infância (1940-1945)**. 2018. Elaborado por Anpuh-Rio. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=438. Acesso em: 20 jun. 2019.

PATIAS, Naiana Dapieve; SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas famílias: Uma reflexão teórica. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822017000100203&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03/12/2018.

PEREIRA, Paulo José. **Adoção: realidades e desafios para um Brasil do século XXI**. 2012. 185 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Demografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Cap. 2.

PEREIRA, Ana Maria Silvello. **Dimensões psicossociais das práticas de cuidado**: um olhar das mães sociais de casas lares. 2013. Dissertação (Mestrado) para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v.40, n. 140, p.649-673, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages et al. O trabalho e os trabalhadores dos SAI. In: **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Editora Hucitec, p. 111-160, 2013. Cap. 4. p. 111-160. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final_Final.pdf. Acesso em: 02/11/2018.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais, 1997.

RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. **Os filhos do mundo: A face oculta da menoridade (1964-1979)**. São Paulo: IBCCRIM, 2001.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves. Desafios e perspectivas para o acolhimento institucional. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de (Org.). **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira (Org.). **Diálogos com a Teoria da Representação Social**. Recife: Editora Universitária, 2005, p.13-38.

SANTOS, Ana Karina. **O comportamento de cuidado entre crianças analisado à luz do contexto sociocultural, das ideias infantis sobre cuidado, das metas de socialização maternas e de comparações interculturais**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza. Cuidando ou tomando cuidado? agressividade, mediação e constituição do sujeito-um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 81-98, 2013.

SCIPIÃO, Ingrid Cintya Augusto Machado. **Ações de cuidado nas relações intrageracionais em crianças em acolhimento institucional**. 2014. Dissertação (Mestrado) para obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2014.

SOUZA, Caroline de. **A experiência do cuidado em um serviço de acolhimento institucional**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

TEIVE, Januária. **Longe dos olhos: as políticas de encarceramento de crianças e jovens pobres ao longo do século XX**. 2019. Disponível em: <http://brasilrepublicano.arquivonacional.gov.br/temas/127-menores-2.html>. Acesso em: 03 jul. 2019.

TEIXEIRA, Paulo André Sousa; VILLACHAN-LYRA, Pompéia. Sentidos de desacolhimento de mães sociais dos sistemas de casas lares. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 1, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822015000100199&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03/12/2018.

TOMÁS, Débora Nogueira; VECTORE, Celia. Perfil mediacional de mães sociais que atuam em instituições de acolhimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 3, p. 576-587, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/09/2018.

TROCOLI, Nayara Louíse Carvalho. **OS MENINOS DA ROTA E OS MENINOS DA CASA sentidos do cuidado produzidos por crianças em um serviço de acolhimento**: Sentidos do cuidado produzidos por crianças em um serviço de acolhimento. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2017.

UNICEF (Org.). **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

UNICEF (Org.). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 jul. 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441313.pdf>. Acesso em: 21/08/2019.

WALDOW, Vera Regina. **Cuidado humano: o resgate necessário**. Editora Sagra Luzzatto, 1999.

WALDOW, V. R. **O cuidado na saúde**: as relações entre o eu, o outro e os cosmos. Petrópolis: Vozes, 2004.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta paulista de enfermagem**, v. 24, n. 3, p. 414-418, 2011.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Escreva cinco palavras que vem a sua mente quando você pensa em:

CUIDADO:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Agora, coloque as palavras que escreveu acima na ordem decrescente, ou seja, começando pela palavra que você considera **MAIS** importante até a palavra que você considera **MENOS** importante, quando o assunto é **CUIDADO**.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Pesquisa: Sentidos de Cuidado por Educadores/Cuidadores de Crianças Acolhidas Institucionalmente.

Data: ____/____/____.

Nome: _____.

Idade: _____. Sexo: _____. Religião: () Não () Sim. Qual? _____.

Estado Civil: _____. Escolaridade/Formação: _____.

Filhos: () Não () Sim.

* Se sim, quantos? _____. Idade(s) do(s) filho(s): _____.

* O(s) seu(s) filho(s) fica(m) com você aqui na instituição, enquanto trabalha?
() Não () Sim.

Que função você exerce aqui? _____.

A quanto tempo trabalha em Casa(s) de Acolhimento? _____.

Você já leu o Projeto Político Pedagógico da Instituição? () Não () Sim.

* Se sim, que parte considerou mais relevante para a sua função?
_____.

Enquanto esteve atuando em Casa(s) de Acolhimento recebeu alguma capacitação/formação?

() Não () Sim. *Se sim, quais assuntos foram abordados? _____
_____.

Você reside/mora nessa instituição? () Não () Sim.

* Se sim, a sua família também reside com você aqui? () Não () Sim.

* Quais membros da sua família? _____.

Antes de iniciar suas funções aqui já tinha trabalhado com crianças antes? () Não () Sim.

* Se sim, em que contexto? _____

_____.

APÊNDICE C– ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisa: Sentidos de Cuidado por Educadores/Cuidadores de Crianças Acolhidas.

Data: ____/____/____. Horário de início: _____. Horário de término: _____.

Rapport:

- Relembrar o uso do gravador;
- Explicitar ao entrevistado sua posição de colaborador;
- Garantir ao entrevistado a confidencialidade dos dados;
- Esclarecer que a entrevista não possui respostas certas ou erradas;
- Elucidar que não existe tempo delimitado para cada pergunta, e que será respeitado o tempo e a disponibilidade do participante.

BLOCO 1: Perguntas referentes aos objetivos específicos da pesquisa.
--

BLOCOS	QUESTÕES ORIENTADORAS E PERGUNTAS DE RECURSO (PR)*
OBJETIVOS BLOCO 1 OBJETIVO: - Identificar o papel do educador /cuidador no cotidiano do trabalho	P1. Qual é a tua função aqui na instituição? P2. Como você acha que os outros veem sua função? P3. Como é a tua rotina de trabalho? P4. O que você considera indispensável para exercer essa profissão?
BLOCO 2 OBJETIVO: - Analisar o tensionamento entre profissionalismo e referência afetiva no discurso de educadores / cuidadores	P5. Como é para você trabalhar com crianças acolhidas? P6. Como você acha que as crianças veem você? P7. Como você avalia seu trabalho? PR. O que facilita? O que dificulta? P8. Que fatores o levaram a decidir trabalhar aqui?
BLOCO 3 OBJETIVO: - Apreender sentidos de cuidado à criança acolhida, por educadores / cuidadores	P9. Em sua opinião, o que é cuidar de crianças acolhidas? P10. Você pode contar uma situação, que tenha sido vivida por você aqui, que represente o que é cuidar de crianças nesse contexto? P11. Que pessoas você acha que são indispensáveis para cuidar dessas crianças? P12. Como você aprendeu a cuidar de crianças? P13. Além dos cuidados que já oferta a eles todos os dias, acredita que poderia fazer algo mais, para cuidar dessas crianças?
BLOCO 4 OBJETIVOS: - Concluir a entrevista; - Agradecer a disponibilidade em colaborar com a pesquisa.	P14. Gostaria de acrescentar alguma coisa a respeito do que conversamos, que não tenha sido abordado nas perguntas anteriores? P15. Gostaria de falar como você se sentiu ao responder as perguntas dessa entrevista?

* Perguntas de Recurso (PR): segundo Amado e Ferreira (2014), uma pergunta de recurso pode ser utilizada quando o entrevistado não avança no desenvolvimento do tema proposto ou quando não atinge o grau de explicação que o entrevistador deseja.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Mestrado em Psicologia**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **Sentidos de Cuidado por Educadores/Cuidadores de Crianças Acolhidas Institucionalmente**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Tamires Diniz Cardona**, com endereço na Rua Laura Rabelo, n 71, Condomínio Mont Serrat, bairro: Maurício de Nassau, cidade Caruaru/PE, CEP 55014-365, Telefone: (81) 99574-0084 e (81) 99882-0314 – e-mail: psicologiatdc@gmail.com e tami_s_diniz@hotmail.com; sob a orientação da professora Dr.^a **Fatima Maria Leite Cruz**, com endereço na Avenida da Arquitetura s/n – 7º Andar – Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) – Cidade Universitária – Recife/PE, CEP 50740-550, Telefone: (81) 99139-6996 - e-mail: fatimacruz@yahoo.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Por reconhecer o importante papel que o educador/cuidador, assume no processo de acolhimento e desenvolvimento das crianças, é que este projeto foi idealizado. Tendo como objetivo compreender os sentidos que os educadores/cuidadores atribuem ao cuidado à criança acolhida institucionalmente. Para isto, teremos um encontro com o objetivo de esclarecer suas dúvidas sobre esta pesquisa; expor os procedimentos; ofertar, esclarecer e recolher este documento; além de solicitar que responda a um questionário que objetiva compreender os significados associados ao termo cuidado e, caracterizar os sujeitos que irão colaborar com a pesquisa. Caso necessário, você também poderá ser chamado para realizar uma entrevista com perguntas que envolvem o seu cotidiano de trabalho. Se isso ocorrer, a entrevista será realizada no mesmo dia da aplicação do questionário. Posteriormente, teremos um último encontro, dessa vez coletivo, com todos os educadores/cuidadores desta mesma instituição, para uma roda de conversa onde serão apresentados para vocês os principais resultados que foram encontrados nessa pesquisa.

É importante esclarecer que esses encontros serão realizados na instituição que você trabalha, não sendo necessário deslocamentos para outros lugares, e em horário acordado entre você, a coordenadora da instituição e a pesquisadora. Nesses encontros não teremos tempo delimitado para as suas respostas, portanto, fique à vontade em relação à duração da sua participação no questionário e também na entrevista, caso seja solicitado(a) a participar da mesma. Respeitaremos o seu tempo. Como voluntário(a), saiba que não existem respostas certas

ou erradas e que você tem o direito de interromper a sua participação, a qualquer momento, sem prejuízo algum para nenhuma das partes, ou seja, nem para você, voluntário(a), e nem para o pesquisador.

Os procedimentos adotados poderão oferecer algum mínimo desconforto psíquico e/ou emocional decorrentes dos conteúdos abordados na entrevista, considerando que falaremos do que ocorre no seu cotidiano de trabalho. Porém, este risco será minimizado, tendo em vista que, caso necessite, a pesquisadora principal, psicóloga, estará ouvindo-lhe, respeitando-lhe e acolhendo qualquer desconforto.

Como benefícios que podem surgir pela realização desta pesquisa, destacamos a compreensão dos sentidos atribuídos ao cuidado por educadores/cuidadores de crianças acolhidas institucionalmente, bem como conhecer parte de suas práticas profissionais, possibilitando assim colaborar com os estudos no campo do desenvolvimento infantil, das representações sociais e do papel do educador/cuidador. Ademais, as reflexões provenientes deste trabalho podem possibilitar uma maior qualidade no atendimento prestado à criança acolhida e a formação e prática profissional do educador/cuidador.

Suas respostas serão registradas em um gravador de uso pessoal da pesquisadora e ficarão armazenadas (as transcrições) no computador da mesma, em uma pasta protegida com senha, por um período mínimo de 5 anos. Asseguramos por meio deste documento que todas as informações coletadas nessa pesquisa, serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, mas sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Nada lhe será pago e nada lhe será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação e participação é voluntária, mas fica também garantida a você a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.**

Tamires Diniz Cardona

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **Sentidos de Cuidado por Educadores/Cuidadores de Crianças Acolhidas Institucionalmente**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: Caruaru, ____/____/____.

Impressão digital,
caso necessário.

Assinatura do participante:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do participante. (01 testemunha não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome:

Assinatura:

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL
E DIREITOS HUMANOS



CARUARU

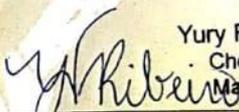
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Tamires Diniz Cardona**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Sentidos de Cuidado por Educadores/Cuidadores de Crianças Acolhidas Institucionalmente**, que está sob a coordenação/orientação da **Prof.ª Dr.ª Fatima Maria Leite Cruz**, cujo objetivo é compreender os sentidos que educadores/cuidadores atribuem ao cuidar de crianças acolhidas institucionalmente, nas três instituições de acolhimento da modalidade Casa-Lar de Caruaru/PE.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora se compromete a apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Caruaru, 08/05/2019 .


Yury Francisco Ribeiro
Chefe de Gabinete
Matrícula 49 268-0

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

CNPJ 13.454.844/0001-54
Rua Armando da Fonte, 197 – Bairro: Maurício de Nassau – Caruaru/PE – CEP: 55012-025
Fones: (81) 3701-1881 (Fax) / 3701-1882 / 3701-1883 / 3701-1884

CS Scanned with CamScanner