

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA



PUC-SP

UM ESTUDO SOBRE AUTONOMIA:

O sentido subjetivo na realidade institucional de abrigo

Marina Barbosa da Cruz

SÃO PAULO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA



PUC-SP

UM ESTUDO SOBRE AUTONOMIA:

O sentido subjetivo na realidade institucional de abrigo

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Prof^a Dr^a Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro.

Marina Barbosa da Cruz

SÃO PAULO

2012

DEDICATÓRIAS

O presente trabalho é dedicado

As crianças e adolescentes que tive a honra de construir laços e vivenciar bons encontros. Por suas trajetórias de vida e pelo seu futuro.

Aos profissionais dos Serviços de Acolhimento, por sua infinita esperança em contribuir pela formação de uma sociedade mais justa e igualitária; por utilizarem suas forças para isto.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a MTA, pela minha vida e por todos àqueles que dela fazem parte;

Ao meu noivo, Alexandre, que com amor e dedicação soube motivar-me e animar-me em cada etapa deste Projeto e da Graduação;

Aos meus pais, João e Deusa, por todo seu sacrifício de amor, para me verem chegar até aqui. Nunca serei suficientemente grata;

Aos meus irmãos, Marcela e Marcio, que abriram caminho para que eu pudesse ser quem sou;

Aos meus sobrinhos, que em sua pureza sempre me inspiram;

A todos os familiares e amigos, pela torcida na realização deste projeto, pelo apoio na trajetória acadêmica e nos caminhos da vida.

A professora Marilda Pierro, pela dedicação, paciência e carinho com que orientou o presente projeto;

A professora Maria da Graça Marchina Gonçalves, que em sua disposição infundável em ir ao encontro do Outro, auxiliou-me desde as primeiras linhas deste projeto;

As professoras Lurdinha e Bel Kahn, por me proporcionarem o envolvimento com a temática dos Abrigos, compartilhando seu entusiasmo pelo acolhimento.

Aos colegas da PUC que, em trocas e partilhas sempre ressaltaram na vida a importância que a diversidade tem em nossa profissão.

Aos participantes da pesquisa, educadores, crianças e adolescentes, pelos bons encontros construídos a partir da participação no projeto.

Aos profissionais dos abrigos aos quais visitei, pelo acolhimento e por abrirem suas portas e confiarem no Desconhecido;

Aos professores Maria Thereza, Plínio Maciel e Fernanda Gouveia, por me ingressarem no caminho da orientação científica, pelo apoio e incentivo na trajetória acadêmica.

Ao Instituto Fazendo História, pelo comprometimento e paixão com que convidam a tecer o trabalho nas instituições.

A Associação Morungaba, representada na presidente Renata, pela disposição infinita em auxiliar neste projeto.

A Schoenstatt, por me conduzir sempre a minha própria autonomia.

“Reza a lenda que a noite
é uma *criança*
Em volta da fogueira
a tribo inteira
Quer celebrar...
E descerebrar.
Muitas pedras no caminho
Uma flor em cada mão [...].
Reza a lenda que a
gente nasceu pra ser *feliz*”

Humberto Gessinger

RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tornou possível o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como seres de direitos humanos, civis e sociais. A partir das correntes de proteção integral, inúmeros avanços foram conquistados nos serviços de acolhimento, tais como os Abrigos. Estas instituições vêm passando por diversas transformações, sendo que uma das características mais discutidas e reforçadas de sua importância é a promoção de autonomia para as crianças e adolescentes enquanto estão sob medida protetiva. Portanto, o presente estudo propõe investigar a dimensão subjetiva na realidade de abrigo, tendo como foco a questão da autonomia.

Com os educadores foi realizada uma entrevista semidirigida onde o tema da autonomia foi abordado; com as crianças os dados foram coletados a partir da contação de uma história chamada "O Reizinho Mandão" (Ruth Rocha), previamente analisada e considerada convergente com o tema da autonomia, onde após ouvirem um trecho da história, continuaram a mesma e relacionaram com suas vivências cotidianas; com os adolescentes foi realizada uma entrevista individual a partir da metodologia do complemento de frases (González Rey).

Os discursos dos participantes apontaram, em geral, para uma sustentação da visão de autonomia bastante afinada com o ECA e os princípios de proteção integral de infância e adolescência, assim como a concepção dos serviços de acolhimento como direito social. Não obstante, nascem também nas falas as diversas matizes, dificuldades e ambigüidades que surgem neste contexto, tanto no papel de quem cuida, como daquele que é cuidado, gerando diversas imbricações e impedimentos para o real exercício e construção da autonomia dentro da instituição.

Entre as principais colaborações que o presente estudo reuniu, se destacam os possíveis caminhos cotidianos do abrigo, onde as práticas e rotinas possam ser refletidas e readaptadas para facilitar processos de produção de autonomia: as ações institucionais, tais como reuniões de equipe e discussões de casos; a autonomia do próprio educador e empoderamento de sua força de trabalho na real efetivação de seu papel social; a criação de espaços de fala e escuta das crianças e dos adolescentes; a oportunização e encorajamento para que possam realizar escolhas e decisões em relação às suas vidas, assim como em relação aos hábitos diários do abrigo, entre outros aspectos.

Palavras-Chave: Abrigos, Autonomia, sentido subjetivo, infância, adolescência.

SUMÁRIO

1	Introdução	1
1.1	Os Abrigos Institucionais	3
1.2	Autonomia e educação	5
1.3	A vivência da Autonomia nos abrigos	7
1.4	E os educadores nos serviços de acolhimento?	10
1.5	O sentido subjetivo	11
1.6	Objetivos	14
2	Materiais e Método	16
2.1	Epistemologia Qualitativa	16
2.2	Cuidados éticos	16
2.3	Sujeitos	17
2.4	Instrumentos	18
2.5	Procedimentos para a coleta de dados	20
3	Análise	22
3.1	Crianças	22
3.2	Adolescentes	25
3.3	Educadores	31
4	Discussão	48
5	Considerações Finais	56
6	Referências Bibliográficas	58
	Anexos	64
	Anexo A	65

Anexo B	67
Anexo C	68
Anexo D	69
Anexo E	71
Anexo F	73
Anexo G	76

1 Introdução

O trabalho com crianças e adolescentes sempre me despertou interesse, desde o início da Graduação. Entretanto, o meu envolvimento com a temática dos abrigos iniciou-se a partir de uma experiência de estágio no quarto ano do curso de Psicologia, levando-me a um anseio de buscar conhecer mais profundamente tal realidade.

A experiência de estágio além de mobilizar muitos recursos afetivos e pessoais, foi de fundamental importância para o levantamento de diversas questões acerca da situação de abrigamento. As crianças com as quais trabalhei faziam-me, sem que soubessem, refletir intensamente sobre como suas trajetórias de vida estavam sendo construídas. Uma questão que me causa grande interesse e, a meu ver, parece ser objeto de contradições significativas no contexto do abrigamento é a construção e o desenvolvimento de autonomia das crianças e dos adolescentes que vivem em abrigos.

Durante essa experiência de estágio, pude notar que o poder de decisão que as crianças ou adolescentes abrigados têm sobre suas vidas contém significados diferenciados, uma vez que suas realidades englobam além das questões de cotidiano institucional, também as questões judiciais, a relação com os educadores, o imaginário social estigmatizante que impõe rótulos em suas vivências e, além disso, suas próprias e complexas histórias de vida. Muitas questões parecem perpassar a vivência da autonomia destas crianças, e esta temática, parece-me de extrema importância, uma vez que é no abrigo que boa parte delas forma-se e desenvolve-se enquanto pessoa de direitos humanos, civis e sociais.

Os abrigos - por serem instituições de acolhimento - deveriam ultrapassar o paradigma assistencialista, de maneira a encontrarem meios de construção de autonomia em seu ambiente, como aponta Gulassa (2006, p. 58)

Ao oferecer proteção, o sistema pode equivocadamente fazer com que o assistido se mantenha sempre no papel de assistido, submisso e impossibilitado. A assistência tem êxito quando o sujeito pode deixar de ser assistido, constituindo-se como sujeito autônomo, capaz de reconstruir sua história, saindo da tutela para conquistar a libertação.

Além disso, durante essa experiência pude notar que apesar de o caráter de

provisoriamente dos abrigos¹ ser um dos seus princípios regulamentadores, muitas crianças e adolescentes acabam vivendo toda a sua infância e juventude no ambiente da instituição, desligando-se apenas quando completam 18 anos, período em que segundo a Lei, deverão ser reencaminhadas para outra modalidade de acolhimento, se possível, ou deverão ter condições de sustentar seus próprios meios de vida. Ou seja, durante este período em que a criança ou o adolescente está passando por um período extenso e prolongado de institucionalização é necessário que haja incentivo e condições possíveis para que a construção da autonomia aconteça, uma vez que ao completar 18 anos, terá que dar conta de sua vida de maneira autônoma, sem o respaldo de uma instituição.

Antes de iniciar a apresentação dos conceitos pertinentes para o entendimento do tema, faz-se necessário apresentar a noção de sujeito que guiará a pesquisa: a concepção dialética de sujeito histórico e social, que produz sentidos subjetivos.

O referencial adotado corresponde ao que aponta Gonçalves (2004, p. 89):

[...] afirmar o homem como sujeito significa reconhecer a sua possibilidade de superar o imediato, o que está dado, em direção à realização de projetos assumidos. E reconhecer que se trata de uma possibilidade constituída historicamente. Para isso, é necessário afirmar a subjetividade como a experiência própria do sujeito histórico.

Neste sentido, entende-se a subjetividade como uma “[...] dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico” (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 75) e entende-se que, como enfatiza Gonçalves (2004) é necessário que “[...] a psicologia se volte efetivamente para a investigação da experiência subjetiva, entendendo-a nesses moldes e superando reducionismos presentes na história dessa ciência”.

Através desse referencial teórico, que preconiza a experiência dialética entre subjetividade-objetividade, através dos atravessamentos históricos e sociais, cabe apresentar os abrigos institucionais enquanto instituições que possuem sua história e sua dimensão social no cenário brasileiro.

¹ O Documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes coordenado pelo CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) prevê: “Todos os esforços devem ser empreendidos para que, em um período inferior a dois anos, seja viabilizada a reintegração familiar – para família nuclear ou extensa, em seus diversos arranjos – ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta”.

1.1 Os abrigos institucionais

“Temos direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. – Boaventura de Souza Santos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)² (1990) é uma conquista para a população infanto-juvenil brasileira. Crianças e adolescentes deixaram de ser objetos somente do Direito a passaram a ser sujeitos de direitos civis, humanos e sociais (LODI, 2003). A partir desta nova concepção apresentada pelo atual Estatuto – que vem superar as disposições contidas do antigo Código de Menores (1979) - muitas regulamentações foram sendo transformadas dentro dos serviços dedicados ao cuidado da infância e da adolescência, a fim de entrar em compasso com as correntes de proteção integral.

Um dos serviços que passou por intensas modificações ao longo dos últimos anos foi o serviço de acolhimento de crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo (Art. 101, ECA), objeto do presente estudo.

Do ponto de vista legal, por definição, abrigo institucional é o serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, 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 (CONANDA; CNAS, 2009).

Como aponta SERRANO (2008), o tema do abrigamento é bastante complexo, levanta muitos questionamentos intrigantes e pode ser analisado a partir de aspectos históricos, legais, culturais, psicológicos e sociais.

Devido à sua complexidade, essa temática vem sendo foco de preocupação e debate nos últimos anos e gerou diversos questionamentos sobre o modelo de institucionalização existente (RIZZINI et al., 2006). Diversas pesquisas têm sido publicadas, tendo como foco a realidade de abrigamento, com o objetivo de proporcionar contribuições efetivas para a discussão de práticas construtoras de melhorias na qualidade de vida destas crianças e adolescentes que vivem sob esta condição

² Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90.

específica.

A impossibilidade de crianças e adolescentes viverem com seus pais, acarretando a perda do cuidado e proteção, é algo que acompanha a história da humanidade, entretanto o conceito “abrigo” é relativamente novo, porque passou a ser assim chamado a partir da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente. Dessa forma, fez-se necessário que as antigas instituições de acolhimento se adaptassem às novas correntes propostas pelo ECA, adotando novos funcionamentos (SERRANO, 2008).

No que concerne à transição dos modelos, é possível dizer que os grandes complexos de internação foram extintos, dando abertura para a construção de unidades menores, que possibilitam uma maior individualização. Estas, por sua vez, possuem um caráter diferenciado, pois prezam, atualmente, pelo processo de socialização da criança e do adolescente e por um ambiente que se assemelhe às condições de um ambiente familiar, tal como apresentam os princípios propostos pelo documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”³ 2009, em contraposição aos antigos modelos que, mesmo sendo instituições de responsabilidade do Estado acabavam por imprimir marcas de maus tratos e castigos, sendo o abandono reeditado, além de aumentar o estigma associando pobreza a abandono e marginalidade. (MULLER & PEREIRA, 1998).

Outra grande mudança ocorrida na transição dos modelos corresponde ao caráter de provisoriedade dos abrigos em que, pretende-se em menor tempo possível viabilizar o retorno ao convívio familiar ou, o encontro de família substituta, considerando o afastamento da família como situação indesejável. O documento “Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento” ressalta que: “nas situações em que se mostrar particularmente difícil garantir o direito à convivência familiar, como, por exemplo, no caso do encaminhamento para adoção de crianças e adolescentes com perfil de difícil colocação em família substituta, faz-se especialmente necessário o esforço conjunto dos atores envolvidos no sentido de buscar o fortalecimento da autonomia e das redes sociais de apoio das crianças e adolescentes que aguardam adoção, e perseverar no

³ Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes: “documento que visa regulamentar a organização e oferta dos serviços de acolhimento. Representa um compromisso partilhado entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), o CNAS e o CONANDA, para a afirmação, no Estado brasileiro, do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária”. Fonte: Site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

desenvolvimento de estratégias para a busca ativa de famílias para seu acolhimento”. (p. 20)

Apesar disso, Fraga (2008) afirma que mesmo desrespeitando os princípios da provisoriedade e excepcionalidade, a longa permanência das crianças e jovens nos abrigos é característica “comum em grande parte dos casos de abrigamento” (OLIVEIRA, 2006).

A busca da garantia por lei dos princípios fundamentais do abrigamento, comprometidos com uma nova visão de infância e de acolhimento foi um avanço, entretanto, como aponta Bazon (2002) as mudanças pretendidas por Lei não se transformam rapidamente em prática cotidiana, percebendo-se, no dia-a-dia, inúmeras contradições com as normas legais. Assim como Fraga (2008, p. 27) aponta em seu estudo sobre práticas educativas e de cuidado em abrigos:

[...] O Levantamento Nacional dos abrigos para crianças e adolescentes, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sob coordenação de Enid Rocha (2004) avaliou as condições de 589 abrigos governamentais no Brasil. Os dados mostram que 20 mil crianças e adolescentes (32,9% do total) estavam abrigados por um período longo [...] Os resultados apontaram que as crianças abrigadas acabam enfrentando todo o tipo de dificuldade para garantia de direitos fundamentais quanto à alimentação, à saúde, à educação e à moradia: a denominada violência estrutural.

Ainda neste contexto, Marcilio (1998) alerta que embora o país tenha sido capaz de elaborar um dos códigos mais paradigmáticos sobre os direitos da criança - o ECA - na realidade, a infância brasileira está longe de ser a prioridade absoluta que a Constituição proclama.

1.2 Autonomia e Educação

Este capítulo pretende traçar paralelos e iniciar a discussão da autonomia dentro de contextos educacionais, apresentando para tanto, concepções de alguns autores sobre a temática.

Como descreve Araújo (2008) em relação aos objetivos centrais da educação, a promoção e a construção de personalidades morais autônomas e críticas, deve estar presente. Além disso, objetiva-se que os sujeitos almejem o exercício competente da

cidadania, embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política.

Partindo desse pressuposto, cabem uma infinidade de reflexões: como a educação brasileira e seus aparelhos educacionais tem promovido e construído personalidades autônomas? Isto de fato ocorre? Os princípios democráticos da justiça têm sido aplicados? Busca-se participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política? As práticas cotidianas são coerentes com estes objetivos?

Alguns teóricos procuram discutir tais questões, a partir de suas referências e suas abordagens e, quando o fazem estão claramente explicitando concepções sobre infância, adolescência, sobre o papel das instituições no desenvolvimento de ambas, sobre educação etc. Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996) destaca que há um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática que a liberdade vá se construindo consigo mesma, embora que com materiais que são de fora dela, podendo ser reelaborada na autonomia dos sujeitos. Ou seja, aponta uma visão de que a autonomia é construída preenchendo o espaço que antes era “habitado” pela dependência com a liberdade, através de uma responsabilidade que se assume.

Kamii (1997) discorre que a essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas, a autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Ou seja, em sua concepção, não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista.

Defendendo a concepção de que as crianças são cidadãos e pessoas que produzem cultura e nela são produzidas, Kramer (2003) explicita que as crianças possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo-a e sugere a reflexão: “como respeitar seus direitos de cidadania?”, “como propiciar que deixem de ser in-fans (*aquele que não fala*) e adquiram voz?”.

Quando se coloca em pauta os objetivos da Educação, é quase unânime que a busca pela autonomia dos sujeitos é desejável. Independentemente da abordagem a qual se apóia, esteja ela apontando para o compromisso instrumental da educação (a fim de ensinar técnicas e conhecimentos) ou a formação para a convivência social e alteridade, todas concordam que é necessário que o sujeito, seja capaz de agir por si mesmo, através da Educação. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a

Educação para o Século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” discorre neste aspecto, apontando que todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus juízos de valor e poder decidir, por si mesmo, como agir nas circunstâncias da vida. (DELORS, 2006).

Na concepção de Puig (1998) um modelo de educação moral se nutre de uma construção racional dialógica e autônoma de princípios, valores e normas, capaz de ajudar o indivíduo a julgar criticamente a realidade, de modo que a razão dialógica e autonomia são algumas das condições básicas para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas.

1.3 A vivência da Autonomia nos abrigos

É com a intenção de situar o lugar dos abrigos dentro da temática da Educação e aproximar a questão da autonomia em seus contextos que segue o presente capítulo.

O conceito de autonomia é um conceito particularmente difícil de ser trabalhado, visto que está amplamente difundido no senso comum e, visto que possui inúmeras interpretações e significações a partir do imaginário social.

Segundo Montandon & Longchamp (2007), a reflexão sobre a autonomia tem uma história extensa. Seu desenvolvimento na criança, assim como no adulto, suscitou desde sempre o interesse dos filósofos, aos quais posteriormente se juntaram aos pesquisadores em Ciências Humanas.

Alguns pensam que, nos dias atuais, as crianças se tornaram mais autônomas ou que a sua autonomia esteja sendo favorecida ao outorgar-lhes novos direitos. Outros, em contraposição, pensam que a vida das crianças está mais controlada e institucionalizada, e que se por um lado elas ganharam em proteção e em direitos, perderam em responsabilidades e em liberdade de ação (RENAUT apud MONTANDON & LONGCHAMP, 2007).

Ao mesmo tempo, os documentos oficiais que regem a sociedade brasileira, tal como a Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que entraram em vigor em um período pós-ditadura, apresentam e enfatizam uma nova concepção de sociedade, pautada nos princípios de liberdade e autonomia. Tal como se

vê no ECA:

“A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. (Cap. II, art. 15)

Em diversos artigos relacionados à infância e a autonomia é ressaltada a preocupação em não se confundir o estado de autonomia com um estado de falta de orientação. Além de considerar a autonomia como um direito e incentivá-la, alguns autores apresentam a idéia de que a criança é um ser ainda em formação e em desenvolvimento e que promover a autonomia não significa forçá-la a viver à própria sorte. Isto significa que deve-se orientá-la no processo de produção de autonomia e promover acompanhamento na tentativa de não reproduzir o padrão de abandono, no qual no caso da criança abrigada, já ocorreu configurado de alguma forma em sua história de vida.

A esse respeito, alerta Arendt (2000, p. 231):

Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania do seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem escapar para nenhum outro mundo, por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças tende a ser o conformismo ou a delinquência juvenil, e freqüentemente é uma mistura de ambos.

No que diz respeito à vivência da autonomia na realidade institucional dos abrigos, o documento de Orientações técnicas enfatiza:

[...] as decisões acerca de crianças e adolescentes atendidos em serviços de acolhimento devem garantir-lhes o direito de ter sua opinião considerada. O direito à escuta, viabilizada por meio de métodos condizentes com seu grau de desenvolvimento, deve ser garantido nas diversas decisões que possam repercutir sobre seu desenvolvimento e trajetória de vida, envolvendo desde a identificação de seu interesse pela participação em atividades na comunidade, até mudanças relativas à sua situação familiar ou desligamento do serviço de acolhimento (CONANDA; CNAS, 2009, p. 22).

E ainda propõe

A organização do ambiente de acolhimento também deverá proporcionar o fortalecimento gradativo da autonomia, de modo condizente com o processo de desenvolvimento e a aquisição de habilidades nas diferentes faixas etárias. O desenvolvimento da autonomia nos serviços de acolhimento não deve ser confundido, todavia, com falta de autoridade e limites. A liberdade deve ser vista como parceira da responsabilidade, considerando que uma não pode ser adquirida sem a outra. Crianças e adolescentes devem ter a oportunidade de participar da organização do cotidiano do serviço de acolhimento, por meio do desenvolvimento de atividades como, por exemplo, a organização dos espaços de moradia, limpeza, programação das atividades recreativas, culturais e sociais. No caso de serviços de acolhimento institucional, esta participação pode ser viabilizada, inclusive, por meio da realização sistemática de assembléias, nas quais crianças e adolescentes possam se colocar de modo protagonista (CONANDA; CNAS, 2009, p. 22).

Em contrapartida, pesquisas como a de Nascimento, Lacaz & Alvarenga Filho (2010), mostram que, apesar do ECA colocar o abrigo como provisório, muitas crianças e adolescentes ficam até os 18 anos. Quando saem, se deparam com a situação de não terem onde ficar e não estarem preparados para o trabalho, isso porque, no tempo em que ficaram abrigados, foram excessivamente tutelados e aprisionados num modelo que os define como não qualificados para gerir suas próprias vidas. Em muitos dos relatos de sua pesquisa, constataram que roupas, materiais de higiene que contivessem álcool, brinquedos e até presentes ficavam sob a guarda dos educadores, tirando a liberdade e a autonomia das crianças e jovens para cuidar de seus objetos e fazer escolhas. Ir sozinho para a escola, namorar, escolher uma profissão, comer em horários diferentes dos outros, negociar essas situações do cotidiano de qualquer adolescente, muitas vezes pareceu um problema para os coordenadores e educadores dos abrigos, tornando ainda mais complicada e tensa a convivência.

Embora tenhamos muitas definições, a vivência da autonomia é um fator desejável do ponto de vista do desenvolvimento humano, considerando o sujeito como ativo, histórico e social. Neste trabalho a autonomia será entendida como um caminho para a construção de relações democráticas e, por sua vez, de cidadania e de igualdade.

Especificamente no contexto de abrigamento, como vimos, a vivência da autonomia parece conter significados diferenciados, visto que questões muito particulares são observadas dentro dos abrigos. As crianças e os adolescentes institucionalizados, assim como toda criança ou adolescente, devem ter condições adequadas para a

construção e o desenvolvimento de sua autonomia. Para tanto, faz-se necessário compreender melhor quais são os sentidos subjetivos da vivência da autonomia para os sujeitos envolvidos no processo de abrigamento: educadores, crianças e adolescentes.

Neste sentido, cabe retomar um dos Direitos Fundamentais, do ECA, onde há o seguinte artigo:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (Cap. II, art. 17)

Como se vê, o direito à autonomia está ligado à compreensão de proteção integral contida no Estatuto da Criança e do Adolescente e, aqui é importante colocar o compromisso da Psicologia com as correntes de proteção integral, problematizando suas determinações e implicações. Neste sentido, cabe discutir a possível contradição existente entre proteção-autonomia, como faz ARANTES, em seu artigo “Proteção *versus* Autonomia?”:

[...] consideramos que a Proteção Integral pressupõe uma tensão, e não uma contradição, entre proteção e autonomia, entre sujeito de direitos e pessoa em desenvolvimento, entre prioridade absoluta e os demais interesses existentes na sociedade – reconhecendo, no entanto, a urgente necessidade de aprofundarmos este debate, em virtude das consequências para a formulação e execução das políticas públicas, que advêm das normativas nacional e internacional. (2009, p. 447)

1.3.1 E os educadores nos serviços de acolhimento?

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”

Paulo Freire.

Qual o papel do educador nos serviços de acolhimento? Por que é importante ouvi-lo, aproximar-se dele e reconhecer sua prática? O presente item segue na tentativa de apresentar algumas reflexões, partindo de algumas construções históricas, até aspectos

práticos e cotidianos de suas vivências.

Segundo Elage et al. (2011) o termo utilizado para designar os trabalhadores que hoje são chamados “educadores” sofreu mudanças ao longo da história, refletindo dessa forma, diferentes concepções acerca de seus papéis. Os autores ressaltam que antes da promulgação do ECA, quando os serviços de acolhimento tinham o viés de proteger a sociedade dos “menores” que ameaçavam o bem estar social, esses trabalhadores eram chamados de “pajens”. Em seguida, passaram a ser chamados de “monitores” e tinham a função primordial de vigiar e controlar aqueles que estavam privados do convívio familiar.

O termo “instrutor também já foi utilizado para denominar estes trabalhadores, que, além da tarefa de disciplinar as crianças infratoras ou abandonadas, ainda lhe ensinavam um ofício. A visão de educação naquela época não contemplava o que a criança trazia, sua história e singularidade; essas crianças eram consideradas carentes, privadas culturalmente, oriundas da “cultura da pobreza”, e a elas se impunha uma pedagogia que desconsiderava qualquer expressão pessoal, qualquer particularidade, e previa um único percurso possível para estas crianças” (ELAGE et al., 2011).

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

1.4O sentido subjetivo

Faz-se necessária a construção de um capítulo que apresente de forma consistente o referencial teórico adotado neste projeto, em consonância com o tema. Para tanto, seguem alguns conceitos importantes através da leitura sócio-histórica, pensando a problemática da pesquisa.

A fundamentação teórica e metodológica do estudo tem como referência a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, que compreende a relação entre indivíduo e sociedade dentro de um movimento dialético e histórico, tendo em vista o homem como um ser social, um agente ativo, que transforma e é transformado, que é produto e produtor da sociedade e da história.

Entendendo que indivíduo e social são constituídos historicamente, leva-se em consideração uma das categorias que é de fundamental importância para a concepção de homem e sociedade: a categoria *historicidade*. Essa categoria abrange que “todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico da vida social” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p.138), ou seja, todos os fenômenos humanos são produzidos socialmente num processo histórico.

A partir do que foi destacado no parágrafo anterior, pode-se dizer, portanto, que a subjetividade também é um fenômeno constituído nas relações humanas sociais e históricas; é um processo concreto que inclui a atividade humana, tanto objetiva como subjetiva.

A concepção materialista histórica e dialética permite compreender que a subjetividade:

“é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico. Por outro lado, a realidade social é construída historicamente, em um processo que se dá entre o plano subjetivo e o objetivo”. (BOCK; GONÇALVES, 2009. p. 142)

Cada elemento presente na subjetividade do indivíduo é singular e corresponde às experiências e vivências do sujeito, mas a construção e configuração da subjetividade se dão dentro de um processo objetivo, social e histórico. A subjetividade não se esgota em seus elementos individuais, pelo contrário, a subjetividade sendo também uma constituição social está presente na ação do sujeito sobre o mundo, nas transformações e produções do sujeito, na forma como indivíduo se relaciona socialmente e na realização objetiva daquilo que o sujeito elaborou subjetivamente.

Tal referencial aponta para uma tentativa de superar a naturalização dos fenômenos sociais e retirar os discursos dominantes (que representam os interesses de quem está no poder) do lugar de “verdade absoluta”. Como coloca Gonçalves (2010), “visões naturalizadas implicam em práticas normativas, reguladoras e que impedem ou

dificultam a transformação social”.

A proposta, como ressalta Bock & Gonçalves (2009) é: evidenciar, por meio das produções subjetivas, as potencialidades postas na realidade pela presença de sujeitos.

O sentido subjetivo é definido por González Rey (2002) como a unidade processual do simbólico e o emocional que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência. Ou seja, considera-se a partir desta perspectiva que nenhuma experiência vivida é portadora de uma significação psicológica universal, mas que cada sujeito vive esta experiência (que é social) de maneira própria. (GONZÁLEZ REY, 2011).

A ênfase dada por este trabalho a investigação dos sentidos subjetivos, considera que este recurso de conhecimento implica necessariamente em, como apresenta González Rey (2011): conhecer a importância do trabalho de campo nos cenários sociais das pessoas estudadas, o que permite uma compreensão rica e profunda da forma como estas pessoas vivem, assim como ter acesso a processos de sua realidade que integram novas ideias e hipóteses sobre os sentidos subjetivos das pessoas estudadas.

Considerar o sentido subjetivo é levar em conta que há determinada compreensão sobre os sujeitos e sua subjetividade, inclusive na produção de políticas públicas. Ou seja, ressalta-se que a formulação de políticas públicas:

pressupõe determinados sujeitos e subjetividades a serem por elas contemplados. Isso, entretanto, nem sempre é contemplado. [...] A Psicologia tem algo mais a dizer, a partir da investigação que promove, da dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. (GONÇALVES, 2010).

Se a busca é por um indivíduo saudável, integrado, que interfere de maneira transformadora na sua realidade é necessário reconhecer as mediações que produzem indivíduos apáticos, incapazes de interferir na realidade que o determina, incapazes de se apropriarem das condições objetivas de sua vida para transformá-las. Sendo assim, a busca é a favor da superação daquilo que se coloca como empecilho à transformação social em direção a uma sociedade justa, igualitária e solidária.

Os desafios enfrentados pela Psicologia no campo das políticas públicas são, primordialmente, transformar pela implementação de políticas públicas que promovam e

garantam os direitos sociais em espaço de construção e consolidação da democracia e; consolidar a presença da Psicologia nesse espaço reconhecendo-a como recurso para atuação especificamente por possibilitar a compreensão do sentido subjetivo de fenômenos sociais.

1.5 Objetivos

Impulsionada pelo desejo de conhecer melhor a realidade de abrigamento, e também visando contribuir de alguma forma para melhorias na vida das crianças e jovens, optei por seguir um dos possíveis caminhos – entrar em contato com suas vivências, ouvi-las, ir ao encontro de suas trajetórias de vida.

A relevância social de pesquisar o sentido da autonomia para as crianças e os adolescentes que vivem em abrigos consiste em fornecer uma contribuição efetiva para a discussão de práticas educativas e de cuidado que forneçam melhorias na condição daqueles que vivem na realidade institucional de abrigamento.

Em um aspecto mais coletivo, considera-se que problematizar a questão da autonomia nos abrigos, a partir dos relatos das crianças, dos adolescentes e dos educadores é uma importante contribuição para fortalecer a noção de que as crianças e os adolescentes são sujeitos civis e sociais, buscando assim a garantia da implementação do ECA, rumo ao desenvolvimento de políticas públicas e de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Além disso, do ponto de vista da relevância científica, espera-se que a presente pesquisa venha a contribuir para o possível preenchimento de lacunas, observadas através da produção acadêmica, no que concerne aos modos de construção e desenvolvimento da autonomia dentro da realidade institucional dos abrigos, assim como fornecer mais dados para o conjunto de conhecimento científico já obtido até então acerca deste tema.

Fixou-se como problema de pesquisa: investigar através de uma pesquisa qualitativa, pelo referencial da Psicologia Sócio-Histórica, o *sentido subjetivo* da autonomia a partir da experiência de crianças, jovens e educadores inseridos na realidade institucional dos abrigos. A partir dos relatos dos três grupos de sujeitos, pretende-se compreender como a vivência da autonomia percorre seus cotidianos, qual importância

atribuem à autonomia e sua promoção, de que formas consideram que a autonomia pode ser promovida, se em suas histórias de vida consideram que foram preparados para viver de maneira autônoma etc. Ou seja, como se sentem, quais suas concepções e atribuições de sentido, o que pensam e como agem em relação à constituição deste fenômeno.

2 Materiais e Método

2.1 Epistemologia Qualitativa

Foi realizada uma pesquisa de campo, sendo que a metodologia utilizada para o presente estudo orientou-se a partir dos pressupostos da epistemologia qualitativa. Segundo González Rey (2005a), na pesquisa qualitativa o objeto é mediado pela subjetividade, diferentemente da pesquisa quantitativa onde o existe a crença na imediatez do processo empírico.

[...] as condições epistemológicas para o desenvolvimento do tema da subjetividade na psicologia aparecem com a ruptura que significou a apropriação da dialética pelos psicólogos [...] (GONZÁLEZ REY, 2003, p.73).

É necessário perceber que no momento da pesquisa existem campos subjetivos que atravessam a experiência, de modo que o sujeito não observa o objeto de maneira neutra, ao invés disso, a relação sujeito e objeto é mediada pela subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005b).

2.2 Cuidados éticos

De acordo com a Resolução nº 196/96 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e Regimentos dos Comitês de Ética em Pesquisa da PUC-SP, um Termo de Consentimento foi apresentado aos participantes. A identidade do participante foi garantida pelas cláusulas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**ANEXO A**), sendo-lhe facultada a retirada de sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de qualquer justificativa de sua parte.

As crianças ou adolescentes, mesmo já se tendo consentimento da Instituição, foram também informados, em linguagem apropriada, sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e concordaram em participar voluntariamente.

2.3 Sujeitos

A pesquisa foi realizada em um abrigo da cidade de São Paulo. Optou-se por fixar grupos de sujeitos que pertencem ao mesmo abrigo, de modo que a composição de participantes se seguiu da seguinte maneira:

- *Dois educadores*, um homem e uma mulher, com idades de 30 e 40 anos respectivamente por estarem cotidianamente em contato com as crianças e os jovens. Considera-se que entrar em contato com o modo como atribuem sentido à autonomia pode trazer muitas contribuições para problematizar a questão da autonomia nesta realidade, uma vez que segundo Dias (2005) realizar atividades coletivas, dialogar, exercitar a organização e a capacidade de escolha com os alunos, por si só, não facilita nem garante o desenvolvimento da autonomia infantil. É necessário que, além disso, os educadores estejam imbuídos do desejo de eles próprios, também se educarem moralmente.

– *Duas crianças*, no caso foram duas meninas, com idade de 8 e 10 anos. Optou-se por ouvi-las, uma vez que se considera que são sujeitos civis (portanto com direito à escuta) e pertencentes ao fenômeno que se pretende estudar. Critério de inclusão: que já estejam vivendo no abrigo há mais de dois anos, período de institucionalização considerado longo segundo critério adotado através do Documento “Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento”:

“A permanência de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento por período superior a dois anos deverá ter caráter extremamente excepcional”. (p.19)

– *Dois adolescentes*, um menino e uma menina, com idades de 16 e 17 anos respectivamente, que vivem no abrigo há mais de dois anos. Optou-se por ouvi-los, uma vez que estão próximos da idade necessária para o desabrigo (18 anos) e a realidade de “viver autonomamente” já se configura como uma possibilidade futura próxima.

2.4 Instrumentos

Houve a preocupação de se construir um instrumento pertinente e coerente com cada faixa etária a ser pesquisada, buscando em cada um deles investigar o sentido subjetivo da autonomia.

- Com os *educadores* foi realizada uma entrevista individual semidirigida. **(ANEXO B)**
- Com as *crianças*, os dados foram coletados a partir de uma contação de histórias. A história foi contada para uma criança de cada vez e a história escolhida foi “O Reizinho Mandão” de Ruth Rocha (Editora Pioneira), a qual foi previamente analisada e considerada convergente com o tema da autonomia. Em determinado momento da história, a pesquisadora interrompeu a contação e pediu à criança que continuasse a história e uma posterior conversa foi realizada relacionando a história construída com as vivências cotidianas dentro do abrigo, a partir do relato das crianças. Sendo assim, os materiais para análise foram a interpretação da história construída por cada criança e, a análise de sentido contida na conversa com as mesmas. **(ANEXO C)**
- Com os adolescentes foi realizada uma entrevista individual, a partir da metodologia de complemento de frases (González Rey, 2005b) **(ANEXO D)**. O complemento de frases corresponde a um questionário de frases incompletas e provocativas fornecidas pelo pesquisador ao pesquisado, cuja intenção é deduzir indicadores de sentido subjetivo. Um roteiro com 30 frases foi utilizado, com base no roteiro extraído de González Rey e Mitjáns Martínez (1989) e adaptado ao presente trabalho.

Considerações sobre os instrumentos

Optou-se por realizar a contação de histórias como um instrumento para a conversação com as crianças, considerando alguns pressupostos teórico-metodológicos

essenciais:

- A partir da Psicologia Sócio-Histórica, da Epistemologia Qualitativa e da afirmação de que o sujeito é ativo em seu processo de vida, considera-se que um instrumento de pesquisa com crianças deva possibilitar a expressão de seus conteúdos também de maneira ativa, onde elas possam construir o processo de pesquisa e permitindo que haja conversação.
- Sabe-se que as histórias infantis e infanto-juvenis são desencadeadoras de diálogos com crianças, de forma que esta metodologia facilita a expressão de sua subjetividade, tal como se observa em Sousa, 2007:

“As crianças, ao se relacionarem com as histórias infantis, dialogam com o mundo subjetivo e cultural, pois o faz-de-conta e o brinquedo são utilizados por elas para se relacionarem com os significados e separá-los dos objetos concretos, contribuindo, assim, para o entendimento dos diversos papéis desempenhados na sociedade que o constituirá como indivíduo”. (p. 1)

- Além disso, o presente estudo concorda com o autor González Rey, no sentido de que a subjetividade não aparece imediatamente ante os estímulos de simples e objetivas perguntas e respostas (2005, p. 28), ou seja, que é necessário que instrumentos interagentes sejam utilizados como indutores no processo da produção de sentido, de modo que se considera que a contação de histórias com as crianças será uma forma indutora de interação com as mesmas.

Considerações sobre a história “O Reizinho Mandão” de Ruth Rocha

“O Reizinho Mandão” foi publicado no ano de 1978. O momento político vivido pelo país neste momento é refletido na história, pois ela foi lançada pouco antes da extinção do AI-5 (Ato Institucional nº 5), que dava força total à censura e às perseguições políticas totalmente arbitrárias. (COELHO, 2006, p. 755). Neste sentido, coloca Lourenço, 2008:

Para o leitor, esta obra faz pensar sobre a consciência crítica, o sentido de justiça e a capacidade de refletir sobre a questão do autoritarismo e da

liberdade de expressão. Entende-se que a autora quis transmitir ao longo dessa narrativa, propostas éticas, de maneira implícita e agradável. (p. 242)

Sobre a obra, Coelho, 2006, aponta que é:

“Considerada ‘Altamente Recomendável para Crianças’ pela FNLIJ, em 1978; selecionada para a Exposição ‘O Livro de Estórias e as Crianças’, em Atenas, 1979; selecionada para representar o Brasil como candidata ao Prêmio Janusz Korczak, Seção Polonesa do IBBY; e selecionada para a Lista de Honra do Prêmio Hans Christian Andersen de 1978. (p. 756)”.

Por fim, cabe ressaltar que esta história foi escolhida para ser indutora de conversação com as crianças, através do tema da autonomia, uma vez que se considera que ela aborda em seu panorama esta temática de forma bastante efetiva assim como aborda Campos, 1994, em relação à autora:

"Nas histórias de Ruth Rocha crianças não estão, impotentes, à mercê de forças que circunstancialmente as dominem. O reizinho mandão é desbancado pela menina sem medos/sem modos:" Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!". A escritora-cidadã que publica a Declaração Universal dos Direitos Humanos quer dialogar com crianças-cidadãs que recusem as tiranias (...) (p.88)".

2.5 Procedimentos para a coleta de dados

Foram realizados pré-testes com cada um desses instrumentos acima descritos, a fim de avaliar a necessidade de possíveis ajustes para aplicação com os participantes da presente pesquisa.

Foram realizados contatos iniciais com um abrigo da cidade de São Paulo que possui todos os critérios para a participação da pesquisa e, que autorizou a realização do estudo com as crianças e adolescentes que vivem nele, bem como com os educadores.

Foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos que, após estarem de acordo com as condições da pesquisa, foram encaminhados para as atividades propostas, respeitando todos os princípios éticos de pesquisa com seres

humanos.

Foram realizadas seis visitas a este abrigo da cidade de São Paulo, de modo que o cronograma de trabalho incluiu duas visitas para conhecer e se aproximar da Instituição, tal como dos sujeitos, de modo que nestas visitas foi construída a caracterização e observação da instituição e o perfil dos participantes; e duas visitas para a coleta de dados com os educadores, uma visita para a entrevista com os adolescentes e uma visita para a entrevista com as crianças.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente.

As atividades propostas aos três grupos foram aplicadas em um período com média de 2 horas e, juntamente com os dados de observação, foram anotadas em diário de campo da pesquisadora.

3 Análise

Neste momento pretende-se realizar uma tentativa de reflexão e aprofundamento das falas dos participantes individualmente, de acordo com cada grupo específico, para posteriormente articular e discutir a relação destas reflexões. As entrevistas estão transcritas integralmente nos anexos **E, F e G**.

3.1 Crianças

Joana (nome fictício), 8 anos.

Joana relatou ter gostado muito da história e após ser solicitada a dar um final a mesma, retomou o contexto e expressou como entendeu que as pessoas se sentiram:

O povo do reino parou de falar porque o rei ele mandava em todo mundo depois as pessoas ficaram assim... O rei falou assim que é pra eles calar a boca, e eles ficaram sem falar mais nada porque eles foram ficando com mais medo. Aí esse pessoal do reino se sentia triste, porque ele mandava muito nelas.

J. atribuiu ao fato de o povo ter parado de falar ao medo que sentiam, demonstrando a associação que fez de que a relação do rei com seu reino era baseada em coerção, controle e autoritarismo por parte do rei. Posteriormente, J. Coloca como se sentiria se estivesse naquele contexto:

Ele tinha que ser legal, não ficar mandando em ninguém... Se eu fosse daquele reino eu ia ser muito triste, porque aquele rei tinha muita raiva de as pessoas falarem, e se ninguém podia falar, eu ia ser muito triste.

Ao imaginar-se sem a possibilidade de poder “falar” é interessante como J. Expressa sua tristeza em função de algo que ocorre com o coletivo, uma vez que ela se sentiria triste por ninguém poder falar, e não somente por ela não poder. Ou seja, aparece aqui uma dimensão de alteridade. Ao ser questionada sobre o que faria, J. coloca que:

Eu ia deixar quieto, é perigoso falar com ele, ele é ruim [...] eu ia ficar quieta.[...] Não, eu ia falar assim pras pessoas: você pode falar... Se ele mandar você ficar quieto, você não precisa ficar, só porque esse reizinho mandou. Eu acho que todo mundo pode falar, a gente pode falar, e deixa ele ficar com raiva... Elas tavam cansadas de ficar lá, elas queriam ir para casa, não queriam mais ficar lá naquele

lugar. E pro rei eu ia falar assim: rei, você não pode mais mandar ninguém calar a boca. Fala pras pessoas podem ir embora se elas quisessem.

Ao titubear em seu discurso, duvidando se deve fazer algo diante desta situação complexa, percebe-se primeiramente uma hesitação de J. Ao se ver neste impasse, é interessante como J. opta por fim, em falar com as pessoas encorajando-as a falarem, porque todos podem falar. Ou seja, o que predomina no final, é sua visão crítica e emancipatória de garantir este direito básico – que é a fala – a todas as pessoas, mesmo quando há figuras de autoridade envolvidas nesta relação.

É curioso também notar que J. entende o reino como um lugar onde as pessoas eram obrigadas a ficar e, não o lugar onde estavam suas verdadeiras casas, mesmo isso não sendo abordado em nenhum momento na história. A hipótese é de que J. associa o reino ao abrigo, e neste contexto, entende que existem “reis”, “autoridades”, que determinam sua permanência neste reino. Ao dizer que as pessoas estavam livres para retornarem a suas casas, J. pode estar encontrando uma forma de expressar seu próprio desejo de ir para casa.

Mais próxima de seu cotidiano, quando incitada a aproximar o relato a situações de sua vida, J. expressa

Eu fico triste quando mandam em mim. Se alguém tivesse me mandado eu calar a boca aí eu ia bater nela, ia ficar brava [...] tem vezes que eu converso e falo as coisas com as pessoas, mas tem vezes que não, não falo e não peço nada, depende se a pessoa for chata.

É interessante notar como ao se imaginar no reino, J. falaria com as pessoas para resolver a situação, mas ao transitar a situação para sua vida, encontra resolução na expressão de sua agressividade, inconformando-se a princípio e nem chegando a cogitar em realmente não falar mais porque alguém disse. Ou seja, esta realidade parece muito distante da vivência de J. Além disso, expressa que escolhe para quem fala suas questões.

Eu falo com a tia... Quando eu to com alguma dor eu falo pra ela. [...] Se eu quero passear, eu peço e eles me levam, igual hoje, que a gente vai tomar água de coco, aí eu vou no SESC, que lá tem piscina, tem futebol... É isso.

Por fim, J. termina dizendo sobre a existência do espaço para desejar, dirigindo à educadora seus desejos e dificuldades.

Suzana (nome fictício), 10 anos.

Suzana continuou a história de outra forma, iniciando seu relato apoiada na temática do perdão:

Ele podia falar pras pessoas perdoarem ele, ele ia pedir desculpas pra todo mundo, porque ele era um rei muito mimado e ele podia melhorar isso, pras pessoa gostarem mais dele que nem do outro rei que foi mais educado e mais justo... E. Ele podia não ser muito mandão, maltratar as pessoas.

S. vê a possibilidade de remissão do rei, ou seja, demonstra uma flexibilidade em relação à figura de autoridade, como se as relações verticais e sem abertura para a autonomia, pudessem ser reinventadas e reeditadas e, não permanecerem estáticas e rígidas continuamente. Como final para a história coloca que

As pessoas... Eu acho que iam perdoar ele e iam voltar a falar. É só elas pensarem, pensar, pensar... Voltar tudo lá atrás, e de repente elas iam voltar a falar.

S. finaliza a história com um final feliz. Ao mesmo tempo em que cogita a idéia de que a fala seria novamente restaurada, faz esta transição de maneira individualizante, apoiando toda a responsabilidade pelo retorno da fala a cada pessoa, através de seu próprio esforço do pensamento, sem considerar este fenômeno como tendo algum tipo de representação coletiva.

Se eu fosse do reino eu ia ser muito educada, igual aquele outro rei, ia ser justa, não ficar mandando em ninguém e ia ser... Feliz.

No trecho acima, diversas questões podem emergir, desde a hipótese de que S. aposta em um discurso reprodutor daquilo que é bem aceito socialmente até a possibilidade de S. ter uma visão causal em relação à situação: se eu me comportar bem, sendo alguém do reino, não haverá motivo para conflitos.

Ao refletir como as pessoas se sentiam, S. aponta

[se sentiam] Tristes... E um pouco, como é que se fala? Bravas... Mas depois todo mundo ia começar a gostar dele, ninguém ia falar mal, ele ia continuar sendo rei e aí quando ele morresse ia vir outro rei que ia ser também igual ele. Se alguém

ficasse me mandando calar a boca, eu ia falar assim: por que você tá mandando em mim? Tem algum motivo pra isso?... Não vou deixar de falar.

Novamente S. recupera a imagem do rei autoritário para o rei que pode voltar a ser bom e expressa que se ela estivesse nesta situação, procuraria ir ao encontro do outro para entender quais motivos o levaram a desejar seu silêncio, dizendo que não aceitaria esta imposição.

No nosso mundo tem gente parecida com esse rei, mais mandona ainda que esse rei, e pior ainda, são agressivas. [...] Eu queria mudar isso, eu queria que as pessoas fosse mais educadas. O mundo tá doente, as pessoas jogam lixo na rua, eles acham que o mundo tá muito bem, tão nem aí... [...] Eu não falo muito, mas quando eu falo, procuro alguém que guarda pra ela.

Por fim, S. Infere que nosso mundo é ainda pior que o reino, no sentido da existência de pessoas autoritárias e relações tirânicas, expressa seu anseio de fazer algo para mudar esta realidade e, referindo-se ao seu cotidiano, expõe a sua necessidade de contar sobre suas questões pessoais a determinada pessoa, “escolhida”, e não para qualquer pessoa.

3.2 Adolescentes

A análise das entrevistas com os adolescentes foi realizada de modo a aprofundar as frases por eles completadas através do instrumento, em uma tentativa de apresentar os processos associados ao estudo de suas configurações subjetivas.

Sendo assim, foram destacadas e analisadas frases em conjunto, a fim de explicitar possíveis sentidos construídos nas expressões das mesmas.

Luiz (nome fictício) é um adolescente de 16 anos, que mora na casa de acolhimento há 8 anos. Durante o complemento de frases, L. mostrou-se reflexivo e envolvido com a proposta.

É muito significativa a expressão de L. em relação a sua auto-imagem. Nas frases abaixo ele destaca processos subjetivos colados a uma representação de si mesmo ligada à transgressão.

Quando eu era criança: *“Eu bagunçava”.*

Hoje em dia: *“Eu sou um vagabundo”.*

É fácil: *“Não fazer nada”.*

Luiz

Ao referir-se a sua infância como espaço disponível para a “bagunça”, L. também anuncia uma concepção própria de que o entorno social possui uma série de expectativas e enquadres e, que enquanto criança sentia-se desvirtuando a ordem das coisas.

A emocionalidade contraditória envolvida é de que, por mais que se sentisse bagunçando na infância, atualmente vê-se como alguém que supostamente não faz nada. Neste sentido, atravessa de uma posição ativa (bagunçar) para um papel passivo e reduzido diante de sua realidade, dicotomizando passado e presente, bem como suas atitudes anteriores e atuais.

Cabe ressaltar que esta fala está situada dentro de uma história de vida e de um contexto social, afinal apesar dos inúmeros avanços alcançados, na nossa cultura a adolescência ainda é tida como um momento na vida intermediário, onde ainda não se é nada. Ao vê-los como aqueles que não são nem crianças, nem adultos, mas algo difuso e esvaziado de singularidade, comumente se lança aos adolescentes a imagem de indivíduos que nada fazem.

Em alguns momentos, L. Indicou um mal-estar emocional, explicitado nas seguintes frases:

A minha história de vida: *“É triste”.*
Se eu pudesse: *“Eu sumia do mapa...”.*

Luiz

Chama a atenção também como L. evidencia momentos de indecisão em algumas frases, que estão principalmente relacionadas com perspectivas de futuro.

Sobre o meu futuro: *“Não sei”.*
Minha independência: *“Não sei”.*

Luiz

Assim como Fernanda, 17 anos, que mora há 2 anos no abrigo se refere em:

A minha história de vida: *“Eu não sei”.*
Eu sinto: *“Ah... Sei lá... Não sei mesmo”.*
Quando eu não estiver mais aqui: *“Eu vou ta em outro lugar... Não sei como vai ser”.*

Fernanda

Essas frases adquirem relevância à luz do problema de pesquisa – a autonomia – uma vez que expressam uma abertura para diversas possibilidades e a ânsia de protelar projetos e consequências em longo prazo, características que não indicam necessariamente que estes jovens não possuem o esboço de um projeto de vida, mas que devem ser problematizadas e colocadas em questão, na tentativa de poder refletir e encontrar encaminhamentos críticos e criativos para este “não-saber”.

A configuração atual do projeto de vida de L. e de F., como vimos nas frases que disparam para este tema, pode envolver contradições significativas, mesclando a angústia de observar seu ritmo de crescimento e as novas exigências que se instauram e, o desejo de experienciar um presente real e concreto, sem adiantar-se ao que ainda virá. F. já apresenta esta dimensão no âmbito passado (na frase “a minha história de vida”), no âmbito presente (na frase “eu sinto”) e no âmbito futuro (na frase “quando não estiver mais aqui”) apresentadas acima.

Ao mesmo tempo, L. e F. relatam o sentimento de um acompanhamento sobre as questões de sua vida e uma preparação do entorno social para que esse projeto de vida ocorra. No entanto, cabe a reflexão se esta ajuda que L. e F. relatam abaixo proporciona que eles se sintam mais amparados e suportados diante de decisões, sentindo-se acolhidos e seguros ou, se quando esta ajuda surge, eles se colocam nos bastidores de suas decisões retirando-se da cena de empoderamento. Ou seja, cabe caracterizar melhor a natureza desta ajuda: se aparece mais como mediação ou como interferência do outro, invalidando a capacidade dos adolescentes de se autorregular.

Quando quero falar o que sinto: *“Procuro um educador”.*

Quando tenho que tomar alguma decisão: *“Sempre tem alguém para ajudar”.*

Fico feliz: *“Quando to com minha família”.*

Me sinto bem quando: *“Estou namorando”.*

Luiz

Fico com raiva: *“Quando alguém me enche o saco”.*

Falo o que penso: *“Não”.*

Fico feliz: *“Quando tô perto de uma pessoa divertida”*

Me sinto bem quando: *“To com minhas amigas”.*

Eu sinto falta: *“Dos meus irmãos”.*

Meu maior sonho: *“É ficar perto dos meus irmãos”*

Fernanda

Me sinto livre: *“Quando eu estou sozinha”.*

Quando tenho que tomar alguma decisão: *“Eu tenho que pedir ajuda”.*

Vê-se nas frases acima a presença das relações sociais, através de uma disposição em ir ao encontro do outro. Essa dimensão é de extrema importância para a construção da autonomia, visto que o cidadão autônomo e implicado dentro de uma sociedade, necessariamente convoca e é convocado pelo olhar do outro.

É interessante notar como associa boas sensações e sentimentos de felicidade com relacionamentos e, ao mesmo tempo compreende e admite sentir raiva quando a relação não se apresenta de forma positiva. A hipótese é de que L. e F. não experimentam de forma extremista e cindida as relações humanas, mas conseguem imprimir critérios e colocar suas posições e opiniões diante do olhar do outro, assim como decidir aquilo que quer expressar e o que deseja guardar para si.

Outro aspecto que surgiu em suas frases foi o da institucionalização.

Nunca: “*Quero ser preso*”.

Não quero: “*Estudar*”.

Meu maior problema: “*É não gostar de estudar*”.

O abrigo: “*É chato. Às vezes*”.

Luiz

Esses indutores, que não necessariamente se relacionam com o tema da institucionalização são utilizados para explicitar um incômodo e uma insatisfação em relação aos aparelhos sociais.

Tal concepção leva a refletir acerca da vivência por eles experimentada

Fernanda (nome fictício) tem 17 anos e mora há 2 anos no abrigo. Durante a proposta de complemento de frases, silenciou em muitos momentos, principalmente quando solicitada a refletir sobre projeções futuras.

F. expressou, diante de algumas palavras desencadeadoras que se sente incomodada por estar inserida em um contexto em que deve renunciar, muitas vezes, aquilo que deseja fazer. Cabe refletir se este sentido que atribui a “não poder” se configura em uma esfera totalizante, fazendo a participante de sentir impotente e frágil diante de seus desejos ou, se isto se relaciona mais com concessões que são realizadas ao longo do processo de socialização, visando um convívio social possível.

Além disso, F. expressa espontaneamente como os esforços que apreende para a conquista de sua autonomia se configuram para ela, em um espaço da dificuldade e do

penoso, mas não a retira de seu papel ativo, que é “sair e procurar as coisas”...

Fico com raiva: *“Quando quero fazer uma coisa e não posso”.*

É fácil: *“Pegar um livro e ler... Difícil é sair e começar a procurar as coisas pra mim...”.*

Fernanda

Eu não posso: *“Eu não posso tanta coisa... Eu não posso sair à noite... Não posso desrespeitar regra nenhuma e por aí vai indo...”.*

Esta realidade aparece também em L. quando expressa:

Eu não posso: *“Fazer o que eu gosto”.*

Fico triste: *“Quando não posso jogar vídeo game”*

Eu gosto: *“De jogar bola”.*

Eu posso: *“Sair”.*

Luiz

Em outros momentos do nosso encontro, os adolescentes expressam aquilo que sonham/desejam e ao problematizarem e ao tecerem este movimento de busca de autonomia, o fazem perpassando sua própria atividade neste processo, reconhecendo aquilo que é possível e aquilo que é distante, assim como valorizando suas potencialidades e vislumbrando caminhos de diálogo com a vida adulta, com compromissos sociais e a dimensão de ser convocado a cuidar de si próprio, autonomamente.

Preciso: *“Arrumar um emprego”.*

É difícil: *“Ser eu”.*

Quando não estiver mais aqui: *“Só com o tempo vou saber, mas acho que vai ser difícil cuidar da casa, de tudo sozinho...”.*

Quando quero algo: *“Eu vou atrás”.*

Eu quero: *“Ser jogador de futebol”.*

Luiz

Esta realidade se mostra como muito próxima de Fernanda, quando coloca que:

Sobre o meu futuro: *“Eu vou ser psicóloga também. É o que eu quero”.*

Eu quero: *“Trabalhar”.*

Nunca: *“Vou desistir”.*

Eu acredito: *“Que eu vou conseguir”.*

Quando quero algo: *“Eu vou atrás!”.*

Minha maior certeza: *“É que um dia vou sair daqui”.*

Fernanda

Por fim, é interessante analisar como Fernanda compreende o tema da autonomia e a utilização de seus espaços. Quando o faz, demonstra entender sua emancipação dentro de um terreno emblemático, obscuro; desejando possuir uma autonomia parcial e não completa, porque para ela, uma autonomia completa a intimida.

Cabe refletir que F. está muito próxima de sua saída do abrigo. (sairá em dois meses), e de fato, esta aproximação pode se configurar de maneira ameaçadora neste momento, quando pode ainda não estar totalmente preparada. No entanto, é importante refletir que F. configura seu sentido subjetivo indicando uma ambigüidade em relação ao desejo de possuir autonomia acompanhada por um desejo em ocupar o lugar da não-emancipação e da dependência.

Falo o que penso: *“Acho que não falo nunca o que eu penso. Sei lá... Eu acho legal guardar as coisas pra mim”.*

Quando eu quero falar o que eu sinto: *“Eu não falo”.*

A liberdade: *“Dá um pouco de medo ter liberdade. Eu tenho um ritmo já diferente, depois sair, poder fazer o que você quiser, eu não sei se é legal”.*

Minha independência: *“Eu ainda não sou independente. Eu queria ser um pouco... Eu queria ter um pouquinho de autonomia... Tem coisa que é melhor não ter”.*

Fernanda

3.3 Educadores

Considerando que os sentidos subjetivos se fazem presentes na sua mobilidade e em seus múltiplos desdobramentos, admite-se que o conteúdo a ser analisado vai além da palavra dita, mas compreende por sua vez, a relevância colocada pelo próprio sujeito naquilo que foi falado, a forma como escolheu se organizar, aquilo que selecionou de sua experiência para expressar e a forma como o fez. Portanto, este estudo concorda com González Rey (2011) quando coloca que “a espontaneidade, refletividade e envolvimento afetivo representam a qualidade das informações que nos interessam neste tipo de pesquisa”.

Sendo assim, optou-se por apresentar alguns aspectos que emergiram espontaneamente e foram abordados de forma constante na fala dos participantes, ou que foram colocados como de relevância pelos mesmos através de categorias, ou seja, delimitando campos de investigação nos quais se busca compreender a movimento, o processo de constituição dos fenômenos.

- **Vida pessoal e emoções**

Laura (nome fictício) tem 40 anos e é educadora da casa abrigo há 8 anos. Toca, no início de sua fala, uma questão essencial para o exercício da profissão do educador: a interface entre sua vida pessoal e profissional. Conforme vai explicitando suas concepções sobre o trabalho, Laura comove-se e emociona-se muito, de modo que os sentidos subjetivos que emergem, configuram uma tônica considerada de extrema importância pela participante.

Comecei até a fazer a faculdade que eu faço, Pedagogia, por causa do amor por um adolescente que não sabia ler. [...] Somos uma grande família, de quase 30 pessoas. [...] A gente quer que seja uma casa aqui, não é, mas a gente quer que marque. [...] (a gente) leva eles pra nossa casa [...] conhecem meu marido, meu filho. A gente tem uma relação de amizade. Eles vêem como eu faço com meus filhos e falam: "Nossa, tia, você faz igual faz aqui! (no abrigo)" A gente fica em cima. Não é assim com nossos filhos? [...] estão sob nossa responsabilidade, se acontece alguma coisa o juiz vem em cima da gente. (Laura)

Nos trechos acima, L. mostra como une de forma intrínseca aquilo que sente (pela profissão, pelas pessoas com as quais trabalha) com sua própria atuação, tendo até

mesmo ingressado na profissão pelos sentimentos que dirigia a um personagem de sua história. Além disso, mostra como a questão do cuidado tem para ela referência na maternidade e no modelo de família nuclear, como se ao envolver-se intimamente com as crianças e adolescentes, pudesse de alguma forma possibilitar a eles o convívio familiar que lhes foi retirado.

Apesar de apresentar esta questão de familiaridade com as crianças e adolescentes, indica também sua preocupação em relação à responsabilidade legal intrínseca a sua profissão, ou seja, mostrando-se mobilizada tanto pelas emoções envolvidas quanto pelas exigências do trabalho.

Essa relação entre o trabalho de educador e a filiação aparece também na fala de Gustavo (nome fictício), 30 anos, educador do abrigo há 1 ano:

É uma experiência nova, a princípio fiquei um pouco assustado, porque né, não tenho filho, não sou casado, então pra você cuidar de criança é difícil quando você não tem filho. A maioria dos que trabalham aqui todos tem filhos, são casados e tudo mais, então sabe um pouco como lidar. Pra mim no começo foi um pouco complicado, até pegar o jeito do serviço [...] (Gustavo)

- **Características do Trabalho**

Avançando nesta reflexão, observa-se a participante fazer pontuações e dar sentido a esta sua atuação profissional, também através de características próprias da natureza de seu trabalho, ou seja, de condições inclusive, relacionadas à Saúde do Trabalhador.

Na rotina da casa, eu trabalho das 6 da manhã às 18h [...] é super corrido, eles querem carinho, quer colo, mas devido à demanda que é muito corrido não dá pra dar atenção pra todos. Sabe, na medida do possível a gente dá. [...] Trabalhar como educadora social é um trabalho que me completa, acho que é um dos trabalhos mais humanos que eu já vi, a gente trabalha porque precisa, mas se não amar o que faz nada sai certo. Tem que amar. [...] Às vezes a gente cansa, se irrita, se estressa, mas eu gosto de trabalhar aqui. (Laura)

Em sua fala, L. coloca suas frustrações, a impossibilidade de realizar o trabalho de acordo como desejaria, as contradições e experiências difíceis vividas neste contexto, deixando implícita a necessidade de um cuidado com aquele que cuida. Neste sentido, a reflexão de PAPARELLI (2007) ajuda a problematizar a reflexão colocada pela educadora quando aponta que quanto menos o trabalhador puder intervir sobre o que lhe causa

sofrimento, quanto mais inflexível for a organização do trabalho, menos ele terá condições de respeitar o seus limites subjetivos (quanto, quando e como suporta as demandas do trabalho) e mais penosa será a realização da atividade; ou seja, é importante que a educadora seja ouvida em suas questões relativas também à própria natureza do trabalho.

- **Vínculos e relações pessoais**

Os processos subjetivos envolvidos em suas diferentes configurações retomam em diversos momentos da fala da participante a importância que ela atribui aos vínculos e as relações pessoais presentes no abrigo.

E quando o Diego (nome fictício) queria contar a história dele eu falei: *“eu acredito, D. Porque eu sei que você aproveita tudo o que é oferecido pra você”*. [...] eu tenho uma relação muito boa com ele. Com vários eu tenho relacionamento bom, mas com ele, a gente é muito apegado, ele me conta dos problemas da família dele, que é muito difícil, mas que ele quer tirar a mãe dele dessa situação e por isso ele vai jogar bola, a mãe dele tava internada numa clínica, mas caiu de novo. [...] Eu falo que gosto deles e eles tentam testar a gente o tempo todo pra ver se a gente gosta mesmo. [...] Eles sabem quem gosta deles e quem não gosta, tem que ser verdadeiro. (Laura)

Estas falas ilustram os arranjos que a educadora realiza para exemplificar sua atuação, sempre apoiada nas relações com as crianças e os adolescentes; a hipótese é de que o reconhecimento pelo trabalho, a sensação de atuação efetiva e a avaliação contínua de sua profissão sejam transmitidos pela fala/ gestos das próprias crianças e dos adolescentes. Enquanto isso, o educador G., ao referir-se aos vínculos, o faz a partir da perspectiva da difícil aproximação e contato, principalmente com os adolescentes:

Eu tenho uma grande dificuldade com os adolescentes de me aproximar e conseguir a confiança deles, não sei se é por causa da idade, pela proximidade fica mais difícil de ter o respeito deles, eles não são mal-educados, mas quem tem mais tempo de casa tem mais respeito deles, sabe... Eu tenho mais afinidade com as crianças, to sempre brincando com elas e com os adolescentes eu tento me vincular, me aproximar, mas é um pouco mais difícil. (Gustavo)

- **Dificuldades e desafios**

Outra categoria que emergiu da fala dos participantes se relaciona às dificuldades e

desafios enfrentados por eles no contexto de abrigamento, tanto no âmbito relacional quanto pessoal:

É difícil, eles querem conversar naquela hora e às vezes não dá, porque a gente tá sozinho e tem que cuidar de tudo. [...] eu me sinto impotente, eu quero nem que ele jogue, quebre tudo, eu quero que ele ponha as coisas pra fora, eu quero ouvir. (Laura)

Aqui, L. manifesta uma sensação de impotência diante do fato de querer ouvir tudo o que as crianças e os adolescentes têm para dizer e não conseguir, devido à carga horária de trabalho. Esta dificuldade pode representar, ao aprofundar a fala e uni-la com outros aspectos apresentados durante a entrevista, um desejo da educadora de aplacar de maneira plena todas as questões que emergem dentro do abrigo, sendo que diante desse desejo e das altas exigências que faz sobre si mesma, mostra-se sobrecarregada e desgastada mesmo sabendo que não é possível resolver todas as questões e findá-las.

Mais relacionado ao tema da autonomia, os educadores colocam as dificuldades que surgem no momento do adolescente ingressar no mundo do trabalho.

A coordenação arruma serviço pra eles, só que chega um tempo que eles fica desesperado, tia você não vai mais arrumar emprego pra gente? Aí a coordenação fala: não, não vou arrumar, porque já arrumei e vocês não quiseram, entendeu, eu fico com vergonha, a pessoa contou com você, contou comigo também e agora você vai ter que sair e trabalhar. Às vezes eles pisam na bola, porque a pessoa que contrata quer que eles esteja lá na hora certa, tem hora pra entrar, pra sair, de almoço, não é pra sair toda hora como a gente sai aqui. (Laura)

Oportunidades o abrigo tem de monte, eu fico até bobo de tanta coisa que ele tem, academia, curso, qualquer coisa que ele queiram a gente consegue arrumar pra eles, mas alguns não tem interesse de fazer nada, nem ir pra escola não tem interesse, não dá pra pegar no braço de um cara que tem 17 anos e arrastar pra escola. (Gustavo)

Os processos subjetivos envolvidos englobam uma responsabilização dos educadores em relação aos adolescentes no momento de conseguir entrar e manter-se no emprego. É interessante notar como ambos colocam que o abrigo fornece oportunidades que comumente não são aproveitadas por falta de interesse ou comprometimento dos adolescentes; entretanto cabe problematizar tal questão e construir uma reflexão da gênese e constituição deste fenômeno, pensando principalmente o que leva os adolescentes a não sustentarem inicialmente sua entrada no mundo do trabalho e, como a inscrição desses adolescentes no mundo social é realizada.

Outra dificuldade enfrentada em relação à autonomia é a vivência da contradição existente entre proteção x autonomia, como relata G.:

Muitos deles têm família que moram em situações precárias, na favela e tudo o mais, então se você quiser deixar solto, vai querer voltar pra casa, desse aqui não, mas em outros abrigos que eu já vi, o Conselho Tutelar teve que tirar da família pelo perigo que eles passavam lá, então fica meio complicado esse negócio de autonomia e abrigo, né... (Gustavo)

Sendo o abrigo um serviço de acolhimento com caráter de proteção social, o educador expressa que é difícil conciliar esta situação entre proteger e promover autonomia, dando subsídios reais para problematizar esta questão e colocando sua concepção de que autonomia pode ser entendida como “deixar solto”. Avançando nesta reflexão, cabe pensar que se lutou por muitos anos para que o abrigo deixasse de ser uma instituição de tutela e encarceramento, considerando todos os desafios e implicações das situações específicas que levam as crianças e adolescentes a serem retirados de seu convívio familiar. Ao mesmo tempo, cabe refletir que o educador dicotomiza a relação entre autonomia e proteção, não considerando uma comunicação entre estes dois âmbitos, considerando que a possibilidade de proteger e ao mesmo tempo promover autonomia é remota e distante da realidade.

Os riscos sociais também foram apresentados como dificuldades que ocorrem no abrigo:

Têm outros também que saíram ano passado e não deram certo, teve o problema de uma educanda que saiu e acabou se envolvendo com tráfico e tá presa infelizmente. [...] Infelizmente tem dois que estão pra sair, bem difíceis... (Gustavo)

• **Direitos da criança e do adolescente**

É interessante notar que surge no relato dos educadores aspectos relacionados à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Mesmo sem fazer referência às leis, diretrizes, artigos etc. os educadores parecem compartilhar das perspectivas atuais e dos avanços alcançados através das correntes geradas a partir do ECA, como se ilustram nestas falas:

Aqui, o abrigo tem 22 a 23 crianças, porque é um número reduzido, porque quanto menos criança tiver mais fácil é o trabalho, pra dar atenção pra todos. (Laura)

Tem casos, que tipo assim, quando é muito grave mesmo, a gente tem que pedir um apoio, uma ajuda pra coordenação, né, casos sérios mesmo que não tem como a gente encobrir, mas a gente fala pra coordenação tentar não vazarem a história e eles não vazam a informação porque senão a criança quebra o vínculo com você e aí eles não confiam nunca mais. (Laura)

O número reduzido de crianças na casa e o direito à escuta individualizada e particular, além de fazerem parte das orientações e parâmetros de funcionamento para instituições de acolhimento, apontam para o compromisso com o cuidado, desenvolvimento e singularidade das crianças e dos adolescentes atendidos. Outras falas que avançam esta reflexão seguem:

Aqui inclusive eu acho legal que eles têm bastante oportunidade de fazer muita coisa. Não só o fato de sair, mas aqui dentro de casa também. Eles têm as opiniões deles, de pedir as coisas, ter as coisas e a gente procurar fazer as coisas de acordo com o que eles querem, tem que deixar mesmo, até porque a gente que não foi de abrigo a gente teve, né. (Gustavo)

Ou então querem só um, e não pode desmembrar os irmãos e eles não querem com os irmãos... Aí teve a nova lei de adoção agora em 2010 pra acelerar o processo, fala com a mãe, conversa, vamos ver o que vai fazer... (Laura)

Os esforços empreendidos para preservar e fortalecer o poder de escolha das crianças e dos adolescentes, abordados pelo educador G., e o conhecimento das atualizações das leis referentes aos processos de adoção também indicam a consonância dos educadores com o grande tema dos direitos dentro dos serviços de acolhimento. Ainda neste tema, diversos outros aspectos também foram abordados em outras partes das entrevistas e discutidos em outras categorias.

- **Restrições, regras e orientações**

Os educadores abordam diversos aspectos em relação a esta categoria, desde os próprios sentimentos em relação a isto, até de que forma este tema se apresenta configurado no abrigo. L. expressa seu sentimento em relação a colocar limites e as dificuldades que esta tarefa convoca em sua experiência pessoal:

No começo eu tive muita dificuldade, assim, de colocar limite. [...] A gente tem que dar limite, a gente tem hora de chamar atenção, hora de brincar, hora de dar

carinho, tem tudo. Tem que respeitar, respeitar com quem vocês vão ficar, que vocês vão ganhar o mundão quando vocês completar os 18 anos. E a gente não quer que vocês fiquem na rua, ou que volte pra trás bater na porta e fale "*tia eu não consegui*" a gente sabe que vocês consegue se vocês quiser, realmente vocês consegue. (Laura)

A educadora L. esclarece seu ponto de vista mencionando que transitou, durante os anos de trabalho, de uma postura mais libertária e ambígua para uma posição mais esclarecida de seu trabalho em relação às restrições e orientações. Não fica claro, entretanto, se no discurso da participante é explicitada uma visão cindida e fragmentada, como se a cada papel assumido (como chamar atenção), as outras características sumissem (brincar, dar carinho) ou se L. defende que todas estas faces são constituintes, globais e complementares no papel do educador.

Eu falo que se eles gostam de RAP, não é todo mundo que gosta, então eles não podem ficar ouvindo alto no ônibus, então a gente respeita. A gente só recebe aquilo que a gente dá. (Laura)

No trecho acima, a educadora L. alude em relação às orientações que transmite aos adolescentes, o aspecto geral da cidadania e da convivência comunitária, defendendo a idéia de que é necessário realizar concessões nas relações sociais, a partir do momento em que espaços comuns são compartilhados. Ao considerar a circulação dos adolescentes pelos espaços da cidade, L. traz sua dimensão de alteridade.

Mais especificamente em relação as restrições, L. comenta que

O que tem assim são restrições. As restrições são trabalhadas com eles. Por exemplo, quando eles agredem alguém, a gente faz uma roda de conversa e pergunta: "*Quanto tempo de restrição você acha que merece?*" Aí eles falam: "*ah... 3 dias.*" Eles mesmo falam, sabe. Aí quando estiverem de restrição, a gente conversa o que tem que acontecer, se não pode sair por exemplo. (Laura)

A educadora L. apresenta em sua fala, a configuração subjetiva de dispor-se a ir ao encontro daquilo que faz sentido para as crianças e adolescentes em relação às restrições que lhes são colocadas, ou seja, depreende-se que as ações, sanções e iniciativas são discutidas em conjunto, entre todos àqueles que estão envolvidos. No entanto, o que não fica explicitado no discurso é a natureza da sanção que transita neste espaço, que pode conter muitas matizes: desde o caráter educativo, de reciprocidade, até o caráter expiatório, que emplaça uma relação arbitrária entre ação e castigo (PIAGET,

1994).

Alguns que eram da antiga coordenação voltaram pra rua, eu acho que eles deixava muito eles fazer o que eles queriam, pra ela ser boazinha ela deixava eles fazerem tudo... Então quando a gente pegava firme no pé, eles falavam “*tia por que você é chata?*” E eu falo “*eu sou chata porque eu gosto de vocês e, tá errado isso que você tá fazendo, não tá certo*”. (Laura)

No trecho acima, vemos a educadora elucidar sua concepção de restrição dispondo o estado de falta de orientação unido à “bondade” e o estado de afeto e de preocupação unido necessariamente à “chatice”. Entretanto, é importante enfatizar que nem sempre essa causalidade envolvida nesses processos ocorre de maneira tão evidente e manifesta. Muitas vezes, as restrições aparecem em ambientes que não são afetuosos, ou então deixar fazer o que os adolescentes querem, pode ser feito em um contexto de responsabilidade, orientação e cuidado. Ou seja, é importante desnaturalizar a idéia de que a liberdade está necessariamente associada ao descompromisso.

Além disso, esta compreensão de que os atos dos adolescentes são exclusivamente devido à postura libertária da antiga coordenação, pode configurar uma compreensão parcial do fenômeno, deixando de considerar, por exemplo, o contexto sociomoral de produção das normas, para além da relação interpessoal.

No entanto, cabe legitimar o discurso da educadora L, que ao trazer esta reflexão implica o olhar dos educadores e os convoca a participar do processo de construção de autonomia ativamente.

Como aponta Chauí, 1994, o sujeito moral, para exercitar-se autonomamente, necessita interagir com os valores sociomorais transmitidos culturalmente, de forma a poder compreendê-los, criticá-los, aceitá-los e, finalmente, reconhecê-los, respeitando-os como seus ou transgredi-los e substituí-los por outros superiores aos existentes.

- **Concepção de autonomia e espaços possíveis**

Quando em seu discurso, dialogam especificamente com o tema da autonomia, os educadores definem sua concepção:

Aqui a gente tenta fazer de tudo pra eles terem autonomia. Pra mim autonomia é eles me mostrarem que sabem fazer as coisas sozinhos, que vão atrás dos trabalhos, agarram as oportunidades que aparecem pra eles, que eles corram

atrás dos seus ideais, que não dependem da gente, não esperam a gente fazer nada por eles. [...] Não sou babá, mas eles precisam me mostrar que dão conta e só aí que eu vou soltando. Eu acompanho, falo até eles me mostrarem que não precisam mais, que conseguem. (Laura)

Eu considero que autonomia, pra mim é o livre-arbítrio, é você poder sair a hora que você quer, não sem pedir a permissão de alguém, mas você poder fazer o que você quer, você ser auto-suficiente... Tipo, você não prende seus filhos até eles fazerem 18 anos em casa e depois fala: vai viver a tua vida. (Gustavo)

É interessante notar como para a educadora L., a autonomia das crianças e dos adolescentes envolve seu olhar e sua aquiescência, sendo necessário acompanhar até o momento em que eles possam seguir seus próprios caminhos sozinhos. Na fala do educador G., ao se referir que não se prende o sujeito e em determinado momento o joga para o mundo bruscamente, aparece o fato de considerar que a autonomia não se dá automaticamente, mas envolve um processo e um tempo, implicando-se nesta construção.

Por outro lado, é importante abordar estas frases, no sentido de que também podem ilustrar uma despotencialização dos adolescentes na construção de sua autonomia, ou seja, no momento em que a necessidade de terem que “provar” isto aos educadores é imposta. Sendo assim, pode-se de alguma forma acessar como a concepção de autonomia compõe diversos matizes e nuances subjetivas neste contexto.

Estas colocações podem ser problematizadas de encontro com os apontamentos de FRANÇA (2011) quando se refere à atividade livre e autônoma: enfatizando que não se deve confundir com a atitude de “abandono”. Na verdade, a educadora deve ter a capacidade de estar atenta e disponível à criança de tal forma que esta pode perceber a presença não-intrusiva da educadora e sentir-se protegida.

Em relação aos espaços possíveis de vivência da autonomia abordou-se a questão de poder dar voz às crianças e aos adolescentes:

Um educador fica com duas crianças, que assim, ele vai ser a referência pra ela. [...] Geralmente assuntos que eles não querem conversar com as outras, conversa comigo. É tudo relatado, mas só na minha pasta, então só a gente sabe, é sigiloso, porque eles falam *“tia, não quero que chegue no ouvido dos outros...”* [...] Mas a gente não tem que ouvir só os outros, tem que dar voz para eles também e, eles falam: *“Olha tia, eu tô com dificuldade, eu não sei ainda, mas tô com vontade de aprender”* (Laura)

A gente incentiva que eles falem o que sentem, o que querem. Tipo quando eles querem fazer alguma coisa em algum lugar. Vai um educador estudar a área, se

for uma praça que tem futebol, eles vão lá ver... Se for um ambiente familiar, bacana, eles vão sem problemas. (Laura)

Esta dimensão, de cuidador de referência, está também contida nas Orientações Técnicas para Serviço de Acolhimento (OT) e nasce na tentativa de contribuir com o desenvolvimento de relações afetivas positivas e seguras com as crianças e os adolescentes, facilitando o processo de autonomia. Os educadores parecem estar apropriados desta visão, considerando Outro aspecto do sigilo e do espaço reservado à escuta. Outro aspecto abordado em relação aos espaços possíveis de autonomia foi a questão do incentivo aos cursos e atividades:

Então o abrigo, a gente agitava muito parte de trabalho. A coordenação conversa muito, vem muitos voluntário pra ajudar, e arruma serviço pra entrevistar eles. (Laura)

A gente fala "tem um curso tal tal e tal, você quer?", e eles falam "quero tia", e a gente "mas você vai direitinho, vai ter responsabilidade, vai frequentar o curso? Porque as pessoas que vem de fora pra ensinar, são pessoas que deixam os filhos, sobrinhos em casa pra vim ficar com vocês, senão elas vão perder aquele dia pra se dedicar pra vocês e chega aqui e você não quer fazer nada? É chato, mas se você quer assumir uma responsabilidade, vamo assumir". Então alguns assumem isso, quando vem um voluntário eles vem, conversam... Fazem e acontecem. (Laura)

Em relação a esta categoria, os educadores expressam sua preocupação e incentivo, no sentido de fornecer a possibilidade de cursos profissionalizantes e programas de inserção gradativa no mercado de trabalho, mas além disso, de respeita os interesses e as habilidades dos adolescentes e fornecer também, um acompanhamento e suporte emocional para que estes objetivos sejam alcançados.

Outro aspecto que surgiu espontaneamente na fala, diz respeito à saída dos adolescentes do abrigo, e uma percepção de que esta saída é preparada e valorizada:

A gente se preocupa com essa parte de eles saírem aqui quando fizerem 18 anos. [...] Quando alguém adota um menorzinho, eu vejo os adolescentes com aquele olhar de "*mais um que vai embora... será que vou ficar aqui até os 18 anos?*" E a gente incentiva, fala que eles tenham a vida deles, possam trabalhar, alugar a casinha deles. Se não pôde ficar com a família, se ninguém quis adotar, eles tem que ser felizes... Eles tem que cuidar da vida deles. (Laura)

O abrigo aqui pelo o que eu ouço das experiências dos outros educadores que

estão aqui há muitos anos, falam que a saída dos adolescentes quando vão fazer 18 anos é preparada, chega essa época de 15 16 anos, o abrigo já tem aquela preocupação de arrumar um curso profissionalizante. [...] Tem a N. que faz um mês que começou a trabalhar, quem viu ela antes e agora, fala que é outra menina assumiu o compromisso de trabalhar e ter as coisas dela, aí você acaba afrouxando um pouco mais pra ela poder fazer as coisas dela, ela sai, ela compra... Final de semana mesmo ela não fica em casa, vai pra casa da irmã, mas por quê? Porque ela conquistou isso. (Gustavo)

E por fim, o educador G. Deixa claro que sua própria autonomia no trabalho quanto mais é investida, mais facilitada é a atuação:

A gente tem autonomia, tem coisa que a gente fala “não” e eles falam: “ah, vou pedir pra coordenadora”, e ela fala: “pede pro educador, quem tá com vocês é ele, quem sabe do seu comportamento, se pode ou não ir é ele” e isso desenvolve o trabalho, né, facilita... (Gustavo)

Como aponta PAPARELLI (2007), o fato de o indivíduo ser mais ou menos sujeito no processo de produção no trabalho está diretamente relacionado às possibilidades de o trabalho inserir-se no seu processo de saúde ou no de adoecimento, daí a importância de refletir e observar a vivência dos profissionais do abrigo e atentar para este aspecto da fala do educador que é, a sua própria autonomia no trabalho, a fim de que sua atuação profissional não seja alienada e penosa.

- **Concepção de infância e adolescência**

Enunciaram também certa posição em relação a como compreendem a infância e a adolescência:

As pessoas falam muito assim: “*ah, esses adolescentes é tudo aborrecente*” e eu não penso dessa forma. Eu sei que tem uns que é danado, terrível mesmo. Mas se você olhar, descer um degrauzinho e olhar nos olhos deles, você vai falar “*puxa vida, tudo o que ele tá fazendo eu já fiz*”, quem não cabulou aula? Quem nunca fumou um cigarrinho escondido? Quem nunca viu revista escondido? (Laura)

Essa época de adolescente deles a gente já saía, já curtia... (Gustavo)

Indicam uma proximidade em relação aos adolescentes, no sentido de que não os culpabilizam, e não os enxergam de forma verticalizada e unilateral, mas indicam um entendimento de que há um contexto etário, psicológico, comportamental, social específico na adolescência.

- **Concepção de abrigamento**

Os educadores anunciaram em suas falas também, suas concepções sobre a situação específica da vivência dentro do serviço de acolhimento. L. apregoa um sentido de desnaturalização daquilo que a sociedade entende por abrigamento, desconstruindo a fala do senso comum e colocando sua posição:

As pessoas acham que porque é "abrigado", que eles são favelado, isso e aquilo... Mas eles não são, eles são rotulados. Então a gente tira esse rótulo um pouco. A gente fala "*você tem capacidade, como os outros também têm, entendeu? Ninguém é melhor ou pior que ninguém*". (Laura)

A hipótese que se encontra com o tema da autonomia é de que L. defende a idéia de uma singularidade e identidade em cada criança ou adolescente, retirando-os da condição de massificados e mergulhados em um todo, chamados de "abrigados".

Em outro âmbito, L. se refere à concepção de abrigamento no seguinte sentido:

Porque quando a mãe quer, ela luta e faz de tudo pelo filho... Não tem tempo ruim... Mas os adolescentes vão ficando... Já teve um que falou pra mim: "*tia, minha vida inteira foi dentro de um abrigo*". Então ela nunca teve aquele carinho de mãe [...] Você olha pra eles e fala: "*Puxa vida, eles tiveram a infância roubada...*". (Laura)

Tem uns professores na sala que não sabe que aquela criança é abrigada e tem dificuldade de entender que às vezes ele se torna rebelde, fica irritado e não sabe, fala que vai chamar o pai, dá suspensão. Mas quando a gente fala o motivo eles começam a pensar melhor. Eles vêem que realmente tem uma defasagem muito grande em relação ao estudo, então alguns sabem ler e outros não. (Laura)

É importante atentar para estas falas da educadora L. no sentido de que pode conter resquícios de um modelo institucional assistencialista, uma vez que coloca os adolescentes em uma posição desprivilegiada e incapacitada diante de sua própria vida. O "carinho de mãe" e a "infância roubada" a que a educadora se refere podem subentender uma idéia de despotencializar a família, dificultando o trabalho de reaproximação e reinserção familiar.

Por outro lado, é interessante notar como ao problematizar os problemas que os professores enfrentam ao trabalharem com os adolescentes, a educadora afina seu entendimento de que as situações difíceis vivenciadas com eles não significam

necessariamente um ataque pessoal, mas tem a ver com sua história de sofrimento. Para Elage et al, 2011, a demonstração desta dor pode aparecer nas dificuldades de socialização, de aprendizagem e em comportamentos agressivos, mas é importante que o educador entenda isto como oportunidades de expressão.

O educador G. se posiciona m relação à especificidade do abrigo da promoção da autonomia:

Pra mim eles deveriam ter até um pouco mais, mas é que pelo fato do serviço ser um serviço de abrigo é complicado esse negócio de você deixar eles soltos... (Gustavo)

Aqui, o educador G. expressa como percorre o caminho entre abrigo x autonomia, explicitando que em sua visão pessoal eles deveriam ter mais autonomia, entretanto, como já explicitou anteriormente, considera muito difícil por ser um abrigo. Esta visão pode estar considerando o abrigo como local de proteção total, que deve rechaçar todos os males possíveis da vida cotidiana. A tensão existente nesta concepção é que o abrigo é sim uma instituição de proteção, porém deve gradativamente possibilitar o fortalecimento da autonomia dessa criança ou adolescentes e, não se ocupar irrestritamente de todos os cuidados interminavelmente.

- **Práticas cotidianas e rotina**

Em relação a esta categoria, os educadores expressaram primeiramente uma preocupação em trabalhar com as crianças e os adolescentes de forma unificada e global, unindo as visões do grupo de profissionais. Estes mecanismos institucionais de facilitação da comunicação entre os profissionais é vista como positiva por ambos, que aderem a essas práticas de forma completa:

Da rotina é assim, eu trabalho 12x36, a primeira coisa que eu faço logo de manhã é ler o relatório, o caderno interno tudo o que está escrito, saber o que aconteceu no plantão passado, porque às vezes você pega e tem lá: "Ah, fulano passou mal ontem, tem que dar remédio", então tem que estar atento a isso. (Laura)

A gente faz reunião toda semana [...] Toda quinta feira junta o pessoal que tá saindo do dia com o pessoal que ta chegando da noite, une os plantões e uma vez por mês, junta todos os profissionais que trabalham aqui, pra discutir diversas questões, ter uma visão geral de tudo, e não só do serviço, mas questão pessoal de cada um, como que ta... Se ta bem, se não ta puxado, esse é um trabalho legal... (Gustavo)

Em relação a esta visão conjunta de atuação, Elage et al., 2011 aponta que as discussões de caso possibilitam que os profissionais conheçam e reconheçam as qualidades e os limites na atuação, ativando as contribuições que podem oferecer, além de trabalhar as questões institucionais.

Colocaram ainda aspectos práticos e rotineiros:

Aí os adolescentes sabem que o horário de levantar é às 8h, eles sempre enrolam, como a gente também enrolava! (risos) Às vezes levantam às 9h... Aí eles vão levantando e eu vou falando as coisas que tem que fazer... (Laura)

Todos acordam cedo de dia de semana mesmo quem estuda a tarde, tem o café da manhã e eles tem uma escala de limpeza dos quartos. Fora isso todos tem que arrumar a cama, trocar a roupa de cama... Durante a semana a gente evita de ligar a TV, eles se perdem em frente à televisão e isso acaba atrapalhando as tarefas da escola, as lições de casa... (Gustavo)

A gente faz combinados com eles, é tudo conversado. Aqui só tem uma televisão, então a gente divide os horários. Os meninos jogam video game até tal horário, e tem o futebol de domingo. As meninas gostam de Rebelde, então esse horário é delas. E eles fazem tudo direitinho... (Laura)

As características que nascem a partir desses sentidos subjetivos parecem abarcar as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (BRASIL, 2009) no sentido de que as crianças e adolescentes devem ter a oportunidade de realizar pequenas mudanças nos espaços privativos, fazer escolhas e participar da organização do ambiente de acolhimento, segundo seu grau de desenvolvimento e capacidades.

O documento ressalta ainda que, estas atividades devem ocorrer de modo gradativo e estritamente com função pedagógica, sendo que os adolescentes devem participar da organização da rotina diária do abrigo e assumir responsabilidade pelo cuidado com seus objetos pessoais, com seu auto-cuidado e cumprimento de compromissos (escola, atividades na comunidade, trabalho, etc.).

No entanto é importante ressaltar que a forma como são configuradas estas práticas se relacionam com o Projeto Político Pedagógico (PPP) que cada serviço de acolhimento deve elaborar segundo as OT, ou seja, o PPP é documento que organiza os princípios e objetivos adotados cotidianamente pelos profissionais. Estas práticas que observamos no discurso dos educadores revelam também a articulação política e pedagógica da instituição, onde é possível questionar o quanto ainda existem fragmentos de uma perspectiva de institucionalização padronizada, apoiada em uma organização mecanizada do tempo e do espaço ou se está mais próxima dos paradigmas atuais da

garantia de direitos. No entanto, para realizar tal discussão seria necessário muito mais tempo de observação da instituição e maior conhecimento das práticas e rotinas.

Ainda neste contexto, o educador G. aborda como é o procedimento quando alguma questão envolvendo as deliberações judiciais ocorre:

Quando chega alguma coisa do juiz, primeiro passa pela coordenação, a coordenação passa pra gente e depois se conversa separadamente com o educando, mesmo porque quando tem alguma questão judicial, o juiz chama eles pra participar das audiências então eles precisam tá sempre sabendo, mesmo questão de encontrar a família... Por exemplo, uma mãe que é usuária de drogas, quem faz o trabalho com ela é a assistente social do Fórum, mas o educando tá sempre sabendo o que tá acontecendo. (Gustavo)

Neste aspecto, aparece uma questão extremamente importante em relação ao tema da autonomia: o acesso que as crianças e os adolescentes têm sobre sua própria história de vida, de modo que o educador entende que eles devem saber, visto que é sua função conversar com ele, apesar de não apresentar sua posição pessoal neste aspecto.

- **Histórias de vida**

Durante a entrevista também apareceram questões relacionadas ao modo como os educadores compreendem as histórias de vida das crianças e dos adolescentes e incorporam estas compreensões no cotidiano:

Eles são super desconfiados, né, por causa da bagagem que eles trazem né, muito carregada, muito dolorida [...] você sabe das histórias deles, daí a gente fica “ah, coitadinho, isso é aquilo” a gente quer pegar no colinho, mas não funciona assim as coisas. [...] Do jeito que muitos vieram você não tinha diálogo, parecia uns bichinho assim... Agressivo, não deixa ter contato, eles falavam que a gente tinha carinho com eles só porque trabalha aqui, não gosta deles de verdade, porque eles fala “todo mundo que gosta de mim já foi embora” e a gente fala “não, a gente gosta, só não pode levar vocês pra casa...” (Laura)

O que acontece, se ele vai pra uma escola e ele chega lá e o professor fala “você vai ler aqui na frente”, já aconteceu mesmo de ter adolescente que fica agitado pra ver se o professor manda ele pra fora, mas não é que ele quer sair, é que ele não sabe ler. Então se a gente conhece um pouco disso, a gente fala “olha, tem que ter cuidado”... (Laura)

Nos trechos acima a educadora L. configura seus sentidos subjetivos alertando a si própria diante de um ímpeto a um olhar assistencialista, devido às histórias de vida,

oscilando novamente também entre seu papel profissional e a impossibilidade de criação de vínculo familiar com as crianças e os adolescentes.

Além disso, a educadora reflete que de acordo com cada história de vida podem haver implicações, ressonâncias e impactos diferentes, devendo por sua vez, considerar toda esta dinâmica no projeto e na execução das ações.

Em relação a uma história particular e o tema da autonomia, G. Conta, considerando como uma experiência muito positiva, que

Eu tive essa experiência com uma educanda que saiu agora em dezembro e eu via autonomia que ela tinha dentro da casa, ela entrava, ela saía 5h da manhã pra ir trabalhar, fazia curso de inglês e a noite estudava. Já tava namorando com um rapaz fora daqui, alugaram uma casa e tão morando junto, inclusive ela tá grávida, eu achei muito legal isso. (Gustavo)

- **Papel do educador**

Por fim, os educadores explicitaram como entendem seu papel dentro do abrigo:

A gente tenta passar alguns valores pra eles [...] A gente prepara pra vida mesmo. Eu não sou muito de contos de fada, eu sou bem realista de falar: *“ó, lá fora é difícil, se você não tiver um estudo, vai ser massacrado, lá fora as pessoas são capitalistas, ninguém dá valor pelo o que você é, só pelo o que você tem. As pessoas já não olham com bons olhos. E isso pode mudar”*.

Eu falo pra eles sobre o comportamento deles, tipo quando tá andando de ônibus, porque as pessoas não sabem que você é de abrigo, mas às vezes você mostra que você é. Ninguém precisa saber. Você anda bonitinho, anda arrumado, ninguém precisa saber... E eles falam: “verdade, né tia?” [...] São os valores que a gente tenta dar, de aprender com o ser humano, a falar, por favor, e obrigado, isso são coisas básicas que a gente tem que aprender. (Laura)

Os processos subjetivos envolvidos em suas diferentes configurações seguem na fala da participante no sentido de considerar seu papel, orientar, indicar como comportar-se socialmente, mostrar a eles como o mundo é etc. Entretanto, surge a ambigüidade no discurso, no sentido de que a educadora sugere que ninguém precisa saber que as crianças e adolescentes são “de abrigo”, em contraposição com o fato de que não se pode e não desejável, apagar suas histórias.

Outros aspectos surgem em relação ao papel:

Acho que um educador tem que fazer o que fala, não pode falar uma coisa e fazer outra, ou fazer uma coisa que não condiz com o que ele tá falando. Eles perdem a

confiança em você, rompe o vínculo. [...] Não é só alimentar, dar banho, deixar limpinho. Educador tem que tá junto, tem que educar, ser amigo. (Laura)

Ficar com aquela ideia na cabeça deles “olha, vocês já vão fazer 18 anos, vão sair daqui, pra quem não tem família, um tio, uma tia que pode ir pra casa deles, vocês vão tem que arrumar um lugar pra ficar. [...] Queria que eles pensassem nisso, ver o que é bom e o que é ruim, a gente tenta ficar falando. [...] A gente procura perguntar pra eles: “O que você gostaria de fazer? Quer trabalhar em que? Quer se formar em alguma coisa?” Então a gente vai correr atrás... Não tem coisa melhor que trabalhar naquilo que você gosta. (Gustavo)

Com os mais velhos que já podiam trabalhar a gente pesa em cima, fala pra não ficarem sem fazer nada, fala pra eles procurarem alguma coisa, ajudar a menina da limpeza a estender uma roupa. (Gustavo)

Neste sentido, os educadores expressam que sua função é também incentivá-los, apoiá-los e trabalhar junto com eles para que o processo de transição para a vida adulta e a entrada no mercado de trabalho ocorra.

4 Discussão

Neste momento, pretende-se estabelecer uma relação entre as análises das entrevistas realizadas com os participantes, articulando os grupos de sujeitos a fim de discutir e refletir o problema do presente estudo, bem como avistar seus objetivos.

Além disso, pretende-se tratar das contribuições que cada categoria que surgiu do discurso dos participantes trouxe para o foco da autonomia, fazendo também articulação com literatura.

Da análise das seis entrevistas realizadas pode-se fazer um conjunto de interessantes reflexões:

As crianças apresentaram diferentes reações diante da história proposta, uma vez que uma apresentou uma visão mais angustiada, preocupada e implicada com a situação complexa vivenciada no reino e, outra uma visão mais otimista, positiva e transformadora. O que é possível apreender de suas vivências pessoais, quando refletem em seu cotidiano apoiadas no contexto fantasioso da história, é que ambas criticam a atitude do rei, defendendo a idéia de que o direito à fala deve ser garantido e que elas não iriam de forma alguma, parar de falar nesta situação. Trazendo para a realidade do abrigo e para o tema da autonomia, é possível inferir que as crianças utilizam seus espaços disponíveis para expressarem aquilo que desejam falar e fazer, ora pela ótica de que o abrigo fornece o espaço, ora pela ótica de que deve partir delas o anseio pela busca deste lugar.

Além disso, as crianças mostram por meio de suas colocações como desde a infância concepções sobre autonomia são construídas, vivenciadas e podem ser compartilhadas em sua visão e em sua linguagem próprias. Vimos que neste estudo, as crianças experimentam e ensaiam sua autonomia no diálogo com figuras de autoridade. Acessar que dificuldades as crianças têm, bem como está se desenvolvendo este processo é de extrema importância para a construção e promoção da autonomia dentro do cotidiano do abrigo, considerando as crianças como sujeitos sociais e de direitos e respeitando seu poder de voz.

Como já explicitado anteriormente neste estudo, somente o planejamento de atividades coletivas ou o fornecimento de espaços prescritos para o exercício do poder de fala não garante o desenvolvimento da autonomia infantil, sendo, portanto, necessário que os próprios educadores estejam seguros e imbuídos desta convicção, acompanhando

o processo.

Os adolescentes trouxeram importantes reflexões sobre o tema da autonomia: apresentaram a dificuldade da transição para a fase adulta e a distância que os projetos de vida tem nesta fase atual de suas vidas; as implicações decorrentes dos processos de institucionalização; a busca contínua por um espaço de reconhecimento de sua singularidade; os desafios postos na conquista de sua emancipação e as questões que surgem em suas relações sociais.

Em linhas gerais, reconhece-se que estes adolescentes receiam a entrada na vida adulta e entende-se também, que o processo de institucionalização imprime diversas questões específicas em suas vidas, tais como as restrições da instituição e a necessidade de planejar seu futuro com uma data marcada: os 18 anos. Além disso, chama atenção o relato que o adolescente L. faz sobre sua auto-imagem, apoiado na associação à transgressão.

Segundo CAMARANO et al. (2004), a associação dos jovens a sujeitos inconseqüentes, propensos ao desvio e ao delito é recorrente, de modo que são comumente enfocados como problema social, ora de quem a sociedade tem de se proteger ora a quem ela deve acolher. Todavia, CASTRO E ABRAMOVAY (2002) ressaltam que são poucas as referências às cidadanias negadas, como a do exercício do brincar, divertir-se, se informar e se formar culturalmente, assim como de reinventar linguagens próprias.

Como dispõe Rua (1998), os jovens não entram na agenda das políticas públicas como problemas políticos, como atores passíveis de participação, entendimento e diálogo, permanecendo ainda como estados de coisas. Avançando nesta reflexão, autores apontam que

A obrigatoriedade das escolhas nessa fase, no entanto, não é, necessariamente, acompanhada pelo amadurecimento psicossocial dos jovens, que na maior parte dos casos não dispõem de informações e experiência suficientes para fazer opções de vida que irão repercutir em seu futuro. (CAMARANO et al., 2004)

Não obstante, aparece no relato dos educadores a dificuldade de lidar com os adolescentes, e no relato dos adolescentes uma auto-imagem sobreposta a estas idéias. Ao mesmo tempo: tentativas de superação e desnaturalização são colocadas, tanto por parte dos educadores que desejam ter maior contato e vinculação, como por parte dos

adolescentes, quando em diversas frases reconhecem suas potencialidades e demonstram certa capacidade de autoregular-se.

Diversas vezes é retomada no discurso dos educadores a idéia de que deve-se responsabilizar o adolescente no momento da entrada no mundo do trabalho. Entretanto, como aponta FRANÇA (2008b) em geral, os adolescentes são pouco habilitados no momento da saída do abrigo para atender às demandas de uma vida autônoma, com laços familiares muito fragilizados e sem ter constituído uma rede de relações na comunidade. Portanto, esta responsabilização não deve possuir um caráter de culpabilização, não deve ser vista de forma naturalizada e individualizante, mas a responsabilização deve vir no sentido de entender o adolescente como ser social e ativo, que está no processo de emancipação, ou seja, “responsabilizar” deve significar considerar a história de vida, o contexto social, as potencialidades, escolhas e possibilidades de transformação que surjam do próprio adolescente. E neste sentido, muitos relatos dos educadores se encontram com estas perspectivas, tais como o incentivo que o abrigo fornece no sentido de propiciar cursos, atividades; as tentativas de aproximação dos educadores com os adolescentes; a importância dada aos vínculos e aos projetos individuais; o respeito ao sigilo e incentivo a escolhas, à fala e ao protagonismo juvenil.

O abrigo no qual o estudo foi realizado faz uso de muitos meios prescritos para favorecer a construção da autonomia, pelo que se entra em contato através do relato dos educadores, tais como: reuniões de equipe bem estabelecidas e frequentes, que possibilitam uma visão integrada das crianças e dos adolescentes, assim como de seu projeto de vida; profissionais formados continuamente e permanentemente; o ensino e incentivo à cursos/ atividades/ ocupações escolhidas pelas próprias crianças e adolescentes; a pretensão em criar cada vez mais espaços de escuta com qualidade etc.

É interessante notar, porém, que mesmo diante desta perspectiva bastante avançada em relação aos atuais paradigmas propostos a partir do ECA, em relação à proteção integral da criança e do adolescente e principalmente em relação à construção e respeito à autonomia, os sentidos subjetivos apresentados pelos educadores contemplam as contradições contidas em uma intrincada trama de interações, na qual eles estão inseridos.

Isto posto, no sentido de que o relato traz não somente aquilo que está prescrito

dentro de suas funções, mas contempla a forma como o educador experimenta e vivencia estas funções subjetivamente, vemos emergir diversas questões que esbarram no tema da construção da autonomia das crianças e adolescentes no serviço de acolhimento.

Neste tocante, o discurso dos educadores não tenta mascarar a realidade, tamponando possíveis conflitos, mas expõe justamente as imbricações e adversidades que ocorrem no processo de construção de autonomia no abrigo. É importante ressaltar que não se considera que estas questões sejam características individuais destes educadores, mas que permeiam um contexto histórico e social, que além de conter estilhas da história de institucionalização brasileira, também se instalam dentro de um contexto trabalhista e profissional.

Algumas questões que surgiram foram as dificuldades que os educadores encontram no trabalho com os adolescentes em relação à saída do abrigo e transição para a vida adulta, as ambigüidades constantes na tensão entre “dar autonomia” e “proteger”, assim como as ambigüidades existentes entre “advertir” e “ser companheiro”, as grandes exigências que são feitas aos profissionais, a própria natureza do trabalho, a interface entre orientar/ se vincular e assumir papéis que não são reservados a este contexto e os sinais de moldes assistencialistas ainda presentes, mesmo que de maneira tímida .

Em relação à questão da ambigüidade *cuidado x maternidade*, França (2008a) aponta que é necessário reconhecer essa relação (educador – criança) como profissional e não como uma relação maternal. Alerta ainda que isso não significa manter com a criança uma relação fria, distante, destituída de calor humano, mas apenas reconhecer uma realidade para, diante dela, propiciar o melhor cuidado possível para a criança. Significa admitir que se aquela relação única entre a mãe e seu filho é impossível de ser reproduzida no abrigo, ainda assim devem-se criar as condições necessárias à instalação de uma “função materna”.

Ainda neste sentido, discorre Elage, et al. (2011):

[...] é necessário abrir uma reflexão sobre a natureza desse vínculo. Ainda como resquícios de uma orientação assistencialista, é comum que o vínculo estabelecido com as crianças e adolescentes nos abrigos seja orientado pela idéia de que, por tratar-se de situações envolvendo conflitos junto aos familiares, é preciso protegê-los e amá-los como se fossem filhos. Assim, constrói-se um trabalho sobre o engano de que seria possível e adequado substituir a família de origem. Essa orientação se

apóia num cruel e complicado julgamento em que não se reconhece a capacidade de cuidar e educar daquela família, além de contar com um fato impossível de apagar: a história passada.

Portanto, se as crianças e adolescentes são vistos como despossuídos de suas histórias e incapazes, como aponta Elage et al. (2011) pode ocorrer de os profissionais suporem que estes “desprivilegiados” não percebem o que se passa em suas vidas, não sabem o que acontece à volta e, portanto, transmitem a estas crianças e adolescentes que apenas sobrevivam e ocupem posições subalternas na comunidade, comprometendo a construção de sua autonomia.

No primeiro contato realizado com os adolescentes, foi sugerido a cada um deles, que escolhessem o local da casa onde preferiam conversar. Ambos escolheram uma sala que fica no quintal da casa, em que tinham conversas com a psicóloga.

O relato da educadora Laura contempla a noção de sigilo, ao passo que se coloca como atenta a fala das crianças e dos adolescentes e sensibilizada com o pedido de que estas falas sejam reservadas a um lugar inscrito no campo do segredo.

As duas crianças colocam critérios de escolha para quem decidem expressar as coisas que sentem, ou só contando para quem consegue “guardar” ou quando há alguma afinidade e empatia estabelecidas.

Considerando tais apontamentos, sugere-se que nesta casa o espaço para circulação da palavra encontra vazão e sentido, à medida que os profissionais atentam para a importância deste movimento e à medida que as crianças e os adolescentes parecem utilizar deste espaço de forma apropriada e significativa.

Em relação às outras categorias que apareceram no relato dos educadores, em consonância com o tema da autonomia, é importante ressaltar que ainda há um entendimento parcial e certa dificuldade em problematizar, refletir e colocar posições em relação ao conceito da autonomia. Ora são apresentadas visões progressistas, diretamente ligadas às atuais perspectivas de proteção integral, ora surgem oscilações correspondentes aos antigos paradigmas assistencialistas. Neste sentido, para pensar o problema do estudo, fica a idéia de que se faz cada vez mais necessário e urgente a criação de espaços institucionais onde estas falas e concepções se encontrem, se afinem, se alinhem e possam ser consideradas dentro do funcionamento do serviço; dessa forma, pode se garantir mais efetivamente que as práticas cotidianas estejam acordadas e

unificadas nas casas, assim como as concepções que permeiam estas práticas.

Além disso, é importante sempre enfatizar que diante da dificuldade em adotar práticas mais geradoras de autonomia, respeitando o direito básico à proteção, como aponta FRANÇA (2009) o educador deve cuidar para que a criança não se coloque em situações de risco. Não se trata de “largar” a criança em qualquer canto e deixá-la descobrir o mundo. Deve-se considerar a necessidade de se propiciar o ambiente adequado e seguro para a livre exploração do mundo.

Em relação à questão do vínculo que foi muito trazida no discurso dos educadores, FRANÇA (2011) ressalta que para a criança poder explorar o mundo de forma criativa e autônoma, é necessário que ela experimente uma relação afetiva com um adulto de referência. É isso que lhe possibilitará uma disponibilidade interna para explorar o mundo. Havendo atenção para essas condições, as chances de que a criança venha a se organizar de forma autônoma, confiante e saudável são maiores. E neste sentido, a atenção individualizada e a prática do abrigo de cada criança ter seu educador de referência colaboram para este objetivo.

Entre os caminhos possíveis para propor avanços, este estudo concorda com a visão de emancipação proposta por Vigostki, retomada no estudo de Petroni & Souza (2010). Nesta perspectiva, entende-se emancipação pela oposição à opressão, a fim de tornar-se crítico da realidade na qual se insere, implicando-se com seu contexto, agindo com responsabilidade, refletindo sobre as próprias ações e buscando renovações. Nesse sentido, emancipar-se implica ser autônomo.

Esta definição contempla os pressupostos vigostkianos de autoregulação (uma das mais importantes funções psicológicas superiores) que corresponde à capacidade do sujeito de dominar sua própria conduta. O autor aponta que, por meio da mediação do outro, feita pela linguagem, o sujeito vai configurando as experiências que vive na cultura, em um processo em que as funções psicológicas elementares assumem a natureza de social.

Como apontam Petroni & Souza (2010):

[...] a autoregulação da conduta sustenta e promove o desenvolvimento da consciência como função psicológica superior, que confere ao sujeito as reais possibilidades de agir de forma emancipada e autônoma.

Ocorre que, dentro desta ótica, entende-se que se desenvolver como autorregulado

não depende somente do sujeito, mas das condições materiais de sua existência. Suas experiências, as relações estabelecidas com os outros ao longo de sua história de vida e o contexto de que participa atuam nesse desenvolvimento, influenciando a relação que o sujeito mantém com o meio no que concerne à sua possibilidade de autorregular-se ou de ser regulado pelo meio.

Sendo assim, emancipação e a autonomia: “só poderão ser exercidas por sujeitos que se constituam como autorregulados, capazes de tomar para si a regulação de sua própria conduta, condição essencial para o desenvolvimento de sua consciência.” Petroni & Souza (2010), de modo que, dentro de um contexto de acolhimento institucional, a capacidade de autoregulação dos indivíduos está intrinsecamente associada com as relações que são estabelecidas, principalmente com àqueles que são mais participativos no processo da construção da autonomia e, presentes no cotidiano – os educadores.

Outra colaboração que nos ajuda a refletir sobre a questão da autonomia é o âmbito das políticas públicas, ou seja, como aponta SIQUEIRA & DELL'AGLIO (2006) as práticas sociais e educativas devem partir do reconhecimento dos aspectos macrossistêmicos relacionados à vivência institucional, de forma a tentar desestigmatizá-los, desenvolvendo ações não só direcionadas às pessoas ligadas às instituições, mas a todos os membros da sociedade (professores, profissionais da saúde, amigos, parentes, órgãos econômicos, sociais e políticos).

Deve-se enfatizar, portanto, que além do importante trabalho realizado com os educadores, no sentido de os instrumentalizar para uma atuação promotora de autonomia, deve-se atentar para um âmbito mais geral. O estudo de Arpini (2003), desenvolvido com adolescentes de classes populares observou que aqueles que tiveram vivência institucional a caracterizavam como o melhor período de suas vidas, relacionando-a com o estabelecimento de novos vínculos, alguns dos quais se mantiveram mesmo após deixarem a instituição. Em contrapartida, estes adolescentes demonstraram sofrer um forte estigma social, pois são vistos pela sociedade como responsáveis e donos de algum tipo de “defeito” ou problema (Arpini, 2003). Assim, se por um lado existe uma representação mais positiva em relação à vivência institucional, por outro, permanece a representação social que estigmatiza as pessoas que compõem este contexto, ou seja, não necessariamente o caráter de vivência no abrigo, imprime automaticamente marcas negativas nas crianças e nos adolescentes, porém, deve-se

trabalhar também no âmbito das políticas públicas para além de melhorar esta realidade, poder colaborar numa perspectiva de subjetividade social.

Por fim, o presente estudo concorda com a perspectiva de FRANÇA (2009) quando coloca que a autonomia decorre de um longo processo que se inicia já nos primeiros dias de vida, sendo que em qualquer tempo da vida a atitude do adulto poderá favorecer ou, ao contrário, inibir esse processo.

5 Considerações finais

Os propósitos do presente estudo procuraram compreender como a vivência da autonomia percorre o cotidiano de uma instituição de acolhimento institucional, engendrando uma busca de vários olhares dos atores sociais envolvidos no processo de institucionalização. Dessa forma, se procurou investigar qual importância as crianças, adolescentes e educadores atribuem à autonomia e sua promoção, de que formas consideram que a autonomia pode ser promovida, como se sentem, quais suas concepções e atribuições de sentido, o que pensam e como agem em relação à constituição deste fenômeno.

Algumas colaborações que o presente estudo reuniu na fala dos participantes indicam para um caminho já discutido durante a análise, onde o próprio cotidiano do abrigo deve ser refletido e readaptado para facilitar processos de produção de autonomia: práticas institucionais, reuniões de equipe, discussões de casos, autonomia do próprio educador e empoderamento de sua força de trabalho na real efetivação de seu papel social, criação de espaços de fala e escuta das crianças e dos adolescentes, oportunização e encorajamento para que possam realizar escolhas e decisões em relação às suas vidas, assim como em relação aos hábitos diários do abrigo, busca de cursos e atividades que colaborem com a profissionalização destes adolescentes, consideração das especificidades existentes do momento da adolescência, entendimento de que desde a infância já se pode favorecer ou não a autonomia, atualização e envolvimento com a temática dos direitos voltados para a infância e adolescência e as novas correntes de proteção integral, fortalecimento dos vínculos, do contato, do acompanhamento e da mediação entre educadores e crianças e adolescentes.

Além desses aspectos o presente estudo também indica uma atuação voltada para as políticas públicas nos serviços de acolhimento que fornecem diretrizes para o funcionamento dos mesmos, pautadas em pressupostos políticos e éticos e, apresenta noção de emancipação e autoregulação vigotskianas como elementos que ajudam a pensar a temática da autonomia dentro do abrigo.

O processo de pesquisa em si já se tornou enriquecedor, por conta da imersão na realidade institucional. Ouvir os relatos das crianças, dos adolescentes e dos educadores deste abrigo propiciou que diversas linhas costurassem o tecido subjetivo deste estudo,

presenteando visões, concepções, percepções, rumos e caminhos possíveis diante desta realidade – complexa, intensa e que suscita tantas questões. Os instrumentos utilizados no estudo foram considerados bons meios para a aproximação dos objetivos propostos, como uma forma de aproximação e contato.

A partir dos avanços considerados e da consciência que a temática do abrigamento se encontra inesgotável em suas inúmeras possibilidades, também ressaltam-se as lacunas que ficam para próximos estudos e as limitações do presente. Não se considera que o tema está abarcado em sua totalidade, assim como se entende que o recorte realizado neste estudo possui diversos atravessamentos, como o número reduzido de visitas realizadas no abrigo.

Por fim, inúmeras questões foram desencadeadas durante o processo de pesquisa, tais como a necessidade de melhor aprofundar os recursos possíveis para o acompanhamento da elaboração dos projetos de vida dos adolescentes, os recursos possíveis para facilitar a escuta das crianças considerando sua etapa desenvolvimental e etária e, o enfrentamento dos numerosos desafios colocados pelos discursos dos educadores em relação à especificidade de seu trabalho e suas ambivalências.

6 Referências Bibliográficas

ARANTES, E. M. M. Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção versus autonomia? *Revista Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, 2009.

ARAÚJO, U. *A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democracia.pdf

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARPINI, D. *Violência e exclusão: Adolescência em grupos populares*. São Paulo: EDUSC, 2003.

BAZON, M. R. *Psicoeducação. Teoria e prática para a intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial*. Ribeirão Preto: Holos, 2002.

BOCK, A. & GONÇALVES, M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo. Ed. Cortez, 2009.

BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. (ECA), Lei Federal 8069/1990.

BRASIL. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Coordenadora-geral: Lucia Helena Lodi. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

BRASIL. *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Coordenação: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília, 2009.

CAMARANO, A. A. et al. Caminhos Para A Vida Adulta: As Múltiplas Trajetórias Dos Jovens Brasileiros. Última década., Santiago, v. 12, n. 21, dic. 2004.

CAMPOS, C. A. *Análise e avaliação de livros para crianças*. In: Leitura: caminhos da aprendizagem. São Paulo, FDE, 1994.

CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma de fazer políticas públicas — políticas de/para/com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, V. 19, Nº2. São Paulo. 2002.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática. 1994.

COELHO, N. N. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10 ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2006.

DIAS, A. A. *Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005.

ELAGE, B. Et al. *Perspectivas: formação de profissionais em serviços de acolhimento*, São Paulo: Instituto Fazendo história, 2011.

FRAGA, L. B. *Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida*. Dissertação de Mestrado. Catálogo USP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2008.

FRANÇA, D. *Mãe Social: o mito da reprodução do amor materno nas instituições de abrigo. Cuidados no início da vida: clínica, instituição, pesquisas e metapsicologia*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2008a.

FRANÇA, D. *A excepcionalidade da medida de abrigamento*. Revista da Associação dos Defensores Públicos do Distrito Federal, ano 3- nr.3, 2008b.

FRANÇA, D. *O abrigo como verdadeiro espaço de proteção: o que Lóczy pode nos ensinar?* Grupo de Trabalho Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária: fazendo valer um direito - PACHECO, A. e CABRAL, C. (org) – Rio de Janeiro, 2009.

FRANÇA, D. *Do abrigo ao acolhimento: importância do vínculo nos cuidados institucionais*. Instituto Berço da Cidadania, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.

GONÇALVES, M. da G. M. *Psicologia, subjetividade e Políticas Públicas*. Editora Cortez, São Paulo, 2010.

GONÇALVES, M. da G. M. Sujeito e subjetividade. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, dez. 2004.

GONZÁLEZ-REY, F. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, Ed.Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminho e desafios*. São Paulo, Ed. Cengage learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Ed. Thompson; 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade e Saúde, superando a clínica da patologia*. Editora Cortez, São Paulo, 2011.

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

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KRAMER, S. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURENÇO, K. C. *Análise da trajetória do herói na obra O reizinho mandão, de Ruth Rocha*. Letrônica, v. 1 , n. 1 , p. 233 - 242, 2008.

MARCÍLIO, M. L. *A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. Revista USP*, São Paulo, n. 37, p. 46-57, 1998.

MONTANDON, C; LONGCHAMP, P., *Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças*. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, 2007.

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

NASCIMENTO, M. L.; LACAZ, A. S. & ALVARENGA FILHO, J. R. Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 33, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 de maio de 2011.

OLIVEIRA, T. T. S. da S. *Educar é punir? Compreendendo pontos de vista de pais denunciados por violência física contra seus filhos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2006.

PAPARELLI, R. et al . Contribuições da saúde do trabalhador à educação infantil: o sofrimento mental de educadoras de uma creche paulistana. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2007.

PETRONI, A. P. e SOUZA, V. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*; 22 (2): 355-364, 2010.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PUIG, J. M. *Ética e valores: Métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I.; NAIFF, L. & BAPTISTA, R. *Acolhendo crianças e Adolescentes: Experiências de Promoção de Direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2006.

ROCHA, R. *O reizinho mandão*. Quinteto Editorial. Coleção Camaleão. São Paulo, 1997.

RUA, M. das G. *As políticas públicas e a juventude dos anos 90. Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: Cnpd, 1998.

SERRANO, S. A. *O abrigamento de crianças de 0 – 6 anos de idade em Ribeirão Preto: caracterizando este contexto*. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan/abr, 2006.

SOUSA, K. M. As implicações das histórias infantis na visão de mundo de crianças de seis e sete anos. *Anais do XVI EAIC*. Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Educação, set/2007.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Data: __/__/____

Prezado(a)

Sou aluna do curso de Psicologia da PUC-SP e estou fazendo uma pesquisa que visa um aprofundamento sobre a temática do sentido da autonomia na realidade institucional dos abrigos. Em função disso, peço sua colaboração para participar do projeto *Um estudo sobre Autonomia: O sentido subjetivo na realidade institucional de abrigamento*, que tem como objetivo investigar o sentido da autonomia a partir da vivência de crianças, jovens e educadores que estão inseridos na realidade de abrigamento. Solicito também sua autorização para gravar nossa conversa. Esta gravação será descartada ao final da pesquisa.

É importante enfatizar que todas as informações colhidas durante este projeto serão consideradas apenas e tão somente para o objetivo da pesquisa, sendo assim de caráter totalmente sigiloso e confidencial, de acordo com as recomendações éticas do Conselho Federal de Psicologia, estando proibida sua utilização para qualquer outra finalidade. O nome do participante e da Instituição, bem como outras informações de identificação não serão publicados em nenhum registro escrito.

Sua assinatura abaixo indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente, concordou em participar do referido projeto. Mesmo após ter autorizado sua participação, fica garantido que pode desistir a qualquer momento. Se você tiver alguma questão ou dúvida, por favor entre em contato com a pesquisadora, pelo endereço eletrônico e/ou telefone abaixo especificados.

Agradeço imensamente a sua colaboração nessa pesquisa, que será muito útil para compreender e entender melhor o sentido da autonomia na realidade institucional dos abrigos.

Agradeço seu consentimento para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

Peço seu consentimento para a realização deste estudo. Obrigada.

São Paulo,

de

de 2011.

Pesquisadora:

Marina Barbosa da Cruz RG. 46.798.188-7; CPF 386.196.098-23

Profissional Responsável: Prof.^a Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro CRP: o6 2034 RG: 4 576 643
CPF: 675 417 808 63

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____ R.G.: _____

Nome da Pesquisadora/Aluna: _____ Assinatura: _____

Nome da Orientadora: _____

Assinatura da Orientadora: _____

Contato da pesquisadora: marinabcruz@hotmail.com

Contato do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo: (11) 32184043
e-mail: smscep@prefeitura.sp.gov.br

ANEXO B - Questões desencadeadoras sugeridas para entrevista semi-dirigida com os educadores

- Falar sobre os abrigos em geral, sobre educação em geral.
- Quero me aproximar da sua visão, sem certo e errado.
- Como se promove autonomia?
- Você considera que é possível?
- E aqui como funciona, quais são as dificuldades?
- Como é o cotidiano dos adolescentes?
- Como é o cotidiano das crianças?
- Eles participam das rotinas? Do estabelecimento das regras?
- Eles fazem atividades fora dos abrigos? Eles podem escolher?
- Descrição de autonomia.
- Você se considera autônomo?
- Conte um pouco sobre como é trabalhar no abrigo, como foi quando você começou a trabalhar aqui.
- Você considera que as crianças que moram aqui são autônomas?
- Em relação aos adolescentes, considera que eles são autônomos?
- Para você, o que é importante trabalhar com as crianças e adolescentes que vivem aqui?
- Quando os adolescentes saem do abrigo porque já completaram 18 anos, você considera que eles estão preparados para cuidar de suas próprias vidas?
- O que é necessário para se conseguir autonomia?
- O abrigo sendo uma Instituição de Acolhimento, você considera que ele tem condições de além de proteger, também promover autonomia?
- Quais as maiores dificuldades no cotidiano do abrigo?
- Quais escolhas as crianças e adolescentes podem fazer no abrigo?
- Quando existe alguma modificação na vida das crianças e adolescentes, de que forma elas participam?
- Eles tem oportunidade de serem ouvidos?

ANEXO C - Roteiro sugerido de complemento de frases com os adolescentes

- 1) Quando eu era criança...
- 2) Fico feliz...
- 3) A minha história de vida...
- 4) Hoje em dia...
- 5) Sobre o meu futuro...
- 6) Fico triste...
- 7) Eu gosto...
- 8) Eu posso...
- 9) Eu não posso...
- 10) Não quero...
- 11) Eu quero...
- 12) Nunca...
- 13) Eu acredito...
- 14) Fico com raiva...
- 15) Se eu pudesse...
- 16) Preciso...
- 17) Eu faço...
- 18) Eu sinto...
- 19) Meu maior problema...
- 20) O abrigo...
- 21) Falo o que penso...
- 22) A liberdade...
- 23) Me sinto bem quando...
- 24) Minha maior certeza...
- 25) Minha independência...
- 26) Quando não consigo fazer algo...
- 27) Quando quero algo...
- 28) É difícil...
- 29) É fácil...
- 30) Eu...

ANEXO D - Roteiro de entrevista sugerido com as crianças – Contação de História

História adaptada de “O Reizinho Mandão” de Ruth Rocha:

“Eu vou contar pra vocês uma história que o meu avô sempre me contava. Ele dizia que esta história aconteceu há muitos e muitos anos, num lugar muito longe daqui. Neste lugar, tinha um rei, daqueles que têm nas histórias. De barba branca batendo no peito, de capa vermelha batendo no pé e, como esse rei era rei de história, ele era muito bonzinho, muito justo e tudo o que ele fazia era para o bem de seu povo.

Um dia esse rei morreu, porque ele já era muito velhinho e o filho do rei (o príncipe) virou o rei daquele lugar. O príncipe era um sujeitinho muito mal educado, mimado, destes que as mães deles fazem todas as vontades, e eles ficam pensando que são os donos do mundo inteiro.

Eu tenho uma porção de amigos assim: querem mandar nas brincadeiras, querem que a gente faça tudo o que eles gostam, quando a gente quer brincar de outra coisa ficam logo zangados e vão logo dizendo: “não brinco mais!” e quando as mães deles vêm ver o que aconteceu se atiram no chão e ficam roxinhos, esperneiam e tudo. Então as mães deles ficam achando que a gente está maltratando o filhinho delas. Então, como eu estava contando, o tal príncipe ficou sendo o rei daquele país.

Precisa ver que reizinho chato que ele ficou! Mandão, teimoso, implicante, xereta! Ele era tão xereta, tão mandão que queria mandar em tudo o que acontecia no reino. E quando eu digo tudo, era tudo mesmo! A diversão do reizinho era fazer leis e mais leis. E as leis que ele fazia eram as mais absurdas do mundo.

Olhem só essa lei: “Fica terminantemente proibido cortar a unha do dedão do pé direito em noite de lua cheia!” Agora, porque é que o reizinho queria mandar no dedão das pessoas, isso ninguém jamais vai saber.

Outra lei que ele fez: “É proibido dormir de gorro na primeira quinta feira do mês”. Agora, porque é que ele inventou essas tolices, isso ninguém sabia. Eu tenho a impressão que era mesmo mania de mandar em tudo.

Os conselheiros do rei ficavam desesperados, tentavam dar conselhos a ele, que afinal é para isso que os conselheiros existem. Eles explicavam que um rei tem que fazer leis importantes para tornar o povo mais feliz. Mas o reizinho não queria saber de nada. Era só alguém abrir a

boca para dar um conselho que ele ficava vermelhinho de raiva, batia o pé no chão e gritava: “Cala a boca! Eu é que sou o rei. Eu é que mando!”

As pessoas do reino, de tanto ouvirem “Cala a boca” foram ficando cada vez mais quietas, cada vez mais caladas. Todo mundo tinha medo de levar pito do rei. E de tanto ficarem quietas, as pessoas foram esquecendo como é que se falava. Até que chegou o dia em que o reizinho percebeu que ninguém mais do reino sabia falar. Ninguém!

E o reizinho foi percebendo devagar o que ele tinha feito com seu povo. Aí deu nele uma coisa no coração, uma tristeza, uma dor na consciência... Então ele resolveu dar um jeito na situação, descobrir uma forma de consertar o estrago que ele tinha feito... “

Será solicitado que as crianças continuem a história e posteriormente haverá uma conversa acerca da produção que fizeram. Alguns aspectos serão observados em suas falas, de modo que são essenciais para o objetivo da pesquisa, tais como:

- Porque o povo do reino parou de falar?
- O que o reizinho poderia ter feito pra isto não acontecer?
- Que solução ele vai dar para as pessoas voltarem a falar?
- De que este povo sente falta?
- Esse povo era feliz? E agora? Por que:
- Como as pessoas se sentiam quando podiam falar? E quando não podiam mais?
- O que marcou mais nesta história? O que te chamou mais atenção nessa história?

ANEXO E – Entrevista com crianças

Joana (nome fictício), 8 anos.

“... O povo do reino parou de falar porque o rei ele mandava em todo mundo depois as pessoas ficou assim... O rei falou assim que é pra eles calar a boca, e eles ficaram sem falar mais nada porque eles foram ficando com mais medo. Aí esse pessoal do reino se sentia triste, porque ele mandava muito nelas. **(E o que ele poderia ter feito pra isso não acontecer? como o rei poderia ter sido?)** Ele tinha que ser legal, não ficar mandando em ninguém... Se eu fosse daquele reino eu ia ser muito triste, porque aquele rei tinha muita raiva de as pessoas falarem, e se ninguém podia falar, eu ia ser muito triste. **(O que você ia fazer?)** *(silêncio)* Eu ia deixar quieto, é perigoso falar com ele, ele é ruim... **(E você ia pedir ajuda pra alguém?)** Não, eu ia ficar quieta... *(silêncio)* Não, eu ia falar assim pras pessoas: “você pode falar... Se ele mandar você ficar quieto, você não precisa ficar, só porque esse reizinho mandou. Eu acho que todo mundo pode falar, a gente pode falar, e deixa ele ficar com raiva...” Elas tavam cansadas de ficar lá, elas queriam ir para casa, não queriam mais ficar lá naquele lugar. E pro rei eu ia falar assim: “rei, você não pode mais mandar ninguém calar a boca. Fala pras pessoas podem ir embora se elas quisessem” **(Você conhece alguém que seja assim como esse reizinho?)** Eu fico triste quando mandam em mim. Se alguém tivesse me mandado eu calar a boca aí eu ia bater nela, ia ficar brava, igual eu já tô brava com a minha irmã, porque ela chutou meu chinelo, só porque eu joguei um negócio nela... Tem vezes que eu converso e falo as coisas com as pessoas, mas tem vezes que não, não falo e não peço nada, depende se a pessoa for chata. **(E quando você quer alguma coisa você fala com quem?)** Eu falo com a tia... Quando eu to com alguma dor eu falo pra ela. Se eu quero passear, eu peço e eles me levam, igual hoje, que a gente vai tomar água de coco, aí eu vou no SESC, que lá tem piscina, tem futebol... É isso.”

Suzana (nome fictício), 10 anos.

“... Ele podia falar pras pessoas perdoarem ele, ele ia pedir desculpas pra todo mundo, porque ele era um rei muito mimado e ele podia melhorar isso, pras pessoa gostarem mais dele que nem do outro rei que foi mais educado e mais justo... E. Ele podia não ser muito mandão, maltratar as pessoas. **(E elas, as pessoas do reino, iam fazer o que?)** As pessoas... Eu acho que iam perdoar ele e iam voltar a falar. É só elas pensarem, pensar, pensar...voltar tudo lá atrás, e de repente elas iam voltar a falar. **(E se você fosse uma pessoa do reino?)** Se eu fosse do

reino eu ia ser muito educada, igual aquele outro rei, ia ser justa, não ficar mandando em ninguém e ia ser...feliz. **(O que elas sentiam quando não podiam falar?)** Tristes... E um pouco, como é que se fala? Bravas... Mas depois todo mundo ia começar a gostar dele, ninguém ia falar mal, ele ia continuar sendo rei e aí quando ele morresse ia vir outro rei que ia ser também igual ele. Se alguém ficasse me mandando calar a boca, eu ia falar assim: “por que você tá mandando em mim? Tem algum motivo pra isso?”... Não vou deixar de falar. **(E você conhece alguém parecido com o reizinho?)** No nosso mundo tem gente parecida com esse rei, mais mandona ainda que esse rei, e pior ainda, são agressivas. **(E como você se sente?)** Eu queria mudar isso, eu queria que as pessoas fosse mais educadas. O mundo tá doente, as pessoas jogam lixo na rua, eles acham que o mundo tá muito bem, tão nem aí... *(silêncio)* **(Quando você quer falar algo quem você procura?)** Eu não falo muito, mas quando eu falo, procuro alguém que guarda pra ela...”.

ANEXO F – Complemento de frases

OBS: Alguns dados foram omitidos visando salvaguardar as identidades dos participantes.

- Dados pessoais: Luiz (nome fictício)

Idade: 16 anos.

Sexo: masculino.

Há quanto tempo no abrigo: 8 anos.

- Quando eu era criança... *“Eu bagunçava”*.
- Fico feliz... *“Quando to com minha família”*.
- A minha história de vida... *(silêncio) “É triste”*.
- Hoje em dia... *“Eu sou um vagabundo”*.
- Sobre o meu futuro... *“Não sei”*.
- Fico triste... *“Quando não posso jogar vídeo game”*.
- Eu gosto... *“De jogar bola”*.
- Eu posso... *“Sair”*.
- Eu não posso... *“Fazer o que eu gosto”*.
- Não quero... *“Estudar”*.
- Eu quero... *“Ser jogador de futebol”*.
- Nunca... *“Quero ser preso”*.
- Eu acredito... *“Em Deus”*.
- Fico com raiva... *“Quando alguém me enche o saco”*.
- Se eu pudesse... *“Eu sumia do mapa...”*.
- Preciso... *“Arrumar um emprego”*.
- Eu faço... *“Futebol”*.
- Eu sinto... *“Fome”*.
- Meu maior problema... *“É não gostar de estudar”*.
- O abrigo... *“É chato. Às vezes”*.
- Falo o que penso... *“Não”*.
- A liberdade... *“É bom...”*.
- Me sinto bem quando... *“Estou namorando”*.
- Minha maior certeza... *“É que vou morrer”*.
- Minha independência... *“Não sei”*.

- Quando não consigo fazer algo... *"Eu não faço"*.
- Quando quero algo... *"Eu vou atrás"*.
- É difícil... *"Ser eu"*.
- É fácil... *"Não fazer nada"*.
- Eu... *"Sou legal"*.
- Quando quero falar o que sinto... *"Procuro um educador"*.
- Sinto falta de... *"Poder sair... É, poder pode, mas depende do lugar"*
- Quando não estiver mais aqui... *"Só com o tempo vou saber, mas acho que vai ser difícil cuidar da casa, de tudo sozinho..."*.
- Quando tenho que tomar alguma decisão... *"Sempre tem alguém para ajudar"*.

- Dados pessoais: Fernanda (nome fictício)

Idade: 17 anos.

Sexo: feminino.

Há quanto tempo no abrigo: 2 anos.

- Quando eu era criança... *"Quando eu era criança eu brincava..."*.
- Fico feliz... *"Quando tô perto de uma pessoa divertida"*
- A minha história de vida... *"Eu não sei"*.
- Hoje em dia... *"Eu to aqui"*.
- Sobre o meu futuro... *"Eu vou ser psicóloga. É o que eu quero"*.
- Fico triste... *"Quando alguém briga comigo"*.
- Eu gosto... *"De comer"*.
- Eu posso... *"Sair"*.
- Eu não posso... *"Eu não posso tanta coisa... Eu não posso sair à noite. Não posso desrespeitar regra nenhuma e por aí vai indo..."*.
- Eu quero... *"Trabalhar"*.
- Nunca... *"Vou desistir"*.
- Eu acredito... *"Que eu vou conseguir"*.
- Fico com raiva... *"Quando quero fazer uma coisa e não posso"*.
- Se eu pudesse... *"Eu não estudaria"*
- Preciso... *"Estudar"*.
- Eu faço... *"Futebol"*
- Eu sinto... *"Ah... Sei lá... Não sei mesmo"*.

- Meu maior problema... *“É pensar”*
- O abrigo... *“O que eu penso do abrigo? Que é legal...”*
- Falo o que penso... *“Acho que não falo nunca o que eu penso. Sei lá... Eu acho legal - guardar as coisas pra mim”*
- A liberdade... *“Dá um pouco de medo ter liberdade... Eu tenho um ritmo já diferente, depois sair, poder fazer o que você quiser, eu não sei se é legal”*
- Me sinto bem quando... *“To com minhas amigas”*
- Minha maior certeza... *“É que um dia vou sair daqui”*
- Minha independência... *“Eu ainda não sou independente. Eu queria ter um pouquinho de autonomia... Tem muita coisa que é melhor não ter.”*
- Quando não consigo fazer algo... *“Fico com raiva”*
- Quando quero algo... *“Eu vou atrás!”*
- É difícil... *“Às vezes...”*
- É fácil... *“Pegar um livro aqui e ler... Difícil é sair e começar a procurar as coisas pra mim...”*
- Eu... *“Sou F.”*
- Quando eu quero falar o que eu sinto... *“Eu não falo”*
- Eu procuro para falar o que eu sinto... *“Meu namorado D.”*
- Eu sinto falta... *“Dos meus irmãos”*
- Quando eu não estiver mais aqui... *“Eu vou ta em outro lugar... Não sei como vai ser”*
- Quando tenho que tomar alguma decisão... *“Eu tenho que pedir ajuda”*
- Me sinto livre... *“Quando eu estou sozinha”*
- Meu maior sonho... *“É ficar perto dos meus irmãos”*

ANEXO G – Entrevista com educadores

OBS: Alguns dados foram omitidos visando salvaguardar as identidades dos participantes.

- **Dados pessoais: Laura (nome fictício)**

Idade: 40 anos

Sexo: feminino

Estado Civil: casada

Eu sou educadora, me chamo L., trabalho aqui há mais de 8 anos, amo o que eu faço, né, gosto muito mesmo, isso me completa. Na verdade eu já trabalhei 13 anos com Educação Infantil antes, e agora estou trabalhando aqui no abrigo.

Eu comecei até a fazer a faculdade que eu faço, Pedagogia, por causa do amor por um adolescente que não sabia ler. Ele queria aprender a ler e falava assim pra mim: *“Tia, me ensina?”*, aí eu falei: *“te ensino, até onde eu puder...”* porque eu sabia assim a prática, mas a teoria eu tinha que buscar, né. Então eu fui, entrei na faculdade, só por causa desse adolescente.

Aqui, o abrigo tem 22 a 23 crianças, porque é um número reduzido, porque quanto menos criança tiver mais fácil é o trabalho, pra dar atenção pra todos. Aí o que acontece, na rotina da casa, eu trabalho das 6 da manhã às 18h, então é super corrido, então às vezes eles querem carinho, quer colo, mas devido à demanda que é muito corrido não dá pra dar atenção pra todos. Sabe, na medida do possível a gente dá.

O que acontece é que cada educador aqui tem um projeto, que ele tem o tutelado. Então qualquer coisa com aquela criança, ela vai direto no seu tutor, fala assim *“olha tia, tô doente, isso e aquilo, você pode me levar no médico?”* Aí o tutor dele vai relatar lá na pastinha...

- E é um educador para cada criança?

É... Um educador fica com duas crianças, que assim, ele vai ser a referência pra ela. Então ele chega e fala: *“tia, tô precisando de sabonete...”* a gente vai lá e pega... Mas se não tiver no dia, se eu não tiver no dia do plantão, aí ele pode pedir para as outras. Geralmente assuntos que eles não querem conversar com as outras, conversa comigo. É tudo relatado, mas só na minha pasta, então só a gente sabe, é sigiloso, porque eles falam *“tia, não quero que chegue no ouvido dos outros...”* então tem casos, que tipo assim, quando é muito grave mesmo, a gente tem que pedir um apoio, uma ajuda pra coordenação, né, casos sérios mesmo que não tem como a gente encobrir, mas a gente fala pra coordenação tentar não vazar a história e eles não vazam a informação porque senão a criança quebra o vínculo com você e aí eles não confiam nunca mais.

Eles já são super desconfiados, né, por causa da bagagem que eles trazem né, muito

carregada, muito dolorida, então eu falo que trabalhar como educadora social é um trabalho que me completa, acho que é um dos trabalhos mais humanos que eu já vi, pelo menos eu gosto né, não que não tenha dificuldade.

A gente trabalha porque precisa, mas se a gente não amar mesmo o que a gente faz... Nada sai certo. Tem que amar. E aí o que acontece, no começo eu tive muita dificuldade, assim, de colocar limite. Porque você sabe das histórias deles, daí a gente fica *“ah, coitadinho, isso e aquilo”* a gente quer pegar no colinho, mas não funciona assim as coisas. A gente tem que dar limite, a gente tem hora chamar atenção, hora de brincar, hora de dar carinho, tem tudo.

Mas quando tem a criança ou o adolescente que fica assim, no cantinho, isolado, a gente tem que ter um olhar muito atento, não pode só olhar pra frente, tem que tentar entender. A Psicologia fala muito isso. Quando você vê que tá isolado, você tenta conversar. Se ele não se abrir, a gente coloca essa situação no caderno *“meu tutelado tá assim e assim”* pra a outra pessoa que chegar saber o que tá acontecendo, né. Quando eles se abrem, é bom. Muitas das vezes, se fica muito triste ou isolado, principalmente de dias mães, muitos fingem que não ligam, mas eles ligam no fundo no fundo, quando os outros xingam as mães deles, eles sentem e falam *“não xinga minha mãe”*, então a gente sempre fala: *“olha, não é pra falar nome de mãe, mãe não é pra xingar, você não sabe o que aconteceu”*, a gente passa assim alguns valores.

As pessoas falam muito assim *“ah, esses adolescentes é tudo aborrecente”* e eu não penso dessa forma. Eu sei que tem uns que é danado, terrível mesmo. Mas se você olhar, descer um degrauzinho e olhar nos olhos deles, você vai falar *“puxa vida, tudo o que ele tá fazendo eu já fiz”*, quem não cabulou aula? Quem nunca fumou um cigarrinho escondido? Quem nunca viu revista escondido? As pessoas acham que porque é *“abrigado”*, que eles são favelado, isso e aquilo... Mas eles não são, eles são rotulados. Então a gente tira esse rótulo um pouco. A gente fala *“você tem capacidade, como os outros também tem, entendeu? Ninguém é melhor ou pior que ninguém”*

Nós somos uma grande família, de quase 30 pessoas, mas somos uma família. Então a gente quer que seja uma casa aqui, não é, mas a gente quer que marque.

Então você vê, a porta da frente fica fechada por causa dos pequeninhos, eles adoram abrir a porta a gente tem medo que saia. Mas os adolescentes, por exemplo, a gente não acompanha na escola, só os menor a gente acompanha, aí os adolescentes eles vão, ficam a vontade pra ir. Aí quando a gente vê que eles vão aprontar alguma coisa, tenta entrar em contato com a escola, faz uma parceria pra saber como que ele tá. A gente tenta falar com a escola. Tem uns professores na sala que não sabe que aquela criança é abrigada e tem dificuldade de entender que às vezes ele se torna rebelde, fica irritado e não sabe, fala que vai chamar o pai, dá suspensão. Mas quando a gente fala o motivo eles começam a pensar melhor. Eles vem que

realmente tem uma defasagem muito grande em relação ao estudo, então alguns sabem ler e outros não.

O que acontece, se ele vai pra uma escola e ele chega lá e o professor fala *“você vai ler aqui na frente”*, já aconteceu mesmo de ter adolescente que fica agitado pra ver se o professor manda ele pra fora, mas não é que ele quer sair, é que ele não sabe ler. Então se a gente conhece um pouco disso, a gente fala *“olha, tem que ter cuidado”*, tá difícil mesmo, hoje em dia tem criança que não sabe ler na quinta série. Outro dia mesmo, tava fazendo um ditado e tinha um que não conseguiu, fez tudo errado... E eu anotei certinho pra educadora e, os outros falavam que ele não tava fazendo, mas a gente não tem que ouvir só os outros, tem que dar voz para eles também e, eles falam: *“olha tia, eu tô com dificuldade, eu não sei ainda, mas tô com vontade de aprender”*, igual o D. que eu comecei a fazer pedagogia por causa dele, ele queria aprender de qualquer forma, né, ele falava *“tia eu quero, eu quero contar a minha história”* e eu falava *“você vai contar a sua história”* e ele é assim, ele aproveita todas as oportunidades que é oferecidas. Alguns não, não dão valor, mas outros dão. A gente fala *“tem um curso tal tal e tal, você quer?”*, e eles falam *“quero tia”*, e a gente *“mas você vai direitinho, vai ter responsabilidade, vai frequentar o curso? Porque as pessoas que vem de fora pra ensinar, são pessoas que deixam os filhos, sobrinhos em casa pra vim ficar com vocês, senão elas vão perder aquele dia pra se dedicar pra vocês e chega aqui e você não quer fazer nada? É chato”*, mas *“se você quer assumir uma responsabilidade, vamo assumir”*. Então alguns assumem isso, quando vem um voluntário eles vem, conversam... Fazem e acontecem.

E quando o Douglas queria contar a história dele eu falei: *“eu acredito, D. Porque eu sei que você aproveita tudo o que é oferecido pra você”*. E ele joga bola, ele quer ser jogador de futebol, ele fala muito pra mim isso e, eu tenho uma relação muito boa com ele. Com vários eu tenho relacionamento bom, mas com ele, a gente é muito apegado, ele me conta dos problemas da família dele, que é muito difícil, mas que ele quer tirar a mãe dele dessa situação e por isso ele vai jogar bola, a mãe dele tava internada numa clínica, mas caiu de novo... Então a gente tenta passar alguns valores pra eles, mas às vezes é difícil porque eles querem conversar naquela hora e às vezes não dá, porque a gente tá sozinho e tem que cuidar de tudo. Então as vezes eu me sinto impotente diante disso, eu quero nem que ele jogue, quebre tudo, eu quero que ele ponha as coisas pra fora, eu quero ouvir.

Então, da rotina é assim, eu trabalho 12x36, a primeira coisa que eu faço logo de manhã é ler o relatório, o caderno interno tudo o que está escrito, saber o que aconteceu no plantão passado, porque as vezes você pega e tem lá: *“Ah, fulano passou mal ontem, tem que dar remédio”*, então tem que estar atento a isso. Aí a gente leva as crianças pra escola. O outro educador vai de peruinha pra escola e eu fico com a parte da casa. Aí os adolescentes sabem que

o horário de levantar é as 8h, eles sempre enrolam, como a gente também enrolava! (risos) Às vezes levantam as 9h... Aí eles vão levantando e eu vou falando as coisas que tem que fazer... Então a gente prepara pra vida mesmo. Eu não sou muito de contos de fada, eu sou bem realista de falar: “ó, lá fora é difícil, se você não tiver um estudo, vai ser massacrado, lá fora as pessoas são capitalistas, ninguém dá valor pelo o que você é, só pelo o que você tem. As pessoas já não olham com bons olhos. E isso pode mudar”. Então eu falo pra eles sobre o comportamento deles, tipo quando tá andando de ônibus, porque as pessoas não sabem que você é de abrigo, mas as vezes você mostra que você é. Ninguém precisa saber. Você anda bonitinho, anda arrumado, ninguém precisa saber... E eles falam: “verdade, né tia?”.

A gente fala “as vezes você tem um rostinho bonitinho, mas não é só rostinho, tem que ver o conteúdo”. Tem que respeitar, respeitar com quem vocês vão ficar, que vocês vão ganhar o mundão quando vocês completar os 18 anos. E a gente não quer que vocês fiquem na rua, ou que volte pra trás bater na porta e fale “tia eu não consegui” a gente sabe que vocês consegue se vocês quiser, realmente vocês consegue. (vocês acompanham muitos casos de adolescentes que são desabrigados, quando completam 18 anos?) As vezes tem uns que mantém contato com a gente, outros com a coordenação né, e alguns que eram da antiga coordenação voltaram pra rua, eu acho que eles deixava muito eles fazer o que eles queriam, pra ela ser boazinha ela deixava eles fazerem tudo... Então quando a gente pegava firme no pé, eles falavam “tia por que você é chata?” e eu falo “eu sou chata porque eu gosto de vocês e, tá errado isso que você tá fazendo, não tá certo”. Então são os valores que a gente tenta dar, de aprender com o ser humano, a falar, por favor, e obrigado, isso são coisas básicas que a gente tem que aprender. (e sobre essa parte, da dificuldade de o adolescente sair aos 18 anos e poder realmente viver sozinho...) eles se sentem despreparados, sentem que estão perdendo o lugar que eles ficava, que tinha aconchego, tinha tudo. E aí a gente tenta falar, tem que vir deles, eles tem que querer, porque você não consegue tirar uma criança de um vício, você tratar uma criança ou você empurrar ela pra frente. A gente não pode dar muita coisa de mão beijada, eles tem que começar a correr atrás, então o abrigo, a gente agitava muito parte de trabalho... (tem articulação com cursos...?) tem, tem muitos cursos... a coordenação conversa muito, vem muitos voluntário pra ajudar, e arruma serviço pra entrevistar eles, só que as vezes eles pisam na bola, porque a pessoa que contrata quer que eles esteja lá na hora certa, tem hora pra entrar, pra sair, de almoço, não é pra sair toda hora como a gente sai aqui, aí eles falam “mas que patrão chato!”, aí eu falo “mas vocês tem que fazer, a gente tem hora pra entrar e pra sair, não é do jeito que a gente quer, infelizmente na vida da gente a gente engole muito sapo, mas é assim mesmo, vai se acostumando ao meio, eu falo “gente, a gente não nasce já tendo as coisa, a gente tem que conquistar, é mais gostoso ainda. Você fala, puxa vida eu conquistei, suei tanto, lutei por isso e consegui. Então a coordenação arruma serviço

pra eles, só que chega um tempo que eles fica desesperado, “tia você não vai mais arrumar emprego pra gente?” aí a coordenação fala: “não, não vou arrumar, porque já arrumei e vocês não quiseram, entendeu, eu fico com vergonha, a pessoa contou com você, contou comigo também e agora você vai ter que sair e trabalhar” muitos pega jornalzinho e fica olhando, aí elas viram a dificuldade... Então você tem curso de informática, tem tudo, e o que a gente fala pra vocês não é mentira, não é balela, é realidade. Porque lá fora exige mesmo. Aí a Angela (nome fictício) fala “mas tia, tem emprego que gente não precisa fazer nada...”, tipo vender o corpo ela fala, e eu falo “você não precisa fazer isso, você é bonita, você tem capacidade, você tem que correr atrás dos seus sonhos, você quer ser bombeira? estuda...” Então eles têm sonhos e a gente fala “eu acredito em você, você é social”, mesmo que o sonho seja ser jogador de futebol. “Você pode ser jogador de futebol” Deus me livre falar assim: “você não consegue, você é um inútil... Jamais”, a gente fala “você é legal pra isso, você consegue levar as pessoas pro caminho errado, mas também consegue levar pro bem, você vai ser uma pessoa boa que sabe administrar” eu tento olhar o melhor deles, porque se a gente for pesar, tem mais qualidades do que defeito, eles tem muita qualidade. Então as criança aprende muita coisa com a gente, porque do jeito que muitos vieram, você não tinha diálogo, parecia uns bichinho assim... Agressivo, não deixa ter contato, eles falavam que a gente carinho com eles só porque trabalha aqui, não gosta deles de verdade, porque eles fala “todo mundo que gosta de mim já foi embora” e a gente fala “não, a gente gosta, só não pode levar vocês pra casa...”

E eu falo que se eles gostam de RAP, não é todo mundo que gosta, então eles não podem ficar ouvindo alto no ônibus, então a gente respeita. A gente só recebe aquilo que a gente dá.

A gente se preocupa com essa parte de eles saírem aqui quando fizerem 18 anos. Eu tava lendo uma reportagem, que tinha 5 mil crianças pra serem adotadas no Brasil, mas eu acho que é um número maior, não acho que é real o que eles colocaram no jornal. E tinha 23 mil pessoas querendo adotar, só que eles escolhem o que? Criança pequeninha... Eles não querem grande. Ou então querem só um, e não pode desmembrar os irmãos e eles não querem com os irmãos... Aí teve a nova lei de adoção agora em 2010 pra acelerar o processo, fala com a mãe, conversa, vamos ver o que vai fazer... Porque quando a mãe quer, ela luta e faz de tudo pelo filho... Não tem tempo ruim... Mas os adolescentes vão ficando... Já teve um que falou pra mim: “tia, minha vida inteira foi dentro de um abrigo”. Então ela nunca teve aquele carinho de mãe...

Eu falo que gosto deles e eles tentam testar a gente o tempo todo pra ver se a gente gosta mesmo.

Você olha pra eles e fala: “Puxa vida, eles tiveram a infância roubada...”.

As vezes a gente cansa, se irrita, se stressa, mas eu gosto de trabalhar aqui.

O que tem assim são restrições. As restrições são trabalhadas com eles. Por exemplo,

quando eles agridem alguém, a gente faz uma roda de conversa e pergunta: "quanto tempo de restrição você acha que merece?" Aí eles falam: "ah... 3 dias." Eles mesmo falam, sabe. Aí quando estiverem de restrição, a gente conversa o que tem que acontecer, se não pode sair por exemplo.

A gente leva eles pra nossa casa, eles conhecem meu marido, meu filho. A gente tem uma relação de amizade. Eles vêem como eu faço com meus filhos e falam: "Nossa, tia, você faz igual faz aqui!" do tipo mandar escovar os dentes, falar pra agradecer a Deus antes de comer etc...

Eu acho que um educador tem que fazer o que fala, não pode falar uma coisa e fazer outra, ou fazer uma coisa que não condiz com o que ele tá falando. Eles perdem a confiança em você, rompe o vínculo. Eles sabem quem gosta deles e quem não gosta, tem que ser verdadeiro.

Quando alguém adota um menorzinho, eu vejo os adolescentes com aquele olhar de "mais um que vai embora... será que vou ficar aqui até os 18 anos?" E a gente incentiva, fala que eles tenham a vida deles, possam trabalhar, alugar a casinha deles. Se não pôde ficar com a família, se ninguém quis adotar, eles tem que ser felizes... Eles tem que cuidar da vida deles.

Aqui a gente tenta fazer de tudo pra eles terem autonomia. Pra mim autonomia é eles me mostrarem que sabem fazer as coisas sozinhos, que vão atrás dos trabalhos, agarram as oportunidades que aparecem pra eles, que eles corram atrás dos seus ideais, que não dependem da gente, não esperam a gente fazer nada por eles.

Não sou babá, mas eles precisam me mostrar que dão conta e só aí que eu vou soltando. Eu acompanho, falo até eles me mostrarem que não precisam mais, que conseguem.

A gente incentiva que eles falem o que sentem, o que querem. Tipo quando eles querem fazer alguma coisa em algum lugar. Vai um educador estudar a área, se for uma praça que tem futebol, eles vão lá ver... Se for um ambiente familiar, bacana, eles vão sem problemas.

Se eles saem e o horário combinado é as 22h e chegam 1 hora, a gente fica em cima. Não é assim com nossos filhos? A gente fica preocupado, estão sob nossa responsabilidade, se acontece alguma coisa o juiz vem em cima da gente, não é com eles...

A gente faz combinados com eles, é tudo conversado. Aqui só tem uma televisão, então a gente divide os horários. Os meninos jogam video game até tal horário, e tem o futebol de domingo. As meninas gostam de Rebelde, então esse horário é delas. E eles fazem tudo direitinho...

Não é só alimentar, dar banho, deixar limpinho. Educador tem que tá junto, tem que educar, ser amigo.

- **Dados pessoais: Gustavo (nome fictício)**

Idade: 30 anos

Sexo: masculino

Estado Civil: solteiro

Fez um ano que eu tô trabalhando nesse abrigo, é o primeiro abrigo que eu trabalho, nunca tinha trabalhado em abrigo. Já trabalhei com crianças na área social, mas quando eu tava fora daqui. Eu fui policial militar e lá eu trabalhei em algumas coisas na área social. É uma experiência nova, à princípio fiquei um pouco assustado, porque né, não tenho filho, não sou casado, então pra você cuidar de criança é difícil quando você não tem filho. A maioria dos que trabalham aqui todos tem filhos, são casados e tudo mais, então sabe um pouco como lidar. Pra mim no começo foi um pouco complicado, até pegar o jeito do serviço, mas tá sendo uma experiência bem legal.

Eu acho que a autonomia é importante com certeza. Pra mim eles deveriam ter até um pouco mais, mas é que pelo fato do serviço ser um serviço de abrigamento é complicado esse negócio de você deixar eles soltos, é complicado... Muitos deles tem família que moram em situações precárias, na favela e tudo o mais, então se você quiser deixar solto, vai querer voltar pra casa, desse aqui não, mas em outros abrigos que eu já vi, o Conselho Tutelar teve que tirar da família pelo perigo que eles passavam lá, então fica meio complicado esse negócio de autonomia e abrigo, né...

Mas tem um pouco né, aqui inclusive eu acho legal que eles tem bastante oportunidade de fazer muita coisa. Não só o fato de sair, mas aqui dentro de casa também. Eles tem as opiniões deles, de pedir as coisas, ter as coisas e a gente procurar fazer as coisas de acordo com o que eles querem, tem que deixar mesmo, até porque a gente que não foi de abrigo a gente teve, né. Essa época de adolescente deles a gente já saía, já curtia...

O abrigo aqui pelo o que eu ouço das experiências dos outros educadores que estão aqui há muitos anos, falam que a saída dos adolescentes quando vão fazer 18 anos é preparada, chega essa época de 15 16 anos, o abrigo já tem aquela preocupação de arrumar um curso profissionalizante, de ficar com aquela ideia na cabeça deles "olha, vocês já vão fazer 18 anos, vão sair daqui, pra quem não tem família, um tio, uma tia que pode ir pra casa deles, vocês vão tem que arrumar um lugar pra ficar. Eu tive essa experiência com uma educanda que saiu agora em dezembro e eu via autonomia que ela tinha dentro da casa, ela entrava, ela saía 5h da manhã pra ir trabalhar, fazia curso de inglês e a noite estudava. Já tava namorando com um rapaz fora daqui, alugaram uma casa e tão morando junto, inclusive ela tá grávida, eu achei muito legal isso... Eu tive até a oportunidade de ver os álbuns que ela fez com o Projeto Fazendo Minha

História¹ e eu achei muito legal a história dela. Gostaria que a maioria fosse assim, tivesse o compromisso de querer ir trabalhar, querer estudar, seguissem o exemplo dela. Ela é demais, gosto muito dela. Ela vem de vez em quando aí a gente conversa um tempão aí.

Não só isso, tem outros também que saíram ano passado e não deram certo, teve o problema de uma educanda que saiu e acabou se envolvendo com tráfico e ta presa infelizmente. Queria que eles pensassem nisso, ver o que é bom e o que é ruim, a gente tenta ficar falando... Tem a N. que faz um mês que começou a trabalhar, quem viu ela antes e agora, fala que é outra menina, assumiu o compromisso de trabalhar e ter as coisas dela, aí você acaba afrouxando um pouco mais pra ela poder fazer as coisas dela, ela sai, ela compra... Final de semana mesmo ela não fica em casa, vai pra casa da irmã, mas por que? Porque ela conquistou isso, né...

Infelizmente tem dois que estão pra sair, bem difíceis... Oportunidades o abrigo tem de monte, eu fico até bobo de tanta coisa que ele tem, academia, curso, qualquer coisa que ele queiram a gente consegue arrumar pra eles, mas alguns não tem interesse de fazer nada, nem ir pra escola não tem interesse, não dá pra pegar no braço de um cara que tem 17 anos e arrastar pra escola.

A gente procura perguntar pra eles: "O que você gostaria de fazer? Quer trabalhar em que? Quer se formar em alguma coisa?" Então a gente vai correr atrás... Não melhor coisa que trabalhar naquilo que você gosta. Aí o voluntário paga um curso pra eles, eles não gostam e começam a parar de fazer... A gente fala: "a pessoa que paga ta contando que você vai e você não vai?...".

Eu tenho uma grande dificuldade com os adolescentes de me aproximar e conseguir a confiança deles, não sei se é por causa da idade, pela proximidade fica mais difícil de ter o respeito deles, eles não são mal-educados, mas quem tem mais tempo de casa tem mais respeito deles, sabe... Eu tenho mais afinidade com as crianças, to sempre brincando com elas e com os adolescentes eu tento me vincular, me aproximar, mas é um pouco mais difícil.

Da rotina, todos acordam cedo de dia de semana mesmo quem estuda a tarde, tem o café da manhã e eles tem uma escala de limpeza dos quartos. Fora isso todos tem que arrumar a cama, trocar a roupa de cama... Durante a semana a gente evita de ligar a TV, eles se perdem em frente a televisão e isso acaba atrapalhando as tarefas da escola, as lições de casa... Com os mais velhos que já podiam trabalhar a gente pesa em cima, fala pra não ficarem sem fazer nada, fala pra eles procurarem alguma coisa, ajudar a menina da limpeza a estender uma roupa, até porque eles mesmo reclamam de ficar sem fazer nada. E isso tem que virar um costume porque a gente fala: "Daqui a pouco vocês vão sair daqui gente... Muitos de vocês não vão voltar pra casa de mãe, de pai, de tio... Vão ter que morar sozinho. Então quando a gente fala pra você arrumar sua cama, não é um castigo, vocês tem aprender a fazer porque vão usar isso na vida... Não

querem aprender a cozinhar? Ou quer viver de *fast food* o resto da vida? Não dá...”. O melhor é todo mundo sair daqui sabendo fazer tudo.

Quando tem algum problema a gente tem um livro de restrições, por exemplo, a tv é ligada de fim de semana e feriado e dia de semana a noite, se aconteceu alguma coisa, fica sem tv durante a semana... De sexta e sábado eles podem dormir até mais tarde, 1h 2h da manhã... Já vai ter que dormir mais cedo... Neste sentido, não é só a restrição, tem também a conversa. E reflete neles, eles pensam “poxa, de fim de semana que eu posso assistir um filme até tarde, eu quero usar o computador a semana toda, aí chega na hora de usar, porque eu não fui na escola durante a semana eu não vou usar?” Se você tem uma rotina legal e quer faltar uma vez, a gente tolera, mas faltar três vezes na mesma semana? É por eles mesmo, não é pela gente...

Eu me considero autônomo aqui, porque a coordenação mesmo fala que tem certas coisas que não é eles que tem que tomar a decisão, é a gente, por exemplo, um educando tem dinheiro e quer comprar alguma coisa e quer sair... A única coisa que tem que passar por eles é a visita na casa de parente, eles vão fazer um contato com a família primeiro, tem todo esse trabalho aí judicial... A gente tem autonomia, tem coisa que a gente fala “não” e eles falam: “ah, vou pedir pra coordenadora”, e ela fala: “pede pro educador, quem ta com vocês é ele, quem sabe do seu comportamento, se pode ou não ir é ele” e isso desenvolve o trabalho, né, facilita...

Quando chega alguma coisa do juiz, primeiro passa pela coordenação, a coordenação passa pra gente e depois se conversa separadamente com o educando, mesmo porque quando tem alguma questão judicial, o juiz chama eles pra participar das audiências então eles precisam tá sempre sabendo, mesmo questão de encontrar a família... Por exemplo, uma mãe que é usuária de drogas, quem faz o trabalho com ela é a assistente social do Fórum, mas o educando ta sempre sabendo o que ta acontecendo.

¹ Fazendo Minha História tem como objetivo proporcionar meios de expressão para que cada criança e adolescente que está em uma instituição de acolhimento possa entrar em contato e registrar sua história de vida. Com início em 2002, foi a primeira ação desenvolvida pelo Instituto. A idéia surgiu da necessidade de garantir um espaço para as histórias de vida no cotidiano de cada instituição. Através da mediação de leitura, busca-se despertar na criança e adolescente o prazer pela leitura, pelo mundo das histórias. A partir daí, busca-se incentivar a criança a ser autora de sua própria história. O produto final é o livro Fazendo Minha História, construído em parceria com colaboradores adultos (sejam eles educadores ou voluntários). Esse livro/álbum é composto por desenhos, relatos, fotos e depoimentos de pessoas importantes. Ele pertence à criança e irá acompanhá-la em seus possíveis encaminhamentos. **Fonte:** site www.fazendohistoria.org.br

A gente faz reunião toda semana, inclusive esses cartazes são da reunião²... Toda quinta feira junta o pessoal que tá saindo do dia com o pessoal que tá chegando da noite, une os plantões e uma vez por mês junta todos os profissionais que trabalham aqui, pra discutir diversas questões, ter uma visão geral de tudo, e não só do serviço, mas questão pessoal de cada um, como que tá... Se tá bem, se não tá puxado, esse é um trabalho legal...

Eu considero que autonomia, pra mim é o livre-arbítrio, é você poder sair a hora que você quer, não sem pedir a permissão de alguém, mas você poder fazer o que você quer, você ser auto-suficiente... Tipo, você não prende seus filhos até eles fazerem 18 anos em casa e depois fala: “vai viver a tua vida”.

² Os cartazes que o educador se refere eram cartolinas coladas na parede da sala em que foi realizada a entrevista, contendo metas, talentos e desafios da equipe de educadores. Entre os apontamentos estavam incentivo à autonomia, práticas pedagógicas para melhorar o desempenho escolar, incentivo à convivência comunitária, fortalecimento de vínculos etc.