

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS QUE VIVEM EM CASAS DE ACOLHIMENTO: UM OLHAR
SOBRE AS INFÂNCIAS (IN)VISÍVEIS**

ELIANE DOMINICO

MARINGÁ

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS QUE VIVEM EM CASAS DE ACOLHIMENTO: UM OLHAR SOBRE AS
INFÂNCIAS (IN)VISÍVEIS**

Tese apresentada por Eliane Dominico, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

D671c	<p>Dominico, Eliane</p> <p>Crianças que vivem em casas de acolhimento : um olhar sobre as infâncias (in)visíveis / Eliane Dominico. -- Maringá, PR, 2021. 202 f.: il. color., figs., tabs., maps.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Infância institucionalizada. 2. Sociologia da Infância. 3. Acolhimento - Criança. 4. Criança - Família. I. Franci Raimundo Yaegashi, Solange , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
CDD 23.ed. 362.7	

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

ELIANE DOMINICO

CRIANÇAS QUE VIVEM EM CASAS DE ACOLHIMENTO: UM OLHAR SOBRE AS INFÂNCIAS (IN)VISÍVEIS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi – Orientadora
(Universidade Estadual de Maringá – UEM)

Profa. Dra. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito – Examinador Interno
(Universidade Estadual de Maringá – UEM)

Profa. Dra. Lucilia. Dra. Vernaschi de Oliveira – Examinador Interno
(Universidade Estadual de Maringá – UEM)

Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira – Examinador Externo
(Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO)

Profa. Dra. Luciane Neuvald – Examinador Externo
(Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO)

Data de Aprovação: 15/04/2021

Dedico a realização deste trabalho aos meus pais, Acacio e Casturina, que, mesmo tendo suas infâncias roubadas devido a uma vida marcada por privações, não mediram esforços para que eu pudesse experimentar ser criança de forma genuína. Essa essência delineou minha trajetória na realização de muitos dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

[...] pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (Manoel de Barros, 2010, p. 15).

Por ocasião deste importante momento repleto de significados para mim, peço licença e permissão, e tomo como minhas as palavras do poeta para expressar, mesmo que de forma rápida aqui nos agradecimentos, o percurso da construção desta tese. Ela se delineou no 'escovar palavras', buscando compreender as leituras, construindo um aporte teórico, pesquisando e aprendendo com as crianças. Nesse percurso, 'passava horas inteiras, dias inteiros fechada no quarto, trancado a escovar palavras'. Esse caminho exigia, em muitos momentos, que eu me afastasse para 'ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras'. Aqui, eu expresso meu carinho e gratidão às pessoas especiais que compreenderam que era necessário eu passar alguns momentos 'trancada em meu quarto, em minha escrivaninha', para que este trabalho se concretizasse.

Certamente, uma tese não se delineia sozinha, mas com a cumplicidade de muitas pessoas. A vocês que tiveram paciência nesse tempo e compartilharam desse sonho, meu agradecimento!

Gratidão a Deus e à Maria, mãezinha querida do céu, pela fortaleza neste percurso, pelo olhar dócil e cuidadoso, pelas oportunidades e pelos sonhos realizados.

À professora Solange Franci Raimundo Yaegashi, minha orientadora, um agradecimento especial e carinhoso pela condução deste trabalho, por me acolher e compreender os meus momentos de ansiedades, inseguranças, pressa. Obrigada pela confiança e certeza de que daria tudo certo.

À banca, composta pelas professoras Aliandra Cristina Mesomo Lira, Heloisa Toshie Irie Saito, Luciane Neuvald e Lucilia Vernaschi de Oliveira, escolhidas carinhosamente, pela admiração, dedicação, amor, respeito, entusiasmo e comprometimento com a educação. Gratidão por poder aprender tanto com você!

Aos meus pais, Casturina e Acácio, pelos ensinamentos, exemplos, lutas vencidas e por todo o amor dedicado à nossa família.

À Ivete Dominico, irmã amada, por ser minha maior incentivadora. Eu agradeço pelo companheirismo, cumplicidade, energia, por compartilhar a vida tão boa ao meu lado.

À Maria Eduarda Dominico, minha sobrinha querida, por tudo que representa na minha vida. Pela amorosidade, ternura, alegria. Por me acompanhar durante todo o percurso ouvindo e acolhendo meus sonhos, medos, lamentos e anseios. Eu te amo com amor incondicional.

Ao João Pedro, sobrinho amado, pela doçura, leveza e amor.

Ao meu irmão, Edson Dominico, e à minha cunhada, Elizangela Martins Dominico, por compartilhar alegrias, mas também pela presença forte nos momentos conflituosos.

À Maristela Nunes, amiga, comadre, cúmplice, irmã de coração, alma doce e sensível, por ter me acompanhado com tanto entusiasmo na concretização deste sonho e tantos outros momentos da vida. Gratidão por me permitir aprender tanto contigo!

Às primas amadas, Bruna Amancio, Mara Miranda e Meri Miranda, que, mesmo distantes, sempre me apoiaram com grande carinho e entusiasmo. Gratidão por trazerem leveza nesse tempo e em tantos outros momentos da vida.

À Tacy Silva, meu presente da UEM, que, mesmo distante, faz-se presente de uma forma intensa. Obrigada pelas conversas, trocas de mensagens, pelos cafés e almoços, por me transmitir segurança, leveza, carinho. Eu aprendi a te admirar e desejo seguir compartilhando a vida com você.

Ao Marcio José de Lima Winchuar, que chegou de mansinho, e logo ganhou um espaço nos meus dias e no meu coração; eu agradeço pelas ligações, pelas caminhadas, pelo café gostoso, pela partilha da vida!

Ao Diego Bahls, menino inteligente e lúcido, que me ensina todos os dias a olhar a vida por diversos ângulos e sempre encontrar soluções perante os empecilhos que surgem. Você me inspira!

À Enety Naiara, alma doce e sensível, um agradecimento pela amizade construída e fortalecida ao longo dos anos. Você é uma pessoa que desejo ter sempre por perto.

À Debora Ribeiro, Magali Maria Johann e à Josiane Lobachinski, pelos momentos de estudos, passeios, alegrias. Obrigada por me ensinarem ideias e maneiras de ver a vida!

À Maria Celia Guimarães Faria, pelo encorajamento na fé, pelas palavras acolhedoras e pelo afago nos diversos momentos da vida!

Aos profissionais da Casa de Acolhimento, que, de forma atenciosa, receberam-me e contribuíram para a efetivação deste trabalho. Meu agradecimento também às crianças e aos adolescentes acolhidos que me possibilitaram conhecer uma infância forte, resiliente e cotidianamente reinventada.

Ao Hugo Alex Silva, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela dedicação e compromisso com o programa, professores(as) e alunos(as).

A todos(as) que fizeram parte da minha caminhada interagindo, ensinando e aprendendo algo, muito obrigada!

Vocês dizem:
- *Cansa-nos ter de privar com as crianças.*
Têm razão.
Vocês dizem ainda:
- *Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível*
de compreensão.
Descer, rebaixar-se, inclinar-se,
ficar curvado.
Estão equivocados.
- *Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos*
até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.
Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés,
estender a mão
para não machucá-las
(Janusz Korczak, 1981, p. 11).

DOMINICO, Eliane. **Crianças que vivem em casas de acolhimento**: um olhar sobre as infâncias (in)visíveis. 202 f. 199 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2021.

RESUMO

O reconhecimento social da infância e a atuação como educadora infantil engendraram o desejo em aprofundar a compreensão a respeito das singularidades e pluralidades infantis para além do âmbito escolar, focalizando-as em outros contextos nos quais a criança está inserida. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar, a partir do olhar dos profissionais que trabalham em casas de acolhimento, como ocorrem os processos de constituição da infância em crianças que vivem nessas instituições. Esse objetivo principal se desdobra em três objetivos específicos: 1) refletir sobre a constituição da infância e das crianças no tecido social, pontuando alguns elementos que incidem sobre o sujeito infantil contemporâneo; 2) retratar as origens das primeiras instituições de acolhimento à infância com vistas à compreensão de como essas unidades se estabeleceram como órgão dirigido à criança; 3) contextualizar, após categorização, o resultado dos dados coletados na pesquisa de campo. A fundamentação teórica desta pesquisa se assenta nos estudiosos da Sociologia da Infância, como Corsaro (2011), Prout (2004), Qvortrup (2011), Sarmiento (2007), Sirota (2001), dentre outros, os quais nos ajudam a pensar a infância a partir da sua atuação no meio social. Trazemos, também para o debate, o aporte teórico de Bujes (2001), Dornelles (2005), Foucault (2014) e Veiga-Neto (2015), que vislumbram a infância dentro de um contexto de relações históricas e culturais abrindo possibilidades para o entendimento do funcionamento das instituições dirigidas a elas. A investigação, de cunho qualitativo, desenvolveu-se em uma Casa de Acolhimento situada em Guarapuava, município do centro-sul do estado do Paraná. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico e roteiros específicos de entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo 06 profissionais pertencentes ao quadro funcional da Casa de Acolhimento, dentre os quais se destacam: a Diretora Técnica, a Coordenadora da Casa, a Pedagoga Social, a Assistente Social, a Psicóloga e o Educador Social. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Para a análise dos dados da pesquisa, elaboramos categorias de análise, segundo a proposta de Bardin (2011). Os resultados revelam que a infância, assim como a adolescência no contexto de abrigo, constituem-se como fenômenos demarcados por um espaço e por um tempo limitadores, caracterizados pela rotina rígida, controlada. Um ambiente assinalado pelo cerceamento não somente relacionado às possibilidades de acesso à cultura e à socialização, mas também de sonhos e expectativas, desvelando a constituição de uma infância fortemente administrada e disciplinada sob a rubrica do ajustamento. Chegamos à conclusão de que a institucionalização descortina uma ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que essas crianças são perceptíveis pela sua vulnerabilidade, elas são invisíveis e, portanto, colocadas à margem por serem desconsideradas em seus direitos. Adentrar no universo dessa infância nos permitiu constatar que: se, por um lado, elas são vítimas de diversas formas de violência em seus lares de origem, por outro, ali, na Casa de Abrigo, elas vivem e sobrevivem, resistindo ao descaso social, ensinando-nos que a vida pode ser reinventada.

Palavras-chave: Acolhimento; Criança; Família; Infância; Sociologia da Infância.

DOMINICO, Eliane. **Children living in welcoming houses: a look at (in)visible children.** 202 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Thesis Supervisor: Profa. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2021.

ABSTRACT

The social recognition of childhood and the performance as a child educator engendered the desire to deepen the understanding of children's singularities and pluralities beyond the school environment, focusing on other contexts in which the child is inserted. Thus, the general objective of this research was to investigate, from the perspective of professionals who work in foster homes, how the processes of constitution of childhood occur in children who live in these institutions. This main objective unfolds in three specific objectives: 1) reflect on the constitution of childhood and children in the social fabric, punctuating some elements that affect the contemporary child subject; 2) analyze the origins of the first childcare institutions with a view to understanding how these units were established as an organ aimed at children; 3) contextualize, after categorization, the result of the data collected in the field research. The theoretical basis of this research is based on the Sociology of Childhood scholars such, as Corsaro (2011), Prout (2004), Qvortrup (2011), Sarmento (2007), Sirota (2001), among others, who help us to think childhood from its performance in the social environment. We bring, also for the debate, the theoretical contribution of Bujes (2001), Dornelles (2005), Foucault (2014) and Veiga-Neto (2015), who envision childhood within a context of historical and cultural relations, opening up possibilities for understanding how it works of the institutions addressed to them. The research, of a qualitative nature, was developed in a Reception House located in Guarapuava, a municipality in the south-central part of the state of Paraná. For data collection, a sociodemographic questionnaire and specific scripts for semi-structured interviews were used. Participated in the study 06 professionals belonging to the functional framework of the Host House, among which stand out: the Technical Director, the Coordinator of the House, the Social Pedagogue, the Social Worker, the Psychologist and the Social Educator. The interviews were recorded and transcribed in full. For the analysis of the research data, we developed analysis categories, according to the proposal of Bardin (2011). The results reveal that childhood, as well as adolescence in the shelter context, are phenomena demarcated by a limiting space and time, characterized by a rigid, controlled routine. An environment marked by the restriction not only related to the possibilities of access to culture and socialization, but also to dreams and expectations, unveiling the constitution of a strongly managed and disciplined childhood under the rubric of adjustment. We have come to the conclusion that institutionalization reveals an ambiguity, because, at the same time as these children are perceived by their vulnerability, they are invisible and, therefore, put on the sidelines for being disregarded in their rights. Entering the universe of that childhood allowed us to see that, on the one hand, they are victims of various forms of violence in their homes of origin, on the other, there, in the House of Shelter, they live and survive, resisting social neglect, teaching us that life can be reinvented.

Keywords: Reception; Kid; Family; Childhood; Sociology of Childhood.

Sumário

INTRODUÇÃO	2
1 CAMINHOS DA PESQUISA	9
1.1 Características da pesquisa	10
1.2 Caracterização do campo de pesquisa	14
1.2.1 Situando o contexto geográfico da instituição.....	14
1.2.2 A Casa de Acolhimento: retratando a instituição.....	16
1.3 Participantes da pesquisa	19
1.4 Instrumentos para a coleta de dados	20
1.5 Procedimentos para a análise de dados	22
2 INFÂNCIA: DO SURGIMENTO À SUA RACIONALIDADE	26
2.1 A construção social da infância.....	26
2.2 (Des)compassos da infância: a governamentalidade infantil	31
2.3 O novo enfoque do sujeito infantil: a Sociologia da Infância.....	36
2.4 A imersão das crianças na cultura do consumo	41
3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: ENTRE O CUIDADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO	51
3.1 Do abandono à correção: o respaldo jurídico da infância.....	52
3.2 História recente da legislação para a infância: ressignificações no olhar e nas concepções	62
3.3 Adentrando no campo de pesquisa: em foco a infância em casas de acolhimentos	72
4 CONTEXTUALIZANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	87
4.1 Família	88
4.1.1 Encontros e desencontros: entre chegadas e partidas	89
4.1.2 Família Acolhedora	98
4.1.3 Família Adotiva	105
4.2 Profissionais	114
4.2.1 Equipe Técnica da Casa de Acolhimento.....	114
4.2.2 Condições de trabalho dos profissionais: entre ausências e possibilidades	121
4.2.3 A relação entre profissionais e crianças: viver entre (des)apego	126

4.3 Infância institucionalizada.....	132
4.3.1 Expectativas entre a casa ou o lar: a experiência infantil do abrigo.....	133
4.3.2 Entre os muros e o horizonte: o confinamento da infância	142
4.3.3 Tic-tic-tac: o tempo passa e eu continuo aqui.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	163
Apêndice A – Questionário sociodemográfico para a Diretora Técnica, Coordenadora da Casa, Pedagoga Social, Assistente Social, Psicóloga e Educador Social	178
Apêndice B – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Diretora Técnica	179
Apêndice C – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Casa.....	180
Apêndice D – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Pedagoga Social	181
Apêndice E – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Assistente Social	182
Apêndice F – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Psicóloga	183
Apêndice G – Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Educador Social	184
Apêndice H – Carta de Anuência	185
Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido para a Diretora Técnica, Coordenadora da Casa, Pedagoga Social, Assistente Social, Psicóloga e Educador Social	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.....	19
Quadro 2 – Categoria: Dissertações e Teses.....	74
Quadro 3 – Categoria: Dissertações e Teses.....	81
Quadro 4 – Categorias e subcategorias elaboradas a partir das entrevistas com profissionais da instituição Casa de Acolhimento.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização Guarapuava e região.....	14
Figura 2 – Roda de Expostos.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CF** – Constituição Federal
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONANDA** – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- COPEP** – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
- CRAS** – Centro de Referência da Assistência Social
- CREAS** – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FUNABEM** – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LBA** – Legião Brasileira de Assistência
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ONG's** – Organizações não Governamentais
- PNBEM** – Política Nacional do Bem-Estar do Menor
- RECNEI** – Referencial Curricular para a Educação Infantil
- SAM** – Serviço de Assistência a Menores
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UEM** – Universidade Estadual de Maringá
- UPA** – Unidade de pronto atendimento

INTRODUÇÃO

A criança não pensa menos, nem menos bem que o adulto: ela pensa de modo diferente. A nossa maneira de pensar é feita de imagens deslustradas e de sentimentos empoeirados. A criança pensa com os seus sentimentos, não com o intelecto. Isso não nos ajuda a comunicar-nos com ela e não há, provavelmente, arte mais difícil que a de falar com as crianças (KORCZAK, 1997, p. 243).

Korczak é um pensador pragmático e original por refletir, planejar e executar uma educação para as crianças, consagrando sua vida a elas. Sua escrita poética e reflexiva é alicerce para descortinar muitos saberes ‘empoeirados’ sobre as crianças e suas infâncias. Essa maneira de ver e compreender as crianças inspirou a escrita desta tese. Foi durante a leitura da sua obra “Quando eu voltar a ser criança” que sentimos o desejo de nos despirmos das imagens deslustradas para pensar com sentimento. Era preciso olhar para as crianças e aprender com elas.

No percurso de nossas trajetórias profissionais, atuando como docentes na Educação Infantil, deparamo-nos com um ambiente educativo caracterizado como um espaço disciplinador e controlador, resistente às mudanças, cujo intuito era sempre ensinar algo para as crianças. A rotina era realizada de forma rígida e apressada. A dinâmica efetivada com as crianças apresentava, com frequência, uma inalterada recorrência das mesmas tarefas. Esse contexto conduziu a questionamentos como: se somos diferentes, por que precisamos cumprir as atividades ao mesmo tempo? Qual é a necessidade de a Educação Infantil ser pautada em um ordenamento no qual o objetivo é controlar as crianças o tempo todo? Se nossos gostos e preferências se diferem, por que meninos e meninas não têm autonomia para escolher os alimentos que querem comer, os brinquedos que desejam brincar e os espaços que querem frequentar? Qual é o critério utilizado para que as crianças frequentem o banheiro todas juntas e no mesmo horário?

Essas inquietações impulsionaram a realização da pesquisa de mestrado intitulada “Educação Infantil, práticas pedagógicas e relações estabelecidas: uma análise foucaultiana”. A referida pesquisa buscou problematizar o contexto da Educação Infantil com o intuito de averiguar como se expressava a condução do comportamento infantil no cotidiano de duas instituições do município de Guarapuava,

no Paraná. Em um primeiro momento, por estarmos inseridas no trabalho docente, a empreitada se vislumbrou acessível, porém a condução da pesquisa evidenciou a existência de alguns obstáculos referentes à nossa conduta profissional que precisavam ser ultrapassados. Compreendemos que era necessário ressignificar o olhar para o espaço educativo e, como pesquisadoras, ver que muitas coisas precisavam ali serem reinventadas.

O que acalentava as nossas angústias e nos fortalecia no processo de pesquisa era o debruçamento sobre as leituras que nos permitiram aprender, sobretudo, com as obras de Foucault, que a transformação só é possível mediante um olhar atento e uma reflexão diária sobre o trabalho educativo realizado com as crianças. Compreendemos, também, que escrever é uma forma de resistência e de avaliar constantemente nossa postura enquanto professoras e pesquisadoras. Assim, buscávamos realizar pequenas mudanças no fazer pedagógico desenvolvendo uma postura questionadora. Assumimos um compromisso perante as crianças buscando alternativas para que a estada delas na unidade educativa fosse marcada por mais atividades lúdicas e formas de relacionamento que permitissem a elas expressarem a maneira própria de falar, sentir, olhar, respeitando suas particularidades, seus tempos, seus gostos, suas preferências.

O compromisso com as crianças também é reafirmado com base na participação em grupos de pesquisas. O ingresso, no ano de 2015, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEDIN) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), possibilitou a apropriação de conhecimentos teóricos que respaldaram a compreensão para além do seu *status* de aluno(a), mas como sujeito social. Posteriormente, com a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), percebemos a necessidade de ampliar nosso olhar sobre o sujeito infantil para além da escola, problematizando a criança nas demais instituições educativas. A partir disso, o tema da presente pesquisa foi se delineando.

As crianças estão presentes em todas as esferas sociais, seja nos grandes centros urbanos, seja nas periferias. Nesses diferentes espaços, vivem diferentes infâncias. Convivem e interagem entre si e conosco, os adultos. Entretanto, o que realmente sabemos dessas crianças? Quais representações de infância predominam em nossa sociedade? Todas as crianças são felizes? Onde estão e o que fazem essas

crianças quando não estão na escola? Como é sua relação com seus familiares? E aquelas que não possuem família, como vivem?

O reconhecimento social da infância acarretou o desejo em aprofundar a compreensão a respeito das singularidades e pluralidades infantis para além do âmbito escolar, focalizando as crianças em outros contextos nos quais elas estão inseridas. Esse interesse também surgiu da compreensão de que os diversos contextos sociais, como igrejas, hospitais, abrigos, orfanatos, parques, shoppings, projetos sociais, ONG's, para citar os mais conhecidos, constituem-se em férteis campos investigativos e lugares constitutivos da infância.

Prout (2004) destaca a necessidade de problematizar esses espaços nos quais as crianças se relacionam e produzem cultura, pois, neles, as interações sociais entre as crianças e os adultos podem fornecer indícios de como os agenciamentos que ocorrem entre infância e sociedade influenciam na formação do sujeito infantil. Esse autor salienta que é preciso voltar a atenção para outros espaços onde existem coletivos de crianças, sendo emergente se atentar para a complexidade das condições de existência das infâncias. Esses lugares, vinculados ou não à escola, merecem ser focalizados por se constituírem em locais onde as crianças vivem, relacionam-se, interagem e aprendem.

Dentro desses cenários, existem infâncias (in)visíveis, como as crianças de rua, as indígenas, as negras, as refugiadas e as crianças abrigadas, entre outras, que são, muitas vezes, ignoradas, mas que se constroem à margem fazendo parte direta e indiretamente da sociedade. Esse fenômeno tem chamado atenção dos pesquisadores por acreditarem que essas crianças também participam da produção da estrutura social e, portanto, merecem um olhar atento e sensível.

Assim, partindo do entendimento de que é necessário voltar a atenção para outros espaços onde existem vivências coletivas de crianças em que elas estabelecem relações intergrupais, as chamadas 'culturas de pares' (CORSARO, 2011), evidenciamos a necessidade de olhar especificamente para as crianças abrigadas a partir da perspectiva dos profissionais, a fim de compreender como elas vivem, interagem com os adultos e colaboram com a construção da sociedade à qual pertencem.

A busca de compreensão dessas infâncias vem sendo realizada, sobremaneira, pela Sociologia da Infância, por meio de investigações científicas de cunho social. Nas

duas últimas décadas, ampliou-se o número de trabalhos que estuda as crianças institucionalizadas em Casas de Acolhimento. Esse espaço sociocultural revela histórias de vida das várias crianças que foram abandonadas ou retiradas de suas famílias por serem vítimas de diversas formas de violência. Desvela que a pluralidade da infância é uniformizada à medida que as crianças têm seus direitos violentados e desrespeitados.

A Casa de Acolhimento é palco de processos que implicam na constituição do ser criança, tanto de modo positivo quanto negativo. A perspectiva institucional apresenta uma infância estigmatizada na qual a identidade da criança sofre instabilidade devido às diferentes relações (afetiva, cultural e social) que se constroem no interior dessas instituições. Muitas vezes, ela passa a ser considerada uma 'criança problema'. Os vínculos estabelecidos com as demais crianças, em alguns momentos, podem ser superficiais devido ao caráter transitório dessa instituição na vida da criança, uma vez que ela ficará ali por um determinado tempo. Por outro lado, são nessas unidades de acolhimento que a criança, ao ser retirada dos perigos que a sociedade e a própria família lhes infringem, pode encontrar a possibilidade de segurança e proteção, recuperando, em parte, seus direitos.

As circunstâncias elencadas carecem de discussão e compreensão sob um outro olhar livre dos emaranhados do mundo adulto e das relações de forças que formatam corpos e mentes infantis. Nesse sentido, pautadas em nossas experiências como professoras e estudiosas da infância, visamos questionar as verdades cristalizadas a respeito das crianças que, ao longo da história, foram, por muito tempo, silenciadas e, no interior das relações de forças, foram formadas, deformadas e realocadas na sociedade. Diante desse contexto, interessa-nos saber: o que é ser criança nesses espaços?

Ao considerar esse cenário, esta pesquisa elege como problemática central a seguinte questão: o que a perspectiva dos profissionais revela sobre os modos de construção social da infância no contexto de acolhimento? Essa questão inicial se desdobra em outras quatro, igualmente relevantes: que infância essas crianças vivem? Em quais circunstâncias produzem culturas? São sujeitos participativos? Como construir um novo olhar sobre a infância, tomando como referência a perspectiva da criança?

Dessas indagações, decorre-se o objetivo geral do presente estudo, o qual consiste em investigar, a partir do olhar dos educadores e profissionais que trabalham em casas de acolhimento, como ocorrem os processos de constituição da infância por crianças que vivem nessas instituições, especificamente em uma instituição situada no município de Guarapuava, no Paraná. Esse objetivo principal se estende em três objetivos específicos: 1) refletir sobre a constituição da infância e das crianças no tecido social pontuando alguns elementos que incidem sobre o sujeito infantil contemporâneo; 2) retratar as origens das primeiras instituições de acolhimento à infância com vistas à compreensão de como essas unidades se estabeleceram como órgão dirigido à criança; 3) contextualizar, após categorização, o resultado dos dados coletados na pesquisa de campo.

O referencial teórico da pesquisa tem como base a Sociologia da Infância. Essa corrente teórica se configura uma área de estudos com foco na produção de conhecimento sobre as crianças e as infâncias dentro de uma abordagem social. Ela fornece repertório conceitual e metodológico para o desenvolvimento de pesquisas que contam com a participação das crianças. Nesse sentido, assentamo-nos em autores representativos dessa linha, como Corsaro (2011), Ens e Garanhani (2013), Prout (2004), Qvortrup (2011), Sarmiento (2007), Sirota (2001), dentre outros, os quais nos ajudam a pensar socialmente a infância. Trazemos, também para o debate, o aporte teórico de Bujes (2001) e Dornelles (2005), que vislumbram a infância nas relações históricas e culturais. Além disso, objetivamos tomar conhecimento do funcionamento das instituições de acolhimento nos fundamentos em autores como Gulassa (2010), Marcílio (2006), Motta (2006), Paiva (2004) e Rizzini (2004, 2011).

Procuramos, também, complementar nossa discussão a respeito da infância lançando um olhar sobre os postulados da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria Crítica, pelo fato de ambas valorizarem o contexto histórico e social na formação dos sujeitos. Essas linhas de pensamento admitem o ser humano como agente ativo do processo histórico e, portanto, componente do corpo social. Ademais, nossas reflexões se pautam nas teorizações de Michel Foucault, um expoente dos estudos estruturalistas, que nos ajuda a compreender a criança contextualizada e imersa nas malhas do poder. De modo sistematizado, constituímos as reflexões desse estudo nos valendo das relevantes contribuições teóricas mencionadas, primeiramente por considerar a criança um ser social em seu tempo presente, produto e produtor de

história e cultura; em um segundo momento, por admitir que uma visão multidisciplinar contribui para entendermos com eficácia a infância como estrutura e categoria social.

A pesquisa se desenvolveu em uma Casa de Acolhimento do município de Guarapuava, localizada no centro-sul do Paraná, seguindo uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário sociodemográfico e de entrevistas semiestruturadas com os profissionais que trabalham nessa instituição, dentre os quais se destacam: a Diretora Técnica, a Coordenadora da Casa, a Pedagoga Social, a Assistente Social, a Psicóloga e o Educador Social. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Para a análise dos dados da pesquisa, elaboramos categorias de análise, segundo a proposta de Bardin (2011).

Para fins didáticos, esta tese foi estruturada em quatro seções. Na primeira, intitulada “*Caminhos da Pesquisa*”, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa e as características gerais da instituição na qual o estudo foi realizado. Na segunda seção, denominada “*Infância: do surgimento à sua racionalidade*”, propomos uma reflexão a respeito das múltiplas infâncias e sua constituição social. Na terceira seção, nomeada “*A institucionalização da infância: entre o cuidado, a educação e a regulação*”, retratamos as origens das primeiras instituições de acolhimento à infância, focalizando, também, o campo legislativo. Nessa seção, apresentamos, ainda, as produções científicas cujas temáticas envolvem crianças que vivem em casas de acolhimento. A busca dessas produções foi feita no Banco de Teses e Dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Base Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), compreendendo o período de 2006 a 2017. Na quarta e última seção, apresentamos a contextualização e a análise dos dados coletados revelando a existência de infâncias assinaladas por ausências – de afeto, de vínculos familiares, de relações sociais. Também deslindamos a importância da estrutura familiar na constituição integral do sujeito infantil, bem como do respaldo formativo específico para os profissionais da instituição. Logo, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre as implicações educacionais da pesquisa.

Este trabalho possui relevância para o âmbito social e acadêmico, pelo fato de considerar que, mesmo havendo amparo legal e uma ampliação da produção científica destinada à infância, meninos e meninas ainda não são reconhecidos

socialmente nos diferentes contextos sociais e por isso, muitas vezes, são invisibilizados.

Na escrita desta tese, procuramos reafirmar o compromisso pessoal de olhar atentamente para a infância, de modo a compreender as suas particularidades e a estender um olhar crítico às práticas sociais e educacionais que nós, enquanto adultos e profissionais da educação, desenvolvemos para e com as crianças e que reverberam na constituição desses sujeitos.

Ao leitor, deixamos o convite para se ‘despir’ das lembranças ‘empoeiradas’ e visitar as infâncias assinaladas nos diferentes contextos que, visível ou invisivelmente, constituem-se sujeitos sociais.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Pesquisar é como viajar. Ao longo do percurso, o viajante se depara com paisagens já vistas e com aquelas desconhecidas. Durante esse trajeto, no qual a realidade visitada se mostra desta ou daquela forma, um dos principais itens da bagagem é o olhar do sujeito que percorre os espaços. À medida que a viagem avança, essas imagens vão aguçando a imaginação, evocando lembranças, suscitando emoções, sensações, tanto quanto o afloramento de projeções. Assim, a viagem vai se construindo mediante o olhar que não se limita apenas a ver, mas que aproxima sujeito e realidade, levando-o a percorrer o caminho, ampliando seu repertório cultural e possibilitando a ele perceber-se parte desse caminho. Dessa forma, como poeticamente nos mostra Fernando Pessoa (1982, p.387):

[...] Para viajar basta existir.
debruçado sobre as ruas e as praças,
sobre os gestos e os rostos, sempre iguais e sempre diferentes,
como, afinal, as paisagens são.

Se imagino, vejo. Que mais faço eu se viajo?
Só a fraqueza extrema da imaginação justifica
que se tenha que deslocar para sentir.

É em nós que as paisagens têm paisagem.
Por isso, se as imagino, as crio; se as crio, são;
se são, vejo-as como às outras.
Para quê viajar? Em Madrid, em Berlim, na Pérsia,
na China, nos Pólos ambos,
onde estaria eu senão em mim mesmo,
e no tipo e gênero das minhas sensações?

A vida é o que fazemos dela.
As viagens são os viajantes.
O que vemos, não é o que vemos, senão vou de dia para dia,
como de estação para estação,
no comboio do meu corpo, ou do meu destino,
o que somos.

O poeta nos inspira a perceber que a existência humana é uma permanente viagem que permite experiências, aprendizados, ressignificações, mudanças de direções. Conhecer diferente lugares, assim como ler uma obra literária, apreciar uma obra de arte, assistir a um filme são possibilidades de viagens, de descobertas, de constituição do ser humano.

De forma análoga, o ato de pesquisa é uma experiência, é uma descoberta cujo ‘caminho do pensamento’ (MINAYO, 2001) é orientado pela bagagem constituída pela experiência de vida e pelo referencial teórico que direciona o olhar para diferentes ângulos. Seguindo os preceitos dessa autora, a pesquisa pode ser entendida como

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2001, p. 17).

Nesse sentido, o processo possibilita uma ação reflexiva e avaliativa que se pautam em atitudes de questionamentos. Fazer pesquisa é propor indagações, interrogações, encontrar respostas, sugerir propostas. Entender por que as coisas são como são e como poderiam ser diferentes. Os fenômenos, os processos, as relações. Pesquisar é também quebrar paradigmas, propor discussões, encontros e desencontros. Somado à leitura de mundo, esse trajeto desperta a sensibilidade para prestar atenção aos detalhes e descobrir outras formas de traçar o percurso, delineando movimentos de idas e voltas. Segundo Minayo (2001, p.12),

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece resultados, noutra, levanta, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas.

Essas aprendizagens são uma constante na vida humana. São, também, os principais requisitos para a produção de conhecimento. Salientamos que a realização de uma pesquisa demanda, entre outros itens, “[...] um autocontrole permanente, uma boa gestão da sequência das diferentes fases, decisões contínuas. O êxito do conjunto se deve, aliás, à qualidade dessas decisões; o trabalho do pesquisador se assemelha, às vezes, à arte do estrategista” (KAUFMANN, 2013, p. 68).

A partir dessas considerações iniciais, apresentamos, nesta seção, o caminho percorrido em nossa viagem de pesquisa – método e técnicas –, bem como nossa escolha teórica para a abordagem do objeto de estudo.

1.1 Características da pesquisa

O ser humano desde sempre demonstrou interesse em sondar e conhecer as diferentes realidades que formam, desenham a totalidade social (MINAYO, 2001). Essa ação se pauta, em grande medida, no intuito de extrair explicações e significados para a vida humana, seja individual, seja coletiva. E, para essa finalidade, ele criou e se baseou nas diversas áreas do conhecimento historicamente construído, dentre elas, as ciências humanas e as ciências sociais, que estão intimamente interligadas, uma vez que ambas têm como objeto de estudo o ser humano e seu contexto social.

Nesse sentido, no presente estudo, valemo-nos dos conhecimentos oriundos das obras de pesquisadores da área de Ciências Sociais, uma vez que as pesquisas nesse campo de conhecimento intentam

[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada (MINAYO, 2001, p. 24).

A pesquisa social se preocupa com “[...] a compreensão da realidade humana vivida socialmente” (MINAYO, 2001, p. 23). Por tratar de pessoas, a pesquisa social precisa considerar toda a complexidade que a condição humana comporta (MINAYO, 2001). Independentemente do contexto social, de questões de gênero, religiosas e da faixa etária, essa modalidade de pesquisa focaliza os sujeitos em suas diferentes categorias sociais, isto é, tanto sujeitos adultos quanto sujeitos infantis. O foco das pesquisas em ciências sociais consiste nas pessoas e nos grupos de indivíduos, bem como o comportamento no bojo das culturas (SOMEKH; LEWIN, 2015).

Em relação à infância, o estudo social dessa categoria geracional colabora para uma visão mais ampla, contribuindo para firmar as crianças como sujeitos ativos e de direitos, para além da escola, para além das pesquisas, mas, principalmente, na sociedade. Ademais, estudos como esse são contributos essenciais para que possamos ter acesso e compreender o que as crianças fazem com e no mundo que os adultos lhe oferecem.

Nas pesquisas em ciências sociais, como apontam Somekh e Lewin (2015), os pesquisadores se valem de teorias e práticas metodológicas de áreas, como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Valemo-nos dessas áreas para compor a

fundamentação teórica e elaborar nossos procedimentos metodológicos para a pesquisa de campo.

A pesquisa social comporta algumas especificidades, tais como forte tendência compreensiva, seja do material oral, a fala, seja do comportamento dos sujeitos no ambiente pesquisado. A contribuição que os estudos com foco no cotidiano da infância sob essa perspectiva oferecem vem ao encontro de nosso esforço intelectual em entender como o sujeito constrói a sociedade em que vive e como essa sociedade se constrói nela, em um movimento recíproco.

Não obstante, o caráter epistemológico da área da infância demanda a aplicação de investigação qualitativa. Na área das investigações sociais, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22). Essa abordagem esquadrinha o sentido e o significado das relações e das ações humanas, fatores não mensuráveis.

Nessa mesma percepção, André (2015) contribui afirmando que não se pode caracterizar um estudo como qualitativo apenas pelo fato de não conter estatísticas numéricas, envolver quantidades, por não envolver variáveis ou processo experimental, que separa os dados em unidades passíveis de quantificação relacionadas com o tipo de dado coletado. Nas palavras da autora, a pesquisa qualitativa busca “[...] a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que os fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitáveis uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2015, p. 17).

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007) destaca que, nessa abordagem, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é averiguar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Esta pesquisa se classifica, ainda, como descritiva, tendo em vista que pretende descrever criteriosamente os fatos e os fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já foi definido como problema a ser analisado (TRIVIÑOS, 2008).

No que se refere à abordagem, esta pesquisa é classificada como teórico-empírica. A pesquisa teórico-empírica se dedica “[...] ao tratamento da face empírica e factual da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (DEMO, 2000, p. 21). Para o autor, o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas esses dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática. Portanto, para a realização da pesquisa, utilizamos dois procedimentos: 1) estudo bibliográfico para formulação teórico-conceitual; e 2) pesquisa de campo.

Inicialmente, para sua elaboração, optamos pelo estudo bibliográfico, com a intenção de “[...] compreender as principais contribuições existentes sobre um determinado tema-problema ou recorte, considerando-se a produção já existente” (HORN; DIEZ, 2005, p. 73). Nesse processo, selecionamos obras de referências relacionadas à construção social da infância, às leis que respaldam os direitos das crianças e à infância institucionalizada, a fim de buscarmos um aprofundamento sobre o governo infantil e sobre as infâncias em casa de acolhimento. Tal como aponta Kaufmann (2013, p. 63), “não existe pesquisa sem leituras”. Dessa forma, procedemos ao levantamento do estado da arte a respeito de nosso objeto de pesquisa e, na sequência, realizamos as leituras teóricas para estruturação e embasamento da investigação e identificação de elementos conceituais. A fundamentação teórica apresenta “[...] o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área” (KAUFMANN, 2013, p. 63).

Em continuidade, procedemos à pesquisa de campo, momento em que serão apresentados e discutidos os dados empíricos. Na visão de Kaufmann (2013, p. 14), o trabalho de pesquisa de campo precisa se desvencilhar da conduta já cristalizada de verificação e confirmação teórica, para se tornar “[...] o lócus de seu nascedouro, o ponto de partida da problematização teórica sugerida pelos fatos”. Assim, esse método é empregado no intuito de extrair, identificar, produzir a teoria do referencial empírico, e não apenas confirmá-la ou refutá-la.

Nessa perspectiva, entrevistar não é apenas perguntar e registrar respostas. Não se resume tão somente à aplicação de um roteiro de questões, mas é uma proposta de diálogo e interação com o informante que tem muito a nos ensinar. Na situação de entrevista, estão imbricados objetivos a serem alcançados, critérios a serem seguidos e estratégias a serem evitadas e superadas. Esse procedimento

metodológico nos forneceu fundamentos em um processo contínuo de autoanálise, pensar, repensar, idas e vindas para a construção teórica do objeto, além das ideias que desenvolveram e deram forma à pesquisa.

Assim, atentando-se para os apontamentos de Kaufmann (2013, p. 69), para o qual “[...] é necessário um fio para juntar as pérolas”, na presente pesquisa, entrelaçamos teoria e metodologia, de modo a buscar conhecer a realidade investigada e compreender o significado que os sujeitos que vivem inseridos nesses espaços concomitantemente extraem e produzem.

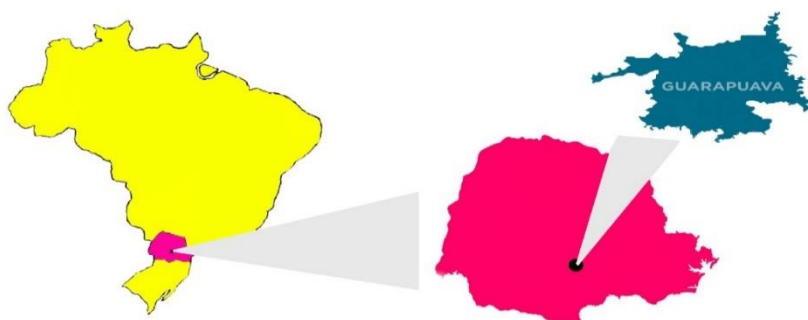
O estudo da infância à luz da questão social deslinda pontos e contrapontos da vida infantil, bem como do tratamento que é delegado a essa categoria geracional nas diversas esferas da sociedade. Dessa forma, a relevância da pesquisa social, especialmente para o âmbito educacional, situa-se na visibilidade que confere ao sujeito criança. Ela nos leva, ainda, a compreender a histórica segregação que colocou as crianças à margem, desmerecendo-as, desqualificando-as e justificando muitas ações de disciplinamento, controle, regulação, enclausuramento que geram experiências traumáticas e ditam, constantemente, os modos de pensar e ser criança.

1.2 Caracterização do campo de pesquisa

1.2.1 Situando o contexto geográfico da instituição

A pesquisa foi realizada em uma instituição situada no Município de Guarapuava, no Paraná. A cidade está localizada na região Centro-Sul do estado do Paraná, conforme apontado no mapa (Figura 1).

Figura 1 – Localização Guarapuava e região



Fonte: <http://www.viajeparana.com/Guarapuava>

Guarapuava foi fundada no ano de 1819. Atualmente, conta com uma população estimada de 182.644 pessoas (IBGE, 2020). É formada por uma mistura étnica entre índios, portugueses, alemães, italianos, poloneses e ucranianos. O design da cidade ainda preserva uma arquitetura colonial arrojada, tais como os casarões e prédios antigos. A cidade também cultiva manifestações de cunho religioso, como a Romaria do Divino e a Procissão de Corpus Christi. Esse fato retrata a espiritualidade e a consistente devoção da população demonstrando a afirmação de um imaginário popular moldado por características associadas à religiosidade.

A região é caracterizada pelo desenvolvimento agrícola, madeireiro e de produção de grãos, especialmente o milho. O clima da cidade é subtropical, úmido. Apresenta um inverno rigoroso com temperaturas negativas, ventos e muito geada. A temperatura anual costuma se manter entre os 16° C e a temperatura máxima chega em torno dos 35° C.

Possui espaços culturais, como o Centro de Artes e Criatividade Iracema Trinco Ribeiro (um antigo casarão, construído com pedras no ano de 1857), transformado em um espaço para a realização de exposições e de atividades culturais. em relação à tradição cultural, merecem destaque 'As cavalhadas' e a dança de São Gonçalo, dois dos principais eventos folclóricos já realizados em Guarapuava:

As Cavalhadas de Guarapuava foram consideradas como a mais importante manifestação cultural deste município, há relato dela desde 1855. Com a participação ativa de centenas de pessoas envolvidas na organização e apresentação do espetáculo, reavivando a história de lutas entre mouros e cristãos na península Ibérica, [...] (RECH, s/ano, p. 2).

A cidade possui parques arborizados e abertos, dentre eles, destacam-se o Parque do Lago, a Lagoa das Lágrimas e o Parque das Araucárias. A área verde disponibilizada nesses espaços permite aos habitantes fazerem caminhadas e passeios individuais e familiares.

Na área de Educação, Guarapuava se consolida como referência em Ensino Superior. Possui a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Centro Universitário Campo Real, o Centro Universitário UniGuairacá e a Faculdade Guarapuava.

Em relação ao campo social, a cidade conta com instituições que desenvolvem trabalhos de cunho social. Dentre esses órgãos, destaca-se a Casa de Acolhimento que atua no acolhimento das crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade. Nesse espaço, as crianças convivem, interagem, produzem cultura, trocam experiências e se constituem enquanto sujeitos sociais participativos e de direitos, configurando-se em terreno fértil de investigação. Essa atuação de viés social junto a meninos e meninas foi um elemento determinante da escolha por essa instituição como campo de pesquisa.

1.2.2 A Casa de Acolhimento: retratando a instituição

Os serviços de acolhimento na cidade de Guarapuava iniciaram no ano de 1985 amparados pela Lei Municipal nº 35/1985, a qual institui a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Suas premissas de trabalho objetivavam implantar a política do bem-estar do menor mediante estudo do problema e do planejamento de soluções, bem como oferecer orientação, coordenação e efetuar fiscalização de entidades (BRASIL, 1985).

Em um primeiro momento, o atendimento estava voltado para as crianças e adolescentes “desvalidos, abandonados e infratores” e tinha como política de atendimento “adotar meios tendentes a prevenir ou corrigir as causas de desajustamento” (Lei nº 35/1985, art.3, § 5º). Com vistas a atender essa demanda, a FUNABEM buscava, por meio de programas sociais à integração do menor na comunidade, dar “assistência na própria família; incentivo à adoção nos casos previsto em Lei; colocação em lares substitutos” (art. 5).

Em 1993, após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o serviço de acolhimento institucional passa para a modalidade de Casa Lar, oferecendo a meninos e meninas condições básicas de sobrevivência, como repouso, higienização, alimentação e vestuário, com o intuito de garantir proteção integral às crianças e adolescentes.

Com o advento de novas formas apresentadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente (CONANDA), bem como em virtude uma reestruturação interna da instituição, passou-se, em 2014, a ofertar os serviços de acolhimento no formato de Abrigo Institucional, com a premissa de atender crianças e adolescentes afastados do convívio familiar ou cujas famílias ou responsáveis se

encontram temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para a família substituta.

Com amparo legal no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as instituições de acolhimentos desenvolvem o seu trabalho a partir dos seguintes princípios:

- I – Preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
- II – Integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
- III – Atendimento personalizado em pequenos grupos;
- IV – Desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V – Não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI – Evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII – Participação na vida da comunidade local;
- VIII – Preparação gradativa para o desligamento;
- IX – Participação de pessoas da comunidade no processo educativo (ECA, 1990, art. 92).

Em função desse serviço de acolhimento institucional, desenvolve-se, também, o Programa Família Acolhedora, o qual é assegurado pelo art. 101, inciso VII, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Sua premissa é propiciar às crianças e adolescentes, afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva ou em função de abandono, a convivência em um lar. Dessa forma, os meninos e meninas são acolhidos temporariamente em casas de famílias cadastradas. Em um ambiente familiar, eles recebem atendimento, visando à garantia dos seus direitos e à integração social.

O serviço de acolhimento na cidade de Guarapuava é desenvolvido a partir de uma estrutura assim organizada: a sede que realiza o acolhimento inicial e três casas de acolhimentos localizadas em diferentes bairros do município. Dessas casas que atendem um total de 23 sujeitos, duas atendem crianças e adolescentes na faixa etária entre 3 e 18 anos. Apenas uma casa acolhe bebês. Em conversa com a diretora técnica, ela ressaltou que, devido ao Programa Família Acolhedora, crianças e adolescentes, equivalendo-se a um total de 79, deixaram a Casa de Acolhimento e se inseriram temporariamente nessas famílias.

O desenvolvimento do presente estudo ocorreu em uma das unidades, sendo o lócus da pesquisa definido pela diretora técnica responsável pela coordenação das três casas durante os procedimentos iniciais para o momento da pesquisa de campo. A instituição investigada¹ atende 11 crianças e adolescentes com idades entre 4 a 18 anos, sendo 1 criança e 2 adolescentes com necessidade especiais. As instalações físicas são compostas por: 4 quartos, sendo 1 adaptado, 1 banheiro adaptado, 2 banheiros (1 feminino e 1 masculino), 1 cozinha, 1 refeitório, 1 sala ampla, 1 sala de medicação, 1 lavanderia, 1 dispensa, 1 banheiro para funcionário, 1 corredor interno, hall de entrada totalizando uma área de 260 metros quadrados. Em relação à área externa, esta possui 1 pátio cuja inclinação do terreno dificulta a realização de brincadeiras e atividades ao ar livre.

Logo na primeira entrevista, a diretora técnica relatou que as atividades realizadas pelos profissionais seguem uma normativa interna geral que orienta a execução dos serviços. Segundo ela, a equipe prima pela ética profissional, atentando-se para o sigilo absoluto quanto às informações e aos trabalhos prestados dentro da Instituição, principalmente no que concerne aos dados referentes às crianças e aos adolescentes acolhidos. Mencionou, ainda, a questão da proibição do acesso de pessoas estranhas à sede, bem como às unidades. Dentro da perspectiva de proteção, é vedada a participação dos acolhidos em atividades externas com as crianças/adolescentes que possam interferir no efetivo desenvolvimento do serviço, salvo aquelas avaliadas e permitidas pela Direção Técnica. Outro fato importante levantado pela profissional é a participação, com a devida anuência da diretora técnica, de voluntários. Após a assinatura do termo de voluntariado, a pessoa ou a equipe desenvolve atividades recreativas com os acolhidos, sem, no entanto, ser permitido o registro fotográfico.

É nesse espaço que as crianças retiradas de suas famílias ou abandonadas por diversos fatores passam a conviver estabelecendo relações, enfrentando desafios, conflitos e construindo uma vivência que terá um significado em particular para cada uma.

¹ É oportuno ressaltar que nossa pesquisa foi efetivada de forma presencial com a realização das entrevistas com a equipe técnica da instituição no período entre 10 a 16 de março do ano de 2020. Todavia, em virtude da pandemia da Covid-19 e das medidas restritivas de proteção, não foi permitido que adentrássemos novamente na Casa de Acolhimento em outras oportunidades. Isso dificultou a observação dos espaços e da rotina da instituição, conforme havíamos planejado.

1.3 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 06 profissionais pertencentes ao quadro funcional da Casa de Acolhimento, dentre os quais se destacam: a Diretora Técnica, a Coordenadora da Casa, a Pedagoga Social, a Assistente Social, a Psicóloga e o Educador Social. Os profissionais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – e preencheram o questionário sociodemográfico. A partir dessas informações, foi possível construir o perfil dos participantes da pesquisa, evidenciando os seguintes dados: idade, gênero, formação acadêmica, outras instâncias de formação, tempo de atuação e regime de trabalho. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos dados.

Quadro 1 – Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa

Equipe técnica	Idade	Gênero	Formação Acadêmica	Outras instâncias de formação	Tempo de atuação	Regime de trabalho
Diretora Técnica	49	F	Graduada em Serviço Social	Não possui	4 anos	40 horas/semanais
Coordenadora da Casa	41	F	Graduada em Pedagogia	Não possui	6 anos	40 horas/semanais
Pedagoga Social	44	F	Graduada em Pedagogia	Especialização em Intervenção sociocultural em espaços escolares e não escolares	7 anos	40 horas/semanais
Assistente Social	32	F	Graduada em Serviço Social	Especialização em Auditoria em Saúde	6 anos	30 horas/semanais
Educador Social	29	M	Graduado em Psicologia	Mestrado em andamento em Desenvolvimento Comunitário	5 anos	40 horas/semanais
Psicóloga Social	31	F	Graduada em Psicologia	Não possui	1 ano	40 horas/semanais

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser visto no Quadro 1, a idade média dos participantes da pesquisa é de 37,7 anos. Cinco participantes são do sexo feminino e apenas 1 é do sexo masculino.

No que se refere à formação acadêmica, todos possuem curso superior, sendo 2 em Pedagogia, 2 em Serviço Social e 2 em Psicologia. Desses, dois continuaram os estudos e fizeram uma especialização *lato sensu* e um está cursando o mestrado. Quanto ao tempo de atuação, o tempo médio de trabalho dos participantes da pesquisa na Casa de Acolhimento é de 4,8 anos. Por fim, no que tange ao regime de trabalho na Casa de Acolhimento, 5 participantes atuam em regime de 40 horas e um em regime de 30 horas.

1.4 Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico (Apêndice B) e roteiros específicos de entrevista semiestruturada (Apêndices C; D; E; F; G; H) para os profissionais que participaram do estudo. Conforme vimos, o questionário sociodemográfico buscou traçar um perfil dos participantes da pesquisa, como idade, sexo, escolaridade, formação e demais informações que permitam identificação do contexto sociocultural comunitário dessas pessoas.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, foi utilizada pelo fato de fornecer uma abordagem personalizada. Além disso, é um dos procedimentos metodológicos mais utilizados dentre a diversidade de métodos qualitativos em pesquisas. O seu emprego se deve ao fato de que possibilita a ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelos entrevistados. Isso permite uma maior flexibilidade ao pesquisador que poderá estabelecer uma relação de maior entrosamento com os informantes.

Segundo Triviños (2008), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, que são apoiados de teorias e hipóteses relevantes à pesquisa. Oferece um campo vasto de questionamentos capazes de estimular o levantamento de novas hipóteses a partir das respostas obtidas. Sua vantagem ainda reside em permitir uma maior aproximação entre os sujeitos estabelecendo uma relação de confiança entre eles.

As entrevistas ocorreram no mês de março do ano de 2020 de forma presencial em dias previamente agendados e de acordo com a disponibilidade dos profissionais

da instituição, a saber: diretora técnica, assistente social, pedagoga, coordenadora da casa, psicóloga e educador social.

É importante ressaltar que, para a elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada, seguindo as recomendações de Belei *et al.* (2008), levamos em consideração a literatura sobre o tema de estudo e solicitamos a apreciação de juízes (duas professoras doutoras-pesquisadoras da área de Educação Infantil). Esse procedimento ocorreu por meio de um convite às professoras, via e-mail. Juntamente com o convite, enviamos a cópia do projeto de pesquisa e o roteiro das entrevistas semiestruturadas.

Após a devolutiva com a validação das questões, procedemos ao agendamento de uma reunião com a diretora responsável pela instituição com o intuito de requerer a permissão para a realização da pesquisa. Nesse encontro, solicitamos a carta de anuência (Apêndice I) para a realização das entrevistas na unidade. De posse dessa carta, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, sendo aprovado sob o parecer nº 4.040.116. Em seguida, dirigimo-nos novamente à instituição para nos apresentarmos aos demais participantes da pesquisa, a fim de expor os objetivos desta e agendarmos as datas para a aplicação do questionário sociodemográfico e realização das entrevistas.

No primeiro encontro ocorrido em março do ano de 2020 com cada participante, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndices J; K e L), conforme prevê Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, solicitamos o preenchimento do questionário sociodemográfico. Na sequência, realizamos as entrevistas semiestruturadas em dia e hora previamente agendados. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Todavia, segundo as recomendações de Belei *et al.* (2008), após essa transcrição, foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento aos participantes da pesquisa.

É importante ressaltar que, seguindo as recomendações de Kaufmann (2013), buscamos estabelecer um clima de intimidade afetiva e intelectual entre pesquisadora e informantes no decorrer da coleta de dados.

Durante o processo de pesquisa, o momento das entrevistas significou uma porta de entrada para uma realidade até então desconhecida por muitos, ou vista de

modo aparente. Também se configurou como um momento de intenso aprendizado sobre ser pesquisadora e a própria ação de se fazer pesquisa. Essa circunstância possibilitou a reflexão acerca da nossa constituição como sujeitos sociais evocando a sensibilidade de enxergarmos como o individualismo separa os indivíduos e aprisiona os nossos modos de ser e de nos relacionarmos, promovendo o estabelecimento de uma realidade que coloca muitas pessoas à margem.

1.5 Procedimentos para a análise de dados

O trabalho de análise dos dados ocorreu com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que propõe o processo de categorização do material coletado. O objeto da “[...] análise de conteúdo é a fala, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem. [...] a prática da língua por emissores identificáveis” (BARDIN, 2011, p. 49).

A análise de conteúdo é definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Esse procedimento, portanto, considera as significações, isto é, o conteúdo expresso no enunciado do sujeito entrevistado: “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2011, p. 50). Busca identificar, desvelar as realidades presentes e escondidas nos enunciados dos informantes. Consiste, portanto, na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras-chave e a classificação em categorias.

“A análise de conteúdo “[...] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 2011, p. 50). Trabalha com material verbal composto por uma lógica discursiva que revela significados e sentidos vividos pelos entrevistados.

Segundo Bardin (2011), esse método procura se atentar para as realidades expressas nos enunciados dos informantes. Contudo, salientamos que esse

procedimento é mais complexo do que inicialmente possa parecer, ou seja, não se resume a uma tarefa de simples escuta e emissão de um parecer superficial. Essa atividade exige escuta e olhar cuidadosos. Também demanda uma reflexão aprofundada, como em um exercício de escavação do arqueólogo.

Esse método, conforme explana a autora, realiza-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. Para proceder à categorização, é necessário o exercício anterior da leitura flutuante que consiste em um primeiro contato com o material levantado. A partir desse método, as entrevistas “[...] devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem estímulos do entrevistador)” (BARDIN, 2011, p. 93). Essa é a fase inicial de organização do material e da pré-análise. Na sequência, realiza-se a exploração dos dados com base em uma nova leitura, porém mais específica, isto é, mais acurada, que permita ao pesquisador identificar o que o informante diz nas entrelinhas da fala proferida, assim como “[...] o que ela não diz? Que diz sem dizer?” (BARDIN, 2011, p. 98). Nesse momento, procura-se identificar, por exemplo, quais temas são frequentes nas falas dos informantes. Nessa etapa, tal como orienta Bardin (2011, p. 100), os temas recorrentes são destacados “[...] do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro de dados”. Logo após, parte-se para o tratamento dos resultados por meio do processo de interpretação e inferência. Conforme aponta Câmara (2013, p. 189), “[...] durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo”.

A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é o que dará sentido à interpretação. Câmara (2013, p. 188) argumenta:

[...] calcado nos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

É a partir dessa fase que se estabelecerá o diálogo entre os dados e o referencial teórico para a sua estruturação analítico-reflexiva. Esse procedimento de classificação e organização dos dados também é descrito por Ludke e André (1986,

p. 48), as quais argumentam que “[...] o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico de estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados”. A adoção desse caminho metodológico se justifica pelo fato de que a aplicação do método de análise de conteúdo nas pesquisas sociais é de grande valia pelo seu potencial promotor de interpretação da percepção dos sujeitos estudados, assim como do contexto social focalizado.

Com respaldo nesse método, efetivamos o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas. Após a realização da entrevista com gravação em áudio, transcrevemos o material na íntegra. Seguido a isso, demos início à leitura detalhada dos dados base para a seleção das categorias. Segundo Bardin (2011, p. 201),

[...] a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidade, em categorias segundo agrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) ou simples.

Dessa forma, nesse momento, nossa atenção se focou em aspectos específicos das informações emitidas, tais como: pontos semelhantes, pontos divergentes, temas recorrentes. Logo após, mediante um olhar analítico embasado no aporte teórico desse estudo, identificamos, de forma evidente, três categorias, a saber: família; profissionais; e infância institucionalizada. Considerando que Bardin (2011, p. 150) aponta que “o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou a corresponder às características das mensagens”, dividimos cada categoria (família, profissionais e infância institucionalizada) em três subcategorias, as quais tratam do momento da visita, das famílias acolhedoras e adotivas, dos vínculos afetivos entre profissionais e acolhidos, das expectativas infantis a respeito da vivência na casa, da adoção e do confinamento infantil que serão apresentadas e discutidas detalhadamente na seção dedicada à análise dos dados.

Após a apresentação do caminho metodológico percorrido para a efetivação da pesquisa, que focaliza as infâncias em Casas de Acolhimento, prosseguimos realizando apontamentos que revelam como a construção social da infância, as

racionalidades que incidem sobre essa categoria e a visão sociológica de estudo dessa população se delinearam.

2 INFÂNCIA: DO SURGIMENTO À SUA RACIONALIDADE

O direito à vida se impõe. É preciso nela investir e serão os corpos dos indivíduos os novos alvos do poder que se exercerá em duas direções complementares: a do corpo máquina e a do corpo espécie. É preciso adestrar os corpos, tomá-los dóceis e úteis, mas, ao mesmo tempo, garantir sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos (BUJES, 2000, p. 28).

Renomada autora na área dos estudos da infância no Brasil, Bujes (2000) aponta que as crianças foram vítimas de processos de controle e homogeneização originados em relações de poder assimétricas; em função disso, elas foram histórica e socialmente sujeitos silenciados. Nesse sentido, a alteridade da infância acabou sendo convertida em desigualdade, inferioridade e em incapacidade. Isso, por sua vez, gerou um distanciamento em termos geracionais entre adultos e crianças. Por esse motivo, conhecer o cotidiano da infância para além de sua aprendiz é um passo fundamental para a compreensão de como as crianças se constituem como sujeitos em seus variados contextos sociais, como compreendem o mundo à sua volta dando sentido às suas experiências e agindo sobre ele ao produzirem suas culturas. Esse redirecionamento do olhar se volta para a criança participante do tecido social não apenas no âmbito escolar, mas em outras instâncias, por exemplo, as crianças de rua e as crianças que vivem em situações de acolhimento.

Nesta seção, com base nos pressupostos da Sociologia da Infância, pretendemos refletir sobre a constituição da infância e das crianças na sociedade. Para tanto, apresentamos algumas reflexões sobre como as crianças e suas infâncias foram historicamente construídas e como, ao longo dos anos, esses dois conceitos passaram por ressignificações culminando com o surgimento de uma nova ciência que focaliza meninos e meninas como atores sociais. Também discutimos acerca do engendramento de práticas para o seu disciplinamento e a finalidade de sua governamentalização. Findamos essa discussão refletindo sobre a produção do sujeito infantil na contemporaneidade marcada por elementos, como a Indústria Cultural, que incidem na formação infantil. Toda essa dinâmica vai reverberar em uma nova visibilidade da infância, produto e produtora da sociedade humana.

2.1 A construção social da infância

As crianças foram por muito tempo no percurso da história, e de certa forma ainda hoje, ignoradas e silenciadas nos seus modos de viver, pensar e se expressar. Elas eram vistas apenas como um vir a ser, sendo essa fase considerada uma preparação para a vida adulta. Essa linha de pensamento concebia as crianças como irracionais, imaturas, inexperientes e incapazes, e, portanto, dependente dos adultos.

No período medieval, o que faltava era a expressão do carinho, afeto e cuidado. Não havia uma preocupação peculiar com a infância, por isso, desde muito pequenas, as crianças passavam a conviver e seguir os costumes da vida adulta. Eram inseridas na vida coletiva como colaboradores nos serviços domésticos, não tinham espaços para brincar e conviver com outras crianças e usavam roupas inapropriadas para sua faixa etária. A morte, nesse período, também não expressava dor e lembrança, pois a elevada taxa de mortalidade causada pelas péssimas condições de higiene tornava a morte infantil algo naturalizado e sem muita importância (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès (1981), foi a partir dos séculos XVI e XVII que o sentimento de infância passou a ser impulsionado por uma 'paparicação', isto é, os adultos começaram a perceber a criança como um ser 'engraçadinho', que repetia pequenos gestos, reproduzia sons, formulava frases. Ela simbolizava para o adulto um efeito de distração. Para o autor, esse contato mais próximo entre o adulto e a criança possibilitou a atribuição de novo conceito e sentimento à infância, impulsionando novas formas de olhar para ela.

Apesar dos limites e das críticas à tese de Philippe Ariès – em especial as que se dirigem ao aspecto metodológico da pesquisa e à racionalidade da conclusão de que se não há registro da infância antes da Modernidade, não há, portanto, sentimentos de infância – um elemento de sua argumentação merece crédito: de que a infância ganhou centralidade na sociedade moderna (DANELON, 2015, p. 220).

Nesse sentido, mesmo entendendo que existem críticas em relação à obra de Ariès (1981), apontando para um declínio universalista, não podemos deixar de mencionar a relevância e as contribuições do autor nos estudos acerca da infância. Suas pesquisas apontam para as mudanças no contexto social, político e econômico no decorrer dos anos no que tange à infância.

O reflexo dessas modificações possibilitou colocar a criança em uma posição central na sociedade, permitindo a ela, além da convivência com os adultos, interagir com outras crianças. Essa ressignificação do conceito de infância também atribuiu ao adulto uma obrigação de zelo e proteção à criança. Conforme postulam Gonçalves e Nogueira (2013, p. 27), isso foi provocado

[...] pela condição de um adulto civilizado que deveria assumir a responsabilidade pelo cuidado das crianças e se preocupar com o futuro adulto, produzindo, assim, uma infância também civilizada. Aos poucos, os adultos deixaram de ver a criança como um miniadulto, para projetá-la no futuro, sendo a infância compreendida como um tempo de preparação para o futuro.

No cerne dessa relação entre adultos e crianças, o adulto ocupa a posição de sujeito civilizado e a criança é vista por ele como um elemento que carece de ser civilizado, portanto, receptáculo de informações, conhecimentos e formação. Nesse período, a dinâmica da infância sofreu, então, uma ruptura. De uma infância anônima e invisível, passou-se a uma infância emergente planejada em um sistema normativo.

Nesse novo contexto, o Estado também passou a ter interesse e a cooperar na educação das crianças, ajustando-as às questões moralistas e disciplinares. Dornelles (2005, p. 29), em seus estudos, aponta que esse forte empenho tinha por finalidade torná-las “[...] adultos úteis à sociedade”. Para tanto, foram criadas leis, demandas e espaços próprios para essa população. Nesse percurso, houve um rompimento histórico no qual as crianças são retiradas de um cenário intrinsecamente ligado ao mundo adulto e inseridas em uma nova rede social, no interior da qual elas são separadas e colocadas em instituições e espaços pensados exclusivamente para elas.

Nessa reorganização entre adultos e crianças, o primeiro e mais significativo espaço planejado foi a escola. Ela surgiu com o intuito de auxiliar as famílias na educação das crianças, assumindo um caráter moralizante. Com o passar dos tempos, “[...] passa a ser uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (DORNELLES, 2012, p. 69), tornando-se uma tecnologia de governo.

Foucault (2014), ao analisar as instituições educativas, identifica o caráter regulador delas. Nesse sistema de controle, dentro da lógica capitalista, a educação passa a ser minuciosamente planejada. Para tanto, muitos dispositivos são criados, como o controle dos espaços-tempos, a aplicação das atividades e provas, o

esquadrinhamento do corpo humano, o estabelecimento da ordem e o cumprimento das regras. Esse filósofo reconhece que a conexão entre o saber e o poder produz sujeitos ajustados, moldados e disciplinados. Nesse sentido, a escola funciona “[...] como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital [...]” (VEIGA-NETO, 2001, p. 109). Como um poderoso aparato de poder, atua moldando o corpo e a mente das crianças. Estabelece regras, normativas, aplica sanções, ordena, classifica entre bons-ruins, calmos-desobedientes, inteligentes-problemáticos.

Ao comungar desse entendimento regulatório da escola, Cambi (1999, p. 205) alerta que ela:

[...] ensina conhecimentos, mas também comportamento, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (constritivas, mas por isso produtoras de novos comportamentos).

O espaço escolar se tornou, por conseguinte, uma teia de poder na qual os membros das instituições são classificados e hierarquizados de acordo com os espaços e com a função que cada um desenvolve. Essa categorização e distribuição dos sujeitos nos espaços possibilitaram a centralização do poder. Nesse processo, as pessoas vigiam e se autovigiam, resultando no que Foucault (2008) denuncia como ‘autogoverno’. A ação de vigiar e instaurar o poder se naturaliza dentro das instituições, sendo que, sutilmente, as pessoas inseridas nesse contexto são impelidas a colaborarem e agirem de acordo com as regras, limites e ordens estabelecidas (BUJES, 2002).

Nessa conjuntura do poder estabelecido, muitas vezes, empregam-se posturas bastante autoritárias e repressivas que resultam em um distanciamento entre adultos e crianças. Corsaro (2011, p. 19) afirma que “[...] a criança é vista como alguém apartado da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional”. O autor ressalta que, devido às concepções teóricas de infância, a visão da criança como frágil e dependente permanece na atualidade e contribui para o afastamento e o estranhamento entre adultos e crianças.

Qvortrup (2011, p. 210) também corrobora ressaltando que os pais estão ancorados em “[...] uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis”. Nesse posicionamento, ignoram-se as especificidades da infância, sendo as crianças tratadas de forma homogênea como se tivessem as mesmas vontades e preferências. Dessa forma, acaba-se negando muitos direitos das crianças, como a fala e a expressividade cultural. Sobre isso, Nascimento (2011, p. 40) tece o seguinte comentário:

[...] as relações geracionais definem os lugares considerados apropriados ao desenvolvimento e/ou à socialização das crianças, nas quais elas não são reconhecidas em seus direitos, tampouco têm voz, mas estão sempre representadas pelos adultos – professores, pais e mães.

Essa condição é refletida nas instituições educativas, em que, muitas vezes, as escolhas das crianças são banalizadas quando exigimos que todas durmam na mesma hora, realizem as mesmas atividades e com a mesma frequência ou, ainda, quando determinamos que todas utilizem o banheiro ao mesmo tempo.

A partir desse modo de pensar a infância, perpetuou-se, na sociedade, a visão de uma infância romantizada e concebida desde Rousseau (1712-1778) como uma fase de alegrias, ingenuidade, pureza. Em muitos momentos, as crianças são identificadas como sujeitos sem maldades, imunes de problemas e dificuldades, pois nos respaldamos apenas em um modelo padronizado de infância.

Abramovich (1983), ao organizar a obra “O mito da infância feliz”, busca desmistificar essa concepção uniformizada, idealizada e amorosa da infância que permanece nutrida no imaginário coletivo. Em sua proposta de trabalho, a autora coleciona contos, poemas, relatos, ensaios de diversos profissionais, dentre eles: professores, jornalistas, escritores, psiquiatras. Segundo a estudiosa, são “[...] escritos... sofridos, dilacerados, debochados, perplexos, cobrantes, irônicos, doídos... E dando para pensar, e muito, se a infância nossa, foi tão feliz assim... [...]” (ABRAMOVICH, 1983, p. 10). Nesse sentido, a sua obra nos convida a romper com essa concepção e atentarmos para as infâncias reais que, muitas vezes, são marcadas pela tristeza, depressão, obesidade, desnutrição, síndrome do pânico, pobreza, abandono, violência, trabalho infantil, dentre outros agravantes.

Em consonância com o pensamento da autora, Corsaro (2011) ressalta que é preciso acolher as múltiplas infâncias e incluir as crianças na vida coletiva, valorizando-as como um sujeito que pensa, que soluciona conflitos diários, que busca resposta para seus impasses. Kohan (2013, p.116) também contribui alertando que precisamos aprender a olhar a “[...] infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido”. Essa reflexão sobre a infância está pautada na urgência da problematização do ser criança, apontando para a necessidade de nos desvencilhar de velhos paradigmas e preconceitos fixados que cerceiam os pensamentos e as atitudes em relação à infância, e que, por sua vez, incidem sobre as crianças, (des)caracterizando-as mediante os diferentes mecanismos sociais.

2.2 (Des)compassos da infância: a governamentalidade infantil

A infância contemporânea faz parte das diversas esferas sociais, sendo objeto de estudos da Psicologia, das teorias higienistas e médicas, da Pedagogia, da Literatura e, até mesmo, da mídia que se utiliza de uma gama de variedade de cores, formas, sons, para atrair as crianças a se tornarem consumidoras potenciais.

Conforme Dornelles (2005), a entrada da infância no século XVI e XVII acontece ancorada em três suportes: a família, a escola e o olhar das ciências humanas. A família ocupa a posição central sobre as crianças. A escola, por sua vez, é um espaço de busca de conhecimento. As ciências humanas atuam na teorização da infância. São três instituições que se articulam para gerir a vida infantil e que instituem mecanismos voltados à transformação de sujeitos úteis e autocontrolados. Segundo Foucault (2007), esse processo é acentuadamente disciplinar, pois busca intervir nos corpos das crianças.

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (FOUCAULT, 2007, p. 152).

Essa dinâmica consolida uma forma de governo que, de acordo com Resende (2015), abarca uma concentração de saberes cujo intuito é produzir conhecimentos e normatividades para melhor governar. Nesse sentido, a infância passa a ser conduzida por diversos parâmetros educacionais, culturais e políticos que criam leis, regras e estruturas que, articuladas, incidem sobre a criança.

O reconhecimento da infância como uma construção histórica e social possibilita compreendermos como ela vem sendo projetada no contexto moderno. A criação de uma maquinaria de condutas e táticas tem contribuído no engendramento da infância, produzindo sujeitos dóceis, ajustados e disciplinados.

Segundo a abordagem de Foucault, a infância foi o foco precípua de todas as estratégias de governo. Em primeiro lugar, pelo fato de ela emergir correlacionada à população e aos interesses socioeconômicos de se produzir um número conveniente de indivíduos conforme a distribuição das energias demandadas a todo tipo de produção social: geração e gestão de riqueza, da saúde, da aplicação de saberes, de distribuição e aproveitamento das forças de trabalho, enfim, infância como promessa de renovação política dos códigos convenientes à construção de uma sociedade normal (CARVALHO, 2015, p. 27).

Amparado nos estudos foucaultianos, Carvalho (2015) nos revela que a infância foi pensada, planejada e construída em relações de poder que orientam agenciamentos da infância. Nessa trama de poder, as crianças são conduzidas pelos adultos no sentido de uma produção de cidadãos coerentes com a lógica do sistema capitalista.

Em termos foucaultianos, essa ação de dirigir condutas remete ao exercício de poder amplamente discutido pelo autor na obra “Microfísica do Poder” (2008). O autor relaciona o poder ao ato de governar, afirmando que o primeiro está em todos os contextos sociais. Nesse sentido, segundo Foucault (2008), a infância é coordenada e condicionada por uma série de mecanismos de governamentalidade. Ele ainda menciona que é necessário entender que essa conduta de governo não é classificada como boa ou prejudicial, mas é inerente à condição humana.

O poder está interligado aos saberes e aos discursos produzidos. Dessa forma, a escola tem seu trabalho pedagógico respaldado na produção científica sobre o desenvolvimento infantil. Os estudos de Foucault (2014) discorrem sobre a relação do

saber e do poder, de modo a criar um padrão de comportamento para todas as crianças. Para analisar as instituições educativas, o autor efetua um comparativo entre os hospitais, presídios e fábricas. Segundo ele, são espaços que retiram os sujeitos do convívio familiar e os 'internam' por determinado tempo até que suas condutas estejam adestradas para atuarem como colaboradores na vida coletiva.

Nessas instituições, o sujeito acaba sendo 'enclausurado' e conduzido a cumprir as determinações que lhe são impostas. Nesses locais, os indivíduos não são livres para entrarem ou saírem, mas cumprem o tempo determinado a eles. Dessa maneira, nas escolas, prisões, fábricas e hospitais, são criados dispositivos de controle que demarcam o tempo, o espaço e a permanência (FOUCAULT, 2014).

Nos hospitais, os doentes "[...] são obrigados a ficar em suas salas; todo indivíduo é inscrito num registro que o médico deve consultar durante a visita; mais tarde virão o isolamento dos contagiosos, os leitos separados" (FOUCAULT, 2014, p. 142). O paciente é governado pela equipe médica que define seu tratamento, o seu leito, o horário para que seu medicamento seja ministrado, a permissão de visitas e quando o sujeito receberá alta médica.

Nas fábricas, "[...] importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-lo e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias" (FOUCAULT, 2014, p. 142). O sistema fabril objetiva a lucratividade e os sujeitos são impelidos a produzir cada dia mais. Dentro da lógica capitalista, o tempo é provedor de dinheiro; portanto, é necessário treinar os indivíduos para serem ágeis e produtivos.

As prisões, segundo Foucault (2014, p. 224), são vistas como um espaço para 'pagar suas dívidas' contabilizando "[...] os castigos em dias, meses, em anos e estabelece equivalências quantitativas delitos-duração". Segundo o autor, esse espaço tem a função de ressocializar e credenciar o preso para que ele possa voltar ao convívio social. Nesse local, a disciplina é incessante, havendo repressão, castigos, punições. Os movimentos são minuciosamente vigiados e controlados. O corpo preso em uma cela experimenta a solidão e o isolamento do mundo externo que passa a conviver com outros detentos que, como ele, são obrigados a acatar regras e ordens.

Essa mesma dinâmica ocorre no interior da escola que captura a criança e a transforma em aluno. Nesse processo de institucionalização, meninos e meninas são

assujeitados a seguir padrões de comportamento e rendimento e estão sujeitos a sanções em caso de não cumprimento das normas. A função do professor se resume à fiscalização da disciplina. De igual modo, as crianças institucionalizadas em casas de acolhimento sofrem esse mesmo enquadramento e encarceramento que cerceia a sua rotina, o seu convívio social, delimita os locais que elas devem ou podem frequentar.

Todas essas instituições se respaldam no modelo do *Panóptico* idealizado por Jeremy Bentham (1748-1832). Trata-se uma arquitetura planejada e construída cujo intuito era “[...] colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (FOUCAULT, 2014, p. 194). Com base em uma dinâmica de vigilância, monitora as ações dos presos, doentes, funcionários e alunos. Era utilizada como uma máquina de vigiar, treinar e modificar os comportamentos. O gigante *Panóptico*, assim como aponta Foucault (2014), é compreendido como um mecanismo direcionado para o controle sobre o indivíduo, evitando perturbações contra a ‘ordem’ estabelecida.

Na contemporaneidade, vivemos um sistema de panoptismo ancorado em relações de poder e governo com a criação de regulamentos, padronizações e modelos de condutas cujo intuito é realizar um controle individual e social. A sociedade disciplinar possui uma natureza opressora e os mecanismos de poder se encontram subjacentes nas práticas de fiscalização social.

Nessa dinâmica de controle, as crianças são treinadas a se tornarem dóceis. A sociedade estabelece a adoção de comportamentos padronizados. Os sujeitos infantis que resistem às formas de controle impostas, o cumprimento de regras ou relutam em realizar atividades ditadas pelos adultos são considerados crianças ‘anormais’, ou melhor, são vistas pelos espaços educativos e pela sociedade como ‘crianças problemáticas’.

Assim, dentro dessa lógica de governo da infância, surge o fenômeno da patologização e da medicalização. Esses processos têm por intuito tornar as crianças mais calmas e dóceis. Na sociedade moderna, cresce consideravelmente o número de crianças de variadas classes sociais que são diagnosticadas como ‘anormais’ e, portanto, medicadas já na primeira infância. Assim, a patologização e a medicalização atuam como uma ‘mecânica de poder’ com finalidades de fortalecer a indústria farmacêutica, criando estereótipo da criança doente (ROSE, 2011).

Ao corroborar com esse pensamento, Cordeiro, Yaegashi, Macuch e Milani (2020) afirmam que, nos espaços escolares, a patologização é utilizada para justificar as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos considerados ‘anormais’. Isso contribui para a medicalização dos comportamentos que não condizem com o esperado pela sociedade.

Corpos que não são controlados e focados para execução das atividades necessárias não são normais, logo, precisam ser medicados. O biopoder desconsidera a transformação social e ignora a subjetividade humana e os novos padrões de comportamentos (CORDEIRO; YAEGASHI; MACUCH; MILANI, 2020, p. 88).

Segundo as autoras, o biopoder, descrito por Foucault (2008), evidencia-se na união entre o saber (medicina, biomedicina, farmácia) e o poder (do governo, da burguesia e dos aparelhos de Estado), impondo uma relação vertical na sociedade (soberania-súdito).

Para Foucault (2014a, p. 144), “[...] foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista”. O autor ainda prossegue afirmando que “[...] o corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 2014a, p. 144). Desse modo, o corpo infantil acaba se tornando um objeto de investimento, pois “[...] em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2014a, p. 144).

A medicalização atua com a função de governar os corpos agitados, frágeis, debilitados e enfraquecidos. Nas palavras de Carvalho (2015, p. 27), “[...] corrigir, educar, controlar, medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto virtual que nele há”. Dessa forma, com o intuito de evitar e corrigir os desvios, as crianças são submetidas a uma tutela institucional, respaldada em um saber que classifica e rotula com vistas a estimular ou inibir a conduta infantil.

As crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam a gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada. Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada (BUJES, 2000, p. 28).

A partir desse pensamento da autora, é possível apontar a adoção de medidas profiláticas de combate à anormalidade e condutas desviantes que podem representar perigos para a sociedade. Essa ideia justifica muitas das ações adotadas em relação à infância, desvelando uma histórica e sistêmica governamentalidade para a condução e conformação social das crianças.

Sendo assim, podemos pensar que, se a infância é uma experiência singular concretizada nas artes de governo, portanto, artes voltadas à condução dos indivíduos e das populações, os temas que lhe dizem respeito acabam por tocar a própria formação estrutural do conjunto geral de nossa sociedade (CARVALHO, 2015, p. 28).

Carvalho (2015) nos instiga a reflexão de que as crianças são marcadas por um tempo-espaço esquadrihado e alicerçado por uma sociedade regulatória que prescreve uma infância cronometrada e ajustada a parâmetros introdutórios de formas de estar e ser no mundo compatíveis ao adestramento humano.

Contudo, respaldadas em Dornelles (2005), defendemos que, se a entrada da infância em cena se deu com o interesse de conhecer para ‘governar’, em um revés desse processo, precisamos, sim, conhecer, mas com outro propósito: libertar meninos e meninas de práticas sociais e escolares opressoras e alienadoras, pois, como sugere o poeta Manuel de Barros (2010, p.13):

Eu não gostava que botasse data na minha existência.
A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data
maior era o quando. O quando mandava em nós.
A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.

[...] Hoje estou quando infante. Eu resolvi voltar
quando infante por um gosto de voltar. Como quem
aprecia ir às origens de uma coisa ou de um ser.
Então agora estou quando infante.

[...] Nesse tempo a gente era quando crianças.
Quem é quando criança a natureza nos mistura
com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu.
Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência.
Porque o tempo não anda para trás. Ele só andasse
para trás botando a palavra quando de suporte.

2.3 O novo enfoque do sujeito infantil: a Sociologia da Infância

Com o advento da Modernidade, a história da infância toma novos rumos. São criadas instituições direcionadas a essa categoria, como: orfanatos, escolas, creches, hospitais e, mais tarde, as Casas de Acolhimento. Diversas áreas de conhecimento passam a focar as crianças em seus estudos e pesquisas.

Associadas a essas alterações e ressignificações nas concepções de infância, criança e socialização infantil, estão atreladas legislações em defesa a essa categoria. Segundo Delgado (2011, p. 185), “[...] após a Segunda Guerra Mundial, o movimento pelos direitos das crianças se acelerou, reforçado pela Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, movimento que instituiu uma pressão para o reconhecimento do estatuto social e político da criança”. Além disso, em termos nacionais, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) foram primordiais para o entendimento e o atendimento das particularidades infantis.

Toda essa movimentação social e legislativa promoveu um considerável crescimento do estudo da infância e sua educação sinalizando para uma mudança no clima intelectual da época. Essa expansão culminou, principalmente, com o estabelecimento de novos paradigmas e revisão de muitos conceitos que ocasionaram novas direções da compreensão da infância e da criança; por sua vez, propiciou a constituição de uma nova ciência, a Sociologia da Infância, que tem dedicado esforços em redirecionar o olhar para a perspectiva infantil, com destaque para suas vozes, modos de pensar, agir, sentimentos e preferências.

Os eixos norteadores da Sociologia da Infância se constituem, sucintamente, em dois itens: a conceitualização sobre a infância/criança e a formulação teórico-metodológica em pesquisas protagonizadas pelas crianças. Em relação ao primeiro caso, essa corrente teórica focaliza as crianças e as experiências da infância “[...] com o objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiram os conteúdos presentes em brincadeiras e interações” (NASCIMENTO, 2011, p. 51). Também fornece subsídios para se refletir sobre os efeitos da globalização a respeito das crianças a nível mundial. Referente à segunda esfera, os trabalhos respaldados na Sociologia da Infância procuram considerar e focalizar a opinião das crianças nas pesquisas. Posiciona-se contra “a lógica adultocêntrica [...] uma lógica que impede o adulto de reconhecer o desenvolvimento

infantil nas relações sociais que ocorrem nos contextos, nas experiências e nas situações de vida real presentes na interação entre as crianças” (ENS; GARRANHANI, 2015, p. 60). Também se coloca contrária a essa postura adultocêntrica nas investigações, ao procurar romper com o pensamento que compreendia as crianças como “receptáculos [...] de competências culturais esperadas para a vida adulta” (DELGADO, 2011, p. 195).

Sirota (2001), em seus estudos, relata que, até então, a criança era estudada a partir de instituições, como a família, a escola e a igreja, responsáveis pela socialização de meninos e meninas. Nessa perspectiva, a criança era considerada um elemento passivo em um processo de socialização entendido como inculcação de valores necessários à vida adulta. Contudo, em oposição a esse pensamento, surgem e se estabelecem as ideias iniciais da Sociologia da Infância, assumindo concepções teóricas que colaboram com a compreensão e o estudo da infância como construção e categoria social.

Com o surgimento dessa linha de pensamento, houve um distanciamento com a concepção durkheimiana² de infância, principalmente pelo fato dessa nova ciência buscar romper com a ausência das crianças na interpretação do contexto e da dinâmica social. Por um longo período, observou-se, na análise da estrutura social, uma ausência das crianças, isto é, elas não eram consideradas enquanto sujeitos constitutivos da sociedade. A Sociologia da Infância buscou reverter essa lógica ao se empenhar em “[...] trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como um povo com traços específicos” (SIROTA, 2001, p. 11). Nesse sentido, a autora ressalta o entendimento de que a infância não é um modelo único, universal e similar, mas, sim, um grupo heterogêneo, cuja compreensão não pode se dar fora dos contextos políticos, geográficos, sociais e das relações de poder.

A Sociologia da Infância traz uma nova concepção de crianças, compreendendo-as como elementos estruturais da sociedade; são interpretadas como atores sociais e nas múltiplas inter-relações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos. Também defende que a inclusão das crianças na sociedade não ocorre sem que se considere a relação de meninos e meninas com os artefatos culturais, como o brinquedo, o livro, a tecnologia, dentre outros.

² Concepção orientada pelos estudos de Durkheim (1978), para o qual a criança era um ser em desenvolvimento devendo ser inculcado, nela, valores éticos e morais.

Essa nova linha vai se firmando e assumindo dois importantes posicionamentos: o primeiro é de caráter moralizante e o segundo é de teor prescritivo. Ambos dominavam o campo de pesquisas com crianças, produzindo saberes absolutos sobre elas, de modo a desconstruir essa hegemonia e considerar a criança na inter-relação das diversas ciências. Ademais, operou uma importante mudança em relação à Sociologia da Educação, que considerava a criança enquanto aluno(a) focalizando, sobremaneira, o desempenho escolar.

Por meio da Sociologia da Infância, surge “[...] um outro conceito de criança através da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção social da criança na realidade” (DEMARTINI, 2006, p. 6). Procura-se conhecer melhor as culturas infantis, o que pensam, como brincam, como se relacionam. Essa ciência interpela diversas disciplinas, como a Antropologia, a Psicologia, a Pedagogia e a Sociologia da Educação, a se integrar na análise do universo infantil, por isso possui caráter multidisciplinar. Essa interação com as demais ciências subsidia reflexões sobre a produção histórica da criança, os efeitos da globalização sobre a infância conferindo a meninos e meninas um lugar e um *status* mais amplo no campo das ciências sociais (NASCIMENTO, 2011). Ao dialogar com diversas áreas do conhecimento, a Sociologia da Infância fornece condições de ampliar o debate trazendo para as discussões autores que, mesmo não tendo tratado especificamente da infância, contribuem para pensá-la no âmbito social.

Assim, a Sociologia da Infância teve como desafio inicial romper com vários conceitos da Sociologia clássica que ainda dominavam o discurso sobre as crianças e as concebiam como frágeis e incompletas. Nessa concepção, a criança era vista com objeto passivo que precisava ser regida pelas instituições escolares. Diante da insuficiência desses paradigmas até então aplicados no estudo da infância, a Sociologia da Infância propõe um embate a essa visão, em geral, centrada no adultocentrismo. O principal escopo dessa ciência é:

[...]resgatar a infância das perspectivas que a compreendem como um simples período maturacional do desenvolvimento humano que se constrói independente das condições históricas, culturais, e sociais dos indivíduos (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 273).

Essa corrente parte da perspectiva da infância como construção social e como categoria possuidora de uma cultura específica. Elabora uma concepção de infância

que considera a influência do contexto e das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos; coloca-se absolutamente contrária aos postulados que endereçam às crianças à submissão e sujeição.

Essa linha teórica desobriga os estudos da infância do enfoque familiar e escolar passando a abordar a criança constituída na conjuntura social; para tanto, aborda a relação da criança e seus pares, seu mundo, sua cultura. Nesse sentido, o estudo social das infâncias passou a defender os seguintes postulados: a criança como construção social, o emprego de procedimentos etnográficos para o estudo da infância e a ressignificação do papel das crianças na sociedade. Assim, “[...] ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade” (PROUT; JAMES, 1997, p. 8).

A Sociologia da Infância se constitui um campo de produção de conhecimento e base teórico-metodológica de pesquisa com a infância focalizando as experiências infantis. Nesse sentido, relevantes trabalhos foram realizados por Corsaro (2011), James, Jenks e Prout (1998) e Mayall (2002). Em seus estudos, buscam posicionar as crianças como centro das análises criando metodologias próprias para estudá-las.

Em relação à educação escolar, a Sociologia da Infância tem colaborado com a percepção sociológica das crianças, compreendendo-as como partícipes de relações que ultrapassam os muros da escola revelando que a vida infantil não está circunscrita apenas pelas instituições familiar e educativa. Segundo Abramowicz (2011), essa linha de estudos atua no sentido de desescolarizar a criança, isto é, pensá-la em sua alteridade, para além do seu papel de aluno(a). Essa visão social da infância, por sua vez, contribui para pensarmos a realidade educacional em vigor. Questiona se os formatos e modelos educativos atuais são compatíveis com essas novas crianças ou precisam ser reinventados. O movimento da Sociologia pode colaborar com a constituição de nova paisagem educativa com propostas pedagógicas que considerem a criança, podendo, inclusive, embasar uma alteração na cultura escolar contemporânea.

Ao amparar o estudo do sujeito infantil para além do seu confinamento institucional, a Sociologia da Infância aventa um itinerário científico que permite enunciar novos sentidos para a compreensão dos fenômenos da vida infantil. A partir da Sociologia da Infância, temas pertencentes à vida infantil, como as brincadeiras e os brinquedos, ganham espaço nas pesquisas. A Sociologia da Infância tem

propiciado, ainda, uma ampliação do debate de cultura de pares e de políticas sociais para a infância. Isso, por sua vez, provoca-nos a pensar em outra concepção de relações sociais nas quais não sejamos adultos que submetem as crianças, mas que as olham na linha dos olhos, ouvindo-as. Essa ciência nos auxilia a entender como se deu a construção social da infância e com quais propósitos.

Ter em mente toda essa dimensão social do sujeito infantil possibilita conhecer melhor quem é essa criança com a qual convivemos, a qual educamos e, por conseguinte, percebemos que sociedade estamos constantemente constituindo. Os postulados dessa corrente são fundamentais para compreendermos como a infância é construída e como essa mesma infância também influencia a estrutura social na qual está inserida. Pensar as implicações da Sociologia da Infância nos contextos educacionais e sociais de existência dos sujeitos infantis nos permite enxergar outras crianças.

2.4 A imersão das crianças na cultura do consumo

Dentro das várias infâncias, há de se atentar para a emergência de uma infância calcada nos ditames do mercado que captura a criança para subvertê-la em consumidora. Para despertar o desejo e convencer o público de que determinado produto é necessário, a Indústria Cultural utiliza amplamente elementos, como a propaganda e os meios midiáticos. A partir desses mecanismos, ela elabora estratégias para empregá-los com eficácia. Inicialmente, ao se criar um novo produto, realizava-se uma pesquisa preliminar de mercado para identificar o nível de interesse do público a respeito desse produto; após a modernidade, essa tática é alterada. Produz-se a mercadoria e se cria o consumidor para esse produto. Por meio do aprimoramento da publicidade e do marketing, age-se no consciente dos sujeitos inculcando neles formas de pensar e de sentir que os induzam ao objetivo final, que é o consumismo. Esse agir pode ser, em termos foucaultianos, compreendido como um dos mais influentes mecanismos de controle da sociedade atual:

Tal análise não gira em torno do princípio geral do Direito ou do mito do Poder, mas se ocupa com o complexo e as múltiplas práticas de uma “governamentalidade” que pressupõe, por um lado, formas racionais, procedimentos técnicos, instrumentalizações, através dos quais opera e, por outro lado, jogos estratégicos que sujeitam as

relações de poder protegendo-as contra a instabilidade e a reversibilidade (FOUCAULT, 2008, p. 278).

As contribuições desse teórico nos permitem estabelecer relações entre o ato de consumir e o governo das massas. Foucault (2014) se utiliza do termo governamentalidade como aparato de poder. É entendido como “[...] um conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas, em termos foucaultianos, quando alguém conduz a conduta de outros ou a si mesmo, o que ele está a fazer é o exercício do governo sobre o outro ou sobre si mesmo” (VEIGA-NETO, 2015, p. 51). Nesse sentido, ao incitar o indivíduo ao consumo, a Indústria Cultural está exercendo sobre ele o seu poder.

A Indústria Cultural se empenha em vender, além de mercadorias, ideias e modos de vida. Uma de suas projeções é de que consumir não apenas abre possibilidades, mas o próprio ato de compra em si é uma possibilidade de estar no mundo e de se sentir membro integrante de um determinado grupo ou de realização pessoal. O ato de compra adquiriu um valor simbólico que exerce uma ação definidora da subjetividade do indivíduo (quem ele é e sua posição social) de tal forma que todos desejam participar, inclusive as crianças.

Neuvald (2011) destaca que ocorre essa distorção com a cultura que, descaracterizada, passa a adquirir o valor de um bem de consumo. Essa autora aponta que, sob os propósitos da Indústria Cultural, “[...] a cultura atende às finalidades exteriores – do mercado – e assume a configuração de um objeto de consumo; enquanto tal é simplificada, superficializada, modelada pelo princípio da familiaridade e da identidade” (NEUVALD, 2016, p. 77-78).

Esse agenciamento propaga, portanto, uma cultura que estimula o consumo, isto é, uma cultura do consumo. A existência desse fenômeno no universo adulto não é algo novo, já que vem se desenvolvendo desde a Revolução Industrial. O que se percebe de diferente é o seu prolongamento para a categoria infância. Passou a abranger, de uma forma sem precedentes, também as crianças. Isso tem uma significativa influência na constituição do sujeito infantil.

O planejamento publicitário desenvolvido para esse público é arquitetadamente pensado e envolve artifícios com vistas a estabelecer relações indissociáveis com esses sujeitos. Segundo Montigneaux (2003), os marqueteiros, ao perceberem a representatividade econômica da criança, produzem bens e serviços específicos para

essa categoria geracional. Para induzir os pequenos a adquirirem esses produtos, utilizam-se de variadas formas de comunicação atraentes para chamar atenção e falar às crianças.

Para que o consumo seja garantido e se torne um hábito entre as crianças, além da divulgação sistêmica do produto, outra tática é a criação do sentimento de posse, de pertencimento, levando-as a acreditar que se sentirão bem ao adquirir tal produto. De acordo com Schor (2009), se analisados os anúncios dirigidos às crianças alguns anos atrás e a publicidade, atualmente, constataremos que eles passaram a empregar, em nome da sedução, elementos do universo infantil; um significativo exemplo disso consiste nas propagandas de brinquedos. Para elaborar esse engendramento, as corporações passaram a se interessar pela criança e a estudá-la minuciosamente.

Um recurso muito empregado pelo marketing infantil é o estímulo da memória visual. Essa estratégia é muito eficaz, pois, como afirmam Jobim e Souza, Garcia e Castro (1997, p. 99), “[...] a imagem seduz, convida, incita o sujeito, seja criança seja adulto, a uma inserção cada vez mais aprisionante e, sem que eles percebam, sempre insatisfatória, na ordem do consumo”. É nesse contexto que sobressai a presença de elementos próprios do universo infantil, como os personagens presentes em filmes e desenhos animados comumente estampados em roupas, calçados, brinquedos, materiais escolares e produtos alimentícios.

Ademais, como já apontamos em trabalho anterior a respeito do consumismo infantil, lojas, restaurantes, shoppings, para citar os mais representativos segmentos do mercado, “[...] pensam em espaços próprios para as crianças e suas famílias, onde a diversão se alia ao consumo, o que contribui para que ocorra a fidelização de adultos e crianças” (DOMINICO; LIRA, 2017, p. 212). São ambientes criados especialmente para atender às crianças, por exemplo, os espaços *Kids* existentes em shoppings onde elas brincam enquanto seus pais consomem. Outra configuração espacial corresponde às prateleiras de lojas e supermercados organizadas ao alcance das crianças permitindo que elas possam, além de visualizar, ter acesso ao produto.

Nesse cenário de mercantilização da infância, outra artimanha utilizada pela Indústria Cultural, tal como denuncia Schor (2009), é o fenômeno da ‘brinquedorização’. Segundo a autora, trata-se da estratégia de “[...] tomar itens de consumo habitual e transformá-los em brinquedos, o que a indústria da propaganda

denomina de *trans-toying*, ou brinquedorização” (SCHOR, 2009, p. 58). Na contemporaneidade, é uma das mais bem-sucedidas formas de intervenção e produção da cultura do consumo nas crianças. Nesse processo, todo objeto é convertido em brinquedo; a autora cita como exemplos os produtos: material escolar, xampu e escovas de dente, que estão relacionados com personagens de desenhos animados, super-heróis ou personalidades da mídia conhecidas por essas crianças.

A propaganda almeja ser competente, isto é, eficaz naquilo que se propõe: cativar o consumidor e validar a necessidade de compra. Dentro dessa dimensão persuasiva, ela assume, segundo Schor (2009), um caráter agressivo. Corroborando com essa posição, Henriques (2012) alerta que os anunciantes estimulam o consumo de alimentos industrializados que possuem um teor alto de açúcar, sódio e outros aditivos alimentares. Essas formas publicitárias são “[...] abusivas porque atentam contra a saúde das crianças” (HENRIQUES, 2012, p. 191), sendo responsáveis pelo aumento da obesidade infantil e de outras doenças, como diabetes, pressão alta e colesterol. Ademais, nesse ínterim, vai se substituindo a importância de consumir alimentos naturais e saudáveis para o consumo de alimentos processados destituídos de valores nutricionais.

Ao considerar tais artimanhas, o contexto social regido pela Indústria Cultural se torna opressivo, uma vez que impele a todos a aceitarem suas imposições. As mensagens comerciais associam a marca de certo produto ou alimento a sensações e qualidades pessoais. Nesse processo, incute-se a ideia de que não apenas a aparência e o corpo mudam ao ostentar determinado acessório, mas o próprio jeito de ser da pessoa se altera, tornando-se mais simpática, inteligente, descolada (SCHOR, 2009). Trata-se de uma falsa ideia de bem-estar na qual a vida é cerceada pelas marcas publicitárias, contrapondo-se aos postulados de uma qualidade de vida alicerçada nos valores estéticos, éticos e morais. Ela opera, ainda, no sentido de persuadir o sujeito a abrir mão de sua individualidade em nome de um coletivo pervertido. Não aquele associado ao bem comum, mas em um sentido distorcido do termo, pendente para a homogeneização do pensamento, do sentimento e das escolhas da população. Ou seja, atua no intento de fazer com que as todas as pessoas pensem igual (NEUVALD, 2011).

Nesse contexto, no qual os sujeitos são valorizados pelo seu poder de compra, a infância é formatada pelo mercado que busca “[...] colonizar a consciência das

crianças impondo falsas ideologias e inculcando valores materialistas aos quais as crianças parecem especialmente incapazes de resistir” (BUCKINGHAM, 2007, p. 210). Essa colonização reverbera sobre o seu comportamento, sua opinião e sua forma de pensar em um sistema de regências que engloba tanto as crianças com poder aquisitivo como aquelas com menor poder de compra. As primeiras conseguem ter seus desejos de consumo satisfeitos imediatamente, enquanto:

O consumo das crianças do grupo dos excluídos muitas vezes se faz pelas margens, ocorrendo tanto pelo acesso a produtos pirateados, réplicas de objetos que barateiam o preço, e também pelo olhar, ao admirar o brinquedo desejado nas vitrines de lojas, ao parar para assistir as propagandas em frente aos televisores sempre ligados, ao folhear as revistas inundadas de publicidade, bem como ao observar o brincar de outras crianças (LIRA; YAEGASHI; DOMINICO, 2019, p. 11).

Dessa forma, todos, independentemente da classe econômica, estão envoltos nas teias do capitalismo subsumidos pelas relações de poder expressamente representadas pela lei de mercado que, embora estabeleça uma associação entre o ato de consumir e a obtenção de uma vida satisfatória, feliz, ‘normal’, também gera nessa categoria que tem menos acesso um sentimento de angústia e frustração por desejar ter determinado produto ou brinquedo e não possuir condições financeiras para adquirir. Desse modo, a Indústria Cultural se esmera em consolidar uma cultura alicerçada em paradoxos, em que o ato de consumir assume posição central na vida dos sujeitos, desvirtuando os valores da vida coletiva em nome de uma individualidade.

A partir da perspectiva adorniana de formação humana, compreende-se que a formação do sujeito não está atrelada à satisfação pessoal, ao individualismo, atingida pelo ato de adquirir bens materiais, ou seja, ideais materialistas. Está vinculada a uma concepção cultural de formação que visa “[...] tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres em uma sociedade livre” (ADORNO, 1985, p. 14).

A Indústria Cultural, ao se dar conta da grande proporção que meios midiáticos alcançaram na vida dos sujeitos, apodera-se desses artefatos tecnológicos com o intuito de dominar a consciência dos sujeitos e controlar suas ações, impedindo “[...] a formação de indivíduos autônomos, independentes, incapazes de julgar e de decidir

conscientemente” (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. XIX). Nesse sentido, os meios midiáticos foram convertidos em mecanismos de materialização da Indústria Cultural.

Mannheim (1961, p. 15) salienta que as tecnologias digitais “[...] não são boas nem más em si mesmas; tudo depende do uso que delas se faz em função da vontade humana”. Contudo, os modos como esses recursos estão sendo apropriados são convertidos em tecnologias de racionalidades cujo objetivo é influenciar as relações humanas, organizar e reger o pensamento, as ações e condutas (BUJES, 2001).

Conforme destaca Coutinho (2012, p. 120-121), a sociedade moderna é dominada pelas máquinas

[...] por meio das quais o global aparece sobre microformas, nos dando a sensação de que a paisagem externa pode ser totalmente controlada por nós dentro de nossas próprias casas, com um simples clique do mouse, com um simples apertar de uns dos botões de nossos pequenos controles-remotos.

Nessa nova configuração social, adultos e crianças estão sendo inseridos no mundo midiático e têm um contato cada vez maior com esses aparatos. Na contemporaneidade, as mídias, compreendidas como todos os suportes de comunicação e difusão de informações, como a televisão, o rádio, as revistas, os jornais, o cinema, a imprensa e, mais recentemente, a internet, criam na

[...] própria criança falsos desejos e, no adulto, modelos ideológicos de infância que prejudicam suas relações com as crianças concretas, de carne e osso. Em consequência, a infância perde sua autonomia por ser interpretada de forma universal, definitiva e enganosa (CORAZZA, 2004, p. 197).

Na obra “Infâncias que nos escapam”, Dornelles (2005) ressalta a importância de problematizar os efeitos e as consequências das mídias digitais sobre a infância, construindo uma reflexão desvinculada de estigmas que, segundo a estudiosa, caracteriza essas crianças como ‘anormais’. A autora trata da infância globalizada denominada por ela *Cyber-infância*, referindo-se à “[...] infância *on-line*, da infância daqueles que estão conectados à esfera digital dos computadores, da Internet, do *games*, do *mouse*, do *self-service*, do controle-remoto, dos *joysticks*, do *zapping*” (DORNELLES, 2005, p. 80). Ela prossegue afirmando que a infância *on-line* está envolta pelas “[...] pedagogias culturais que concorrem para engendrar as crianças

numa variedade de espaços sociais, incluindo e não se limitando ao espaço escolar” (DORNELLES, 2005, p. 81).

Bujes (2007) alerta que todas as crianças estão inseridas nessa infância *on-line*, e não apenas as crianças de classes economicamente privilegiadas. Segundo a estudiosa, os desejos pela posse se concretizam por meio de empréstimos dos eletrônicos, pela busca de objetos descartados em algum lixão. Esse contato com os aparatos tecnológicos constitui

[...] as experiências diretas e concretas para meninos e meninas, em contextos extremamente carentes, o que reforça a ideia de que eles não apenas fazem parte de um cenário distante, mas compõem experiências de significação em que a materialidade da tecnologia se dá de modo não mediado (BUJES, 2007, p. 4).

Tal engendramento possibilitou uma reestruturação nos espaços utilizados pelas crianças. Do acesso aos parques, as crianças passaram a frequentar ambientes informatizados, como as *lan houses*. Da liberdade das brincadeiras de ruas, passaram ao ‘enclausuramento’ de seus corpos equipados por televisões, computadores e videogames. Esse processo ocasionou outras formas de socialização, nas quais meninos e meninas

[...] se comunicam com amigos e outras pessoas de forma muito mais intensa do que as gerações anteriores, usando a televisão, o MSN, os telefones celulares, os iPods, os blogs, os Wikis, as salas de bate-papo, a internet, os jogos e outras plataformas de comunicação, utilizando tais recursos e plataformas em redes técnicas globais, tendo o mundo como quadro de referência (VEEN; WRAKING, 2011, p. 4-5).

Os apontamentos em questão nos permitem equacionar a reconfiguração da infância moderna na qual as crianças estão abdicando da integração e da convivência coletiva em uma sociabilidade minada pelo uso acrítico das tecnologias. Esse deslocamento espacial da infância se torna um fato preocupante, na medida em que transformam as atividades infantis, principalmente o brincar espontâneo, em ações automatizadas. O brincar, nesse aspecto, como já destacamos em estudo anterior, “[...] foi capturado pelo mercado e se tornou um ‘objeto’ vendável. A pressão exercida pela publicidade é persuasiva, constrói desejos, adentra o cotidiano das crianças e, no caso das brincadeiras, diminui o potencial criativo e aumenta a passividade” (LIRA; DOMINICO; NUNES, 2019, p. 14).

Além das influências sobre os modos, tempos e espaços do brincar, outro fenômeno relevante que rege a ação infantil é o surgimento dos *Youtubers* mirins. Trata-se de uma geração de crianças que utilizam as mídias digitais para terem acesso às redes sociais com o intuito de criar canais no *YouTube*, gravar vídeos e realizar a postagem nessa plataforma. Esses filmes e vídeos são endereçados a outras crianças que, ao acessarem os canais, têm contato com conteúdos veiculados.

Produções como essas abordam diferentes temáticas da rotina infantil abrangendo desde brinquedos, vestuários, calçados, alimentos, materiais de higiene e materiais escolares até as relações estabelecidas nos espaços frequentados por elas (passeio nos shoppings, compras, viagens, parques etc.), geralmente com o intuito de expor essas experiências às demais crianças. Esses procedimentos, segundo Coelho, Costa e Mattar (2018, p. 1080), “[...] revolucionaram a maneira de se fazer e receber conteúdos [...]”, pois as crianças, ao interagirem com os aparelhos eletrônicos, com a internet, ao se dirigirem a um outro – a criança expectadora, ao exporem seus relatos, experiências, assim como ao emitirem aconselhamentos, mensagens e sugestões, tornaram-se criadoras de conteúdos.

Ao ter em vista a proporção que esse novo meio comunicativo alcançou, notamos que culminou com a geração de uma rede de comunicação e de relação constante que atua como uma pedagogia cultural, de maneira a orientar os desejos, as formas das crianças pensarem, se relacionarem e, até mesmo, brincarem. Tal influência afeta os modos de ser criança agindo na sua subjetividade, uma vez que existe uma falsa participação da criança que assiste passivamente a outras crianças que ditam constantemente as formas de se vestirem, de se comportarem e de brincarem.

A Indústria Cultural, de conhecimento do poder que essa ferramenta exerce – por se tratar de um meio de comunicação com linguagem própria da criança (criança falando para criança) – apoderou-se dela para consolidar a cultura do consumo mediante a propagação dos produtos. Assim, os canais dos *Youtubers* mirins se tornaram espaços disputados pelas corporações que tomam os meios midiáticos e digitais para divulgar suas marcas e serviços. Destarte, constrói-se uma publicidade camuflada que dita palavras de ordem, tendo as próprias crianças como porta-vozes. Dessa maneira, a Indústria Cultural consegue garantir a integração das crianças à sociedade administrada (NEUVALD, 2015).

Diante dessas estratégias de aprisionamento das crianças pela Indústria Cultural, destacamos a necessidade de que “[...] se invista em pesquisa sobre os ciberinfantes e sobre as tecnologias e estratégias criadas para se produzir a criança da contemporaneidade” (DORNELLES, 2012, p. 92). Os apontamentos realizados aqui evidenciam que as relações estabelecidas entre os aparatos tecnológicos, a cultura do consumo e agenciamento da infância servem ao convencimento de que uma infância feliz remete a uma infância consumidora. Refletir sobre como a Indústria Cultural pensa e elabora estratégias para atingir adultos e crianças é uma demanda urgente. Precisamos construir mecanismos de resistência a essa lógica.

Perspectivar as várias infâncias, assim como seus modos de ser e agir, os engendramentos sociais que incidem sobre elas, tudo isso é um exercício necessário, uma vez que nos relacionamos com as crianças nos diversos setores sociais. Nesse sentido, é primordial conhecer essas crianças, desvencilhando-se de olhares e atitudes adultocêntrica; faz-se essencial desenvolver com elas uma convivência horizontal.

Os efeitos dos agenciamentos da Indústria Cultural sobre a infância, tal como nos mostra Adorno (1985), também abarcam as crianças e os adolescentes abrigados, embora eles não disponham do mesmo poder de compra das demais crianças, cujos pais podem adquirir determinados produtos infantis. Por meio de propagandas, marketing, filmes, desenhos animados e personalidades da mídia (*youtubers*, influenciadores digitais), a Indústria Cultural incute nas crianças e adolescentes o afã ao consumo. Esse engendramento corrompe não apenas aqueles que podem adquirir determinados produtos, mas subverte esses sujeitos que não têm acesso às compras. Em outras palavras, crianças e adolescentes em situação de abrigo não estão protegidos das amarras dessa lógica capitalista e consumista que causa desconforto e frustração, bem como a associação equivocada entre consumo e bem-estar, consumismo e cidadania.

Chamamos a atenção para o fato de que diversas questões do âmbito social e cultural permeiam a constituição do sujeito infantil contemporâneo; porém, nessa discussão, destacamos o papel das mídias no estímulo da criança ao consumismo, uma vez que esse meio de comunicação é muito presente no cotidiano das crianças. Esses sujeitos, muitas vezes, só encontram nesse veículo formas de acesso ao meio social.

Para compreender, com eficácia, as crianças que vivem em Casas de Acolhimento, na próxima seção, reportamo-nos a alguns apontamentos concernentes ao campo legislativo que culminaram, entre outras questões, com a inserção das crianças nessas instituições. Essa visão inicial é importante por demonstrar a dinâmica histórica vivida pelo sujeito infantil que culminou com as preposições de políticas públicas voltadas a esse público e seus reflexos na vida das crianças.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: ENTRE O CUIDADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga, tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação (FREIRE, 2000, p. 36).

Abrimos as discussões desta seção a partir da citação do educador Paulo Freire, na qual é possível estabelecer uma reflexão a respeito da condição da criança como sujeito possuidor de direitos que abrange desde a dimensão humana até a jurídica.

A historiografia da infância desvela a criança como um ser histórico marcado por muito tempo pela ingenuidade, ausências, incapacidades, destituída de direitos. Essas atribuições foram sendo revistas, emergindo uma visão que revela crianças ativas e participativas que procuram escapar e tentam resistir e não sucumbir às deliberações sociais. Esse reconhecimento de meninas e meninos como seres sociais foi o que lhes rendeu o *status* de sujeitos de direitos. Essa 'ascensão' da infância repercutiu em melhorias para as crianças, possibilitando meios e oportunidades de uma reestruturação e quebras de paradigmas, ao romper com determinações estabelecidas.

A partir dessa tendência de reconfiguração do contexto da infância e do tratamento destinado às crianças, foram elaboradas leis e políticas públicas destinadas ao público infantil. Discorreremos, de forma sucinta, nesta seção, sobre as mais representativas leis e políticas voltadas para a defesa e a garantia dos direitos das crianças. Em um primeiro momento, retratamos as origens das primeiras instituições de acolhimento à infância, as quais expressavam um forte cunho assistencialista e religioso. Na sequência, abordamos o Código de Menores, criado em 1927, o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964.

Esses aparatos legislativos eram regidos sob uma lógica de correção com vistas a preservar o capital humano. Em um segundo momento, focalizamos o campo legislativo, configurado a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Essa divisão

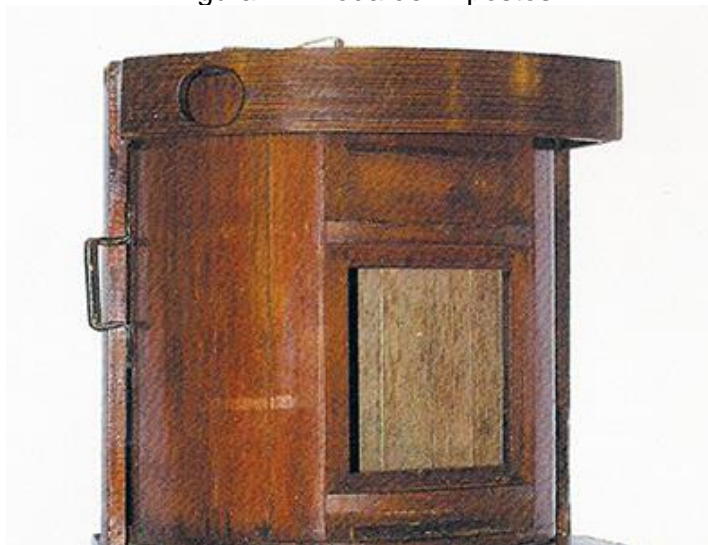
no texto ocorreu por uma questão didática e porque foi a partir da década de 1980 que se observou mudanças no teor das leis. Além de retratar os fatos históricos, tecemos uma discussão pautada em um olhar mais crítico, identificando que, apesar do avanço legislativo, caminhamos em passos lentos na defesa da infância. Para arrematar o percurso reflexivo proposto, apresentamos o Estado da Arte (Estado do Conhecimento), com vistas a realizar um mapeamento do campo de pesquisa sobre as crianças em instituições de acolhimento.

3.1 Do abandono à correção: o respaldo jurídico da infância

No Brasil, as primeiras instituições de acolhimento e proteção às crianças surgiram em meados do XVII e estavam intrinsecamente ligadas às ordens religiosas atreladas às ações caritativas, as quais contavam com auxílio de doações, esmolas e parcerias entre associados. Entre algumas causas que culminavam no abandono, enfatizam-se a pobreza e as questões morais vigentes da época que impediam mães solteiras de criarem seus filhos, assim como as crianças nascidas fora do casamento, tendo de serem doadas para essas instituições de caridade.

O processo do acolhimento dos bebês nessas instituições ocorria por meio da Roda dos Expostos, um modelo criado na Europa na Idade Média por iniciativa da Santa Casa da Misericórdia. Em Portugal, as rodas tiveram seu funcionamento a partir de 1498. Mais tarde, foi aderida no Brasil, sendo inaugurada a primeira roda na cidade de Salvador, no ano de 1726, e no Rio de Janeiro, em 1738, espalhando-se para demais localidades. O modelo consistia em uma caixa dupla de formato cilíndrico. A roda era adaptada no muro da instituição contendo uma janela aberta para o lado externo em que recebia a criança, preservando o sigilo de sua identidade. Após a criança ser depositada, girava-se o cilindro para o interior do muro. Aos poucos, as crianças desapareciam do olhar da família e eram recolhidas pela instituição que passava a ser responsável por sua criação e educação (RIZZINI, 2004).

Figura 2 – Roda de Expostos



Fonte: Arquivo da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Disponível em: <https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>

De acordo com Marcílio (2006), a criação das Rodas dos Expostos foi muito utilizada no período de escravidão, pois as mães escravas eram proibidas de ficarem com seus filhos. As crianças recém-nascidas eram enviadas à Santa Casa pelos patrões que pagavam um valor para que elas pudessem permanecer abrigadas até terem idade suficiente para servirem de mão de obra. Os senhores também alugavam suas escravas para a Casa de Misericórdia para ajudarem no cuidado com os bebês, muitas serviam de amas-de-leite.

A Casa da Misericórdia prestava assistência às crianças até elas completarem sete anos; após isso, elas passavam a ser de responsabilidade do juizado, que decidia o seu destino: geralmente, elas serviam de mão de obra em casas de famílias bem-sucedidas. Para Rizzini (2011), a taxa de mortalidade nessas casas era muito elevada devido às péssimas condições de higiene e cuidados básicos com as crianças. A preocupação com a saúde das crianças aparece em meados do século XIX, com o surgimento da Puericultura, como subespecialidade da pediatria. Os médicos estavam interligados à filantropia, que considerava importante os conhecimentos científicos no cuidado das crianças.

Em 1901, foi fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção à Infância. Também foram criados ambulatórios e espaços próprios para atendimento a

esse público. Houve, ainda, iniciativas de palestras para auxiliar nos cuidados com as crianças. A atuação dos higienistas favoreceu a permanência das crianças nas Casas dos Expostos, prevenindo os desvios e atuando no bem-estar das crianças que, futuramente, teriam utilidade para a sociedade.

As Rodas dos Expostos, por serem consideradas um tratamento antiquado e inapropriado para o encaminhamento das crianças abandonadas, foram extintas em 1927. Contudo, mesmo sendo abolidas, as rodas continuaram funcionando em São Paulo até o ano de 1950. Com a abolição da Roda dos Expostos, as ordens religiosas continuaram assumindo responsabilidade sobre as crianças abandonadas. Regido por um sistema de enclausuramento, meninos e meninas eram atendidos pelas irmãs. Ao serem acolhidas, as crianças recebiam o batismo como uma prática de caridade e misericórdia e passavam a ser cuidadas e educadas seguindo as determinações das ordens religiosas.

Instituições denominadas Recolhimentos de Órfãs no Rio de Janeiro e na Bahia, fundadas pela Santa Casa da Misericórdia, Recolhimento de Nossa Senhora da Graça, na cidade de Pernambuco, como iniciativa do bispo Azeredo Coutinho e Recolhimento dos Remédios, criadas com o empenho do padre jesuíta Malagrida, foram instituições conhecidas no século XVIII por abrigarem meninas órfãs (RIZZINI; PILITTI, 2011). Nesses ambientes, as meninas eram educadas e ensinadas para o serviço doméstico e para desenvolver habilidade de costura, pintura e bordado. Seus corpos eram controlados pelas religiosas que determinavam os modos de sentar, andar e agir dentro da instituição. Elas também vistoriavam suas roupas escolhendo o que deveriam usar, geralmente, eram utilizados uniformes padronizados. Sua sexualidade e seu contato com o mundo externo eram vigiados. As meninas somente conseguiam sair dessas casas após o casamento e mediante o pagamento dos dotes. Para poderem ter sua 'liberdade' garantida, prestavam serviços domésticos em casas de famílias sem receber pagamento pela função desempenhada. O dinheiro era revertido para a instituição como forma de pagamento do dote. Os homens poderiam escolher a órfã que mais lhe agradava, mas a entrega da moça só ocorria se as instituições aprovassem o relacionamento (RIZZINI, 2004).

A prática vigente na época de acolher crianças pequenas e mantê-las até o casamento, na esteira foucaultiana, pode ser compreendida como uma forma de apoderamento e governo dos corpos das meninas. Sobre elas se exercia um

poder que dominava suas escolhas, referências, espaços e controlava sua postura e suas atividades. Nesse sentido,

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposição, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como um modelo antes a batalha perpétua que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, que admitir que esse poder que se exerce mais do que se possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 2014, p. 20).

Nessas instituições, aplicava-se uma política de governo na qual a tônica era um adestramento para formar mulheres dóceis e conformadas ao serviço doméstico e ao cuidado com marido e filhos. Assim, elas eram retiradas de um enclausuramento e submetidas a outro que também atuava sobre sua conduta.

De acordo com Rizzini (2004), o trabalho de acolhimento religioso perdurou por mais de três séculos. Em meados de 1850, são criadas instituições, como: o Asilo de Meninos Desvalidos (1854); o Imperial Instituto de Meninos Surdos (1855); o Imperial Instituto de Meninos Aprendiz de Marinheiro (1873); a Escola de Instituto Profissional João Alfredo (1875); o Instituto de Educando Artífices (1869); o Instituto disciplinar (1902); e o Instituto João Pinheiro (1909). Essas instituições tinham por finalidade acolher meninos considerados ‘delinquentes’ e que representavam ameaças à ‘ordem pública’. Nesses espaços, era proporcionada uma educação pautada na indústria com finalidade de ocupá-los, tornando-os produtivos e aptos para atuarem no sistema capitalista. Persistia, dessa forma, a racionalidade de governo que procurava, sob a égide da prevenção, formatar e adaptar a criança aos moldes da sociedade para que se tornasse um adulto virtuoso.

O recolhimento, ou a institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o “menor”; o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade – formas de disciplinamento do interno, sob o manto de da prevenção de desvios ou da reeducação dos degenerados (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 20).

A vida de meninos e meninas abrigados em instituições fechadas é discutida por Rizzini e Pilotti (2011), que explicam como essa institucionalização estabelece uma segregação exercida por meio do poder sobre os corpos e mentes. Goffman (2013) também realiza uma crítica sobre as instituições fechadas, ao escrever a obra “Manicômios, prisões e conventos”. Os seus escritos apontam os prejuízos que o enclausuramento causa na vida dos indivíduos. Ao exemplificar esse dano, faz referência ao comportamento do doente mental, que está muito mais atrelado ao seu internamento/tratamento do que propriamente à sua doença. Nas palavras do autor:

[...] toda instituição tem tendências de “fechamento”. Quando resenhamos as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verificamos que algumas são muito mais “fechadas” que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado [...]. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais (GOFFMAN, 2013, p. 16).

Nesse tempo, o racionalismo que impera sobre as crianças ‘desvalidas’ sufoca a liberdade, abafa o senso crítico, rompe com as relações sociais. Havia um controle massivo, com vistas a um enquadramento de classe na qual as crianças pobres são treinadas para a sujeição ao trabalho capitalista, enquanto as crianças da elite eram educadas para a gerência dos negócios dos pais. No interior de algumas instituições, essa segregação era visível na própria dinâmica organizacional que agrupava crianças pelo sexo, pela cor de pele e pela sua funcionalidade. Crianças negras eram separadas das brancas, as consideradas úteis eram apartadas daquelas consideradas ‘inválidas’. O Orfanato Santa Maria, criado no ano 1872, acolhia meninas negras, treinando-as para que pudessem se tornar empregadas domésticas nas famílias brancas (ARANTES, 2011). Esse desmembramento entre as crianças abrigadas contribuía para fortalecer o preconceito marcado pelo ordenamento social tão evidente naquela época e que ainda se prolonga até os dias atuais.

O Asilo Agrícola de Santa Isabel, fundado no ano de 1886, abrigava meninos que foram destituídos do poder familiar. Essa instituição era conhecida por receber meninos rotulados como ‘vagabundos’ e ‘indisciplinados’. Ao acolhê-los, essa ordem religiosa aplicava instruções moralizantes, criando dispositivos de controle que monitoravam o desenvolvimento, ajustando-os a padrões comportamentais definidos

pela instituição. Além das orientações de boas condutas, os meninos realizam atividades agrícolas. O poder disciplinar era estabelecido com o preenchimento de uma rotina que estabelecia atividades orientadas e integradas cuja finalidade era capturar o máximo de rendimento físico, com vistas a contribuir no sistema fabril. Sob a égide de um sistema de controle, manipulação e enclausuramento, “[...] a criança, obviamente era quem pagava o custo dos benefícios para a família e a comunidade. Confinada por toda vida [...] ela perdia sua liberdade individual, o que de, de certa forma, a igualava à situação dos expostos criados como escravos” (MARCÍLIO, 2006, p. 36).

A década de 1920 é marcada pela criação do Código de Menores (BRASIL, 1927), também conhecida como Código de Menores de Mello Mattos, por ter sido elaborada pelo legislador José Candido Albuquerque de Mello Mattos, juiz de menores da Capital da República. Trata-se de uma legislação pautada em categorizações, julgamentos e repressões. É regida pela visão e conduta higienista que zela pela saúde da criança e do adolescente, com o objetivo de prepará-los para o trabalho braçal. De acordo com o capítulo IV do Código de Menores (1927), o internamento se aplicava aos menores de 18 anos que eram abandonados ou privados de condições adequadas aos cuidados básicos ou, ainda, àqueles que apresentavam risco para a sociedade:

a) que não tinha moradia, nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos e não tivesse tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivesse; b) que se encontrasse sem habitação certa, nem meio de subsistência, devido à indigência, enfermidade, ausência ou prisão dos pais, tutor ou pessoa encarregada de sua guarda; c) que tivesse os responsáveis reconhecidamente impossibilitados ou incapazes de cumprir os seus deveres para ele; d) que vivesse em companhia de responsável que fosse entregue a prática de atos contrários à moral e aos bons costumes; e) que se encontrasse em estado habitual de vadiagem, mendicância ou libertinagem; f) que frequentasse lugares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andasse em má companhia; g) que, devido à crueldade, abuso de autoridade, negligência ou exploração dos responsáveis, fosse: vítima de maus-tratos físicos ou castigos imoderados; privado habitualmente dos alimentos ou de cuidados indispensáveis à saúde; empregado em ocupações proibidas ou manifestamente contrárias à moral e aos bons costumes, ou que lhes pusesse em risco à vida ou à saúde; que fosse induzido ao roubo, mendicância ou libertinagem; h) que tivesse o responsável condenado por sentença irrecorrível: a mais de dois anos de prisão por qualquer crime; e, a qualquer pena como coautor, cúmplice, ou receptor de

crime cometido por menor sob sua guarda, ou por crime contra estes (BRASIL, 1927, art. 26).

Ao serem conduzidos para o acolhimento, meninos e meninas eram recebidos em um pavilhão no qual eram fotografados, passavam por uma avaliação e realizavam exames médicos. O resultado desses procedimentos determinava se a criança e o adolescente deveriam permanecer em observação ou poderiam se juntar aos demais acolhidos. A partir de então, o Estado era responsável por zelar pela sua educação e formação profissional (art. 191).

No contexto dessa lei, as crianças eram abordadas sob a “[...] lógica do julgamento e da punição” (SCHEINVAR, 2015, p. 104), que se dava por dois encaminhamentos: ‘o abrigo e a disciplina’, ‘a assistência e a repressão’. Dentro dos abrigos, as crianças e os adolescentes seguiam uma rotina que incluía atividade de leitura, cálculos, práticas esportivas, trabalhos manuais. Essas atividades eram realizadas sob uma tutela de regulação e disciplina. A atenção era voltada para aqueles que não cumpriam os combinados, uma vez que esses eram vigiados, reprimidos e penalizados (art. 191).

De acordo com a legislação, o recolhimento e o internamento de meninos e meninas não ocorriam somente em condições de abandono ou negligência familiar, mas se aplicavam, também, aos que andavam perambulando pelas ruas. No momento em que eram abrigados, essas crianças e adolescentes eram identificados e classificados como vadios, mendigos e libertinos. Classificavam-se como ‘vadios’ as crianças e os adolescentes menores de 18 anos que não estudavam e não desenvolviam nenhum tipo de trabalho. Esses, ao serem surpreendidos sozinhos pelas ruas, eram recolhidos e depositados nos internatos. A família tinha o prazo de trinta dias, a contar a partir da data do acolhimento, para registrar o desaparecimento e buscá-los na instituição. Na ausência do cumprimento dessa determinação, o juiz de direito declarava o abandono. Contudo, a volta da criança e do adolescente para a família poderia ocorrer mediante a comprovação do vínculo e a confirmação de que o abandono não aconteceu por negligência familiar (BRASIL, 1927, arts. 56 e 58). Classificavam-se como ‘mendigos’ os menores de idade que andavam pelas vias públicas pedindo esmolas ou oferecendo objetos em trocas de donativos (art. 29). Os ‘libertinos’, por sua vez, eram aqueles ou aquelas que estivessem sendo submetidos

ou vivendo práticas obscenas. Esses atos poderiam ser flagrados em suas casas ou em outros ambientes propícios à prostituição (art. 30).

No Código de Menores, as crianças e os adolescentes eram considerados irregulares e sobre eles era depositada toda a carga de responsabilidade pelo seu internamento. Ao serem incumbidos de seus atos, sofriam a penalização, mesmo sem terem maturidade para compreender as exigências vigentes na época. Ao serem classificados como infratores delinquentes, recebiam coerção, que se aplicava de acordo com a sua faixa etária. Menores de 14 anos não recebiam processo penal, enquanto os que possuíam idade elevada eram penalizados e sua liberdade passava a ser vigiada e controlada, tendo de se apresentar ao juizado de menores sempre que fossem convocados. Meninos e meninas que cometiam crimes eram submetidos a uma avaliação física, mental e moral. Se apresentassem qualquer problema psicológico, eram encaminhados para tratamento. Caso a avaliação assegurasse a sanidade mental, os adolescentes eram enviados a uma escola reformatória permanecendo nesses espaços em torno de um a três anos (art. 69). Ao responsabilizar meninos e meninas, essa legislação colaborava com a criminalização das crianças (SCHEINVAR, 2015).

De acordo com Rizzini e Pilotti (2011), na década de 1930, ocorreu a articulação entre o privado e o estatal. A Constituição de 1937 afirmou essa parceria ao mencionar que:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937, art. 29).

Segundo Rizzini e Pilotti (2011), ocorreu um sistema integrador em relação à educação e ao Governo Federal determinando para os menores um sistema nacional que passa a ser regido pelos seguintes órgãos: Serviço de Assistência a Menores (SAM) e Legislação Brasileira de Assistência (LBA).

O Serviço de Assistência ao Menor, criado em 1941, era um órgão ligado ao Ministério da Justiça cuja finalidade era o combate contra a criminalidade. A entidade, além de fornecer orientações sobre as práticas de atendimento ao menor, controlava as instituições que prestavam serviços às crianças e aos adolescentes abrigados.

De acordo com Valladares (1988), o SAM estava ancorado em uma política de correção e repressão que acolhia os menores carentes que cometiam alguma infração. Esse sistema de punição contribuía para firmar a visão do SAM como uma 'escola de crime'. Paulo Nogueira Filho, no ano de 1956, ao deixar a direção do SAM, denunciou, em forma de publicação, os terríveis acontecimentos dentro das instituições. A obra, nomeada pelo autor como "Sangue, Corrupção e Vergonha", revela a crueldade de meninos e meninas que tiveram suas vidas ceifadas. Muitas meninas eram abusadas e, após perderem a sua virgindade, passavam a ser consideradas impuras. Ao serem inseridas nos abrigos, as meninas passavam por exames ginecológicos que tinham por objetivo detectar a integridade do hímen. Após a realização de avaliações e exames, o SAM as separava em 'casas das virgens e não virgens' (RIZZINI, 2004). Os meninos também tinham sua imagem e autoestima destruídas, conforme relata Rizzini (2004, p. 34):

A passagem pelo SAM tornava o rapaz temido e indelevelmente marcado. A imprensa teve papel relevante na construção desta imagem, pois ao mesmo tempo em que denunciava os abusos contra os internados, ressaltava o grau de periculosidade dos "bandidos" que passaram por suas instituições de reforma. Sob o regime democrático, o órgão federal frequentou as páginas de jornais e revistas anunciando os escândalos que ocorriam por detrás dos muros de seus internatos.

Esse órgão, desenvolvendo seu atendimento com o intuito de evitar a criminalidade entre crianças e adolescentes, como aponta Valladares (1988), constituiu-se em um ambiente ancorado em um jogo de poder cujo foco era favorecer a ordem social e institucional, mesmo que, para isso, no interior dessa instituição, as crianças e os adolescentes se tornassem vítimas de crimes cometidos contra eles.

No ano de 1942, deu-se início aos trabalhos da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Essa agência governamental se inseria no contexto político do final do Estado Novo e na época do ingresso do país na segunda grande guerra. Esse órgão foi criado pela primeira dama, Darcy Vargas. Inicialmente, o seu intuito era prestar assistência aos familiares dos soldados convocados para a II Guerra Mundial. A partir de 1945, foi findando seu intuito originário, assumindo um novo propósito: o de assistir à infância e à maternidade. De caráter preventivo, desenvolvia ações no voluntariado e de seu estabelecimento atuou em parceria com o setor privado. Por meio de convênios, oferecia uma variada gama de serviços à população, como: vagas em

creches, consultas médicas e internamentos de crianças de rua. Nesse mesmo ano, a LBA passou por uma reestruturação com vistas a um controle mais efetivo de sua funcionalidade. Isso acarretou mudanças em seu sistema organizacional interno, proporcionando adaptações em seus serviços, por exemplo, a participação da comunidade nas questões problemáticas da população.

Nas décadas entre 1970 a 1980, esse órgão logrou grande expansão, chegando a cobrir, de acordo com Rizzini e Pilotti (2011), 90% dos municípios. Esses autores salientam que foi após o término do período da ditadura militar que a LBA apresentou um salto relevante em sua vigência. A partir de 1990, após se tornar alvo de ataques da mídia, devido à identificação de irregularidades em sua administração, a LBA entrou em declínio (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Em 1964, em pleno processo de urbanização empurrado pelo êxodo rural, ocorreu uma expansão da pobreza que, por sua vez, acarretou um processo de marginalização de grupos sociais, sobretudo de crianças e adolescentes. Esse contexto foi propício à criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Essa fundação, inspirada na Declaração dos Direitos da Criança (1959), desenvolveu suas ações pautadas em uma política que privilegiava as necessidades essenciais com vistas 'ao bem-estar do menor'. Rizzini e Pilotti (2011, p. 294) destacam que a “[...] estratégia adotada pela FUNABEM tinha de romper com as práticas repressivas do fracassado dispositivo de controle social, erigido pelo SAM”. Portanto, esse órgão se estabeleceu em contraposição às ideias expressas e aplicadas pelo SAM.

Essa instituição se ocupava da institucionalização de crianças e adolescentes carentes, em situação de abandono, considerados causadores de desordem. Ancorando-se em um sistema doutrinário, procurava corrigir a conduta das crianças e dos adolescentes das classes populares que eram considerados mal-educados e vistos como um risco para o bom andamento da sociedade. Nesse sentido, adotava medidas “[...] para evitar a manifestação de fenômenos prejudiciais à ordem individual ou social” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 300). De forma sintética, tratava-se de um reformatório cujo internamento dos sujeitos objetivava a sua ressocialização.

Os marcos legais abordados até aqui denotam que:

[...] a história das políticas sociais, da legislação e da assistência (pública e privada), é, em síntese, a história das várias fórmulas

empregadas, no sentido de manter as desigualdades sociais e a segregação das classes – pobres/servis e privilegiadas/dirigentes. Instrumento-chave dessas fórmulas, em que pesem as (boas) intenções filantrópicas, sempre foram o reconhecimento/isolamento em instituições fechadas, e a educação/reeducação pelo e para o trabalho, com vistas à exploração da mão-de-obra desqualifica, porém gratuita (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 16).

Conforme o apontamento dos autores, podemos inferir que essas políticas tinham como intuito manter a infância sobre controle. Sob um olhar mais aprofundado, no entanto, percebemos que elas são um mote de segregação de classe. As crianças sempre foram vistas e tratadas na teia de um jogo de poder, cujo real objetivo sempre foi camuflado. Tais políticas se apresentavam com o propósito inicial de assegurar a sua integridade física e moral, o seu bem-estar, garantir seus direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à convivência familiar; contudo, esse intento trazia consigo objetivos ocultos que se apoderavam dos corpos e das vidas infantis para ‘fazer viver’ de forma cuidadosamente controlada.

Sob a égide da garantia dos direitos, as crianças tiveram seus corpos e mentes formatados, seus comportamentos controlados, vigiados, cerceados e seus espaços demarcados, influenciando na constituição desse sujeito infantil. Isso nos permite afirmar que, em nome da defesa de seus direitos, as crianças foram capturadas, tornando-se vítimas de um aparato de valor legal socialmente reconhecido que deveria protegê-las. Dessa forma, podemos questionar a essência e a efetivação desses aparatos legais: em que medida concorreram para a promoção da completude da vida humana na infância e em qual proporção pretendem a sua automação, controle?

3.2 História recente da legislação para a infância: ressignificações no olhar e nas concepções

Ao adentrar no século XX, houve um fomento na elaboração de leis voltadas para a infância. Mudanças na atmosfera política, econômica e social incidem no processo de institucionalização das crianças, direcionando-as a outros rumos. A lógica vigente passa a olhar a criança com outros olhos, destituindo-a dos rótulos de delinquente, vagabunda, ‘criança problema’, pois as leis atuavam no sentido de garantir que a criança não se perdesse, mas se tornasse um capital humano para o

mercado. Esse cenário começa a ganhar novos contornos. Devido ao processo de redemocratização do país e um maior engajamento das pessoas em movimentos sociais, a infância ganha visibilidade e os impasses vivenciados com a pobreza, o abandono e a marginalização começam a ser evidenciados pelos movimentos sociais que passam a atuar em defesa dos direitos das crianças. A década de 1980 é um marco na historicidade dos direitos das crianças, já que ocorre a formação de grupos constituídos por ONGs, pela igreja que, em comunhão com a sociedade civil, reivindicam e lutam em prol da vida, da saúde, da educação e do bem-estar das crianças. Segundo Saito (2010, p. 29), essa mudança de perspectiva no trato com as crianças advém, de forma muito significativa, do

[...] conhecimento dos diversos estudos sobre o desenvolvimento humano, os quais apontam a criança como um ser em formação, que deve ser objeto da educação desde a tenra idade; e a consciência de que a prática educativa junto a esse público deve basear em atividades que propiciem formação integral.

Fruto desse movimento de luta foi a criação e aprovação de leis, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Convenção sobre os direitos das crianças de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 9.394/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). A preocupação central dessas legislações assume uma conotação que vislumbra a criança não mais como um risco para a sociedade. A partir desse novo cenário jurídico, meninos e meninas, dentro das leis, assumem uma posição de sujeitos portadores de direitos.

Esse cenário possibilitou a ampliação e o entrecruzamento de ciências cujo foco era o estudo das crianças e suas infâncias. Essa articulação instigou profissionais de diversas áreas do conhecimento a participarem de seminários, grupos de estudos, publicações e pesquisas em defesa das crianças como sujeitos participativos nas relações sociais. Esses estudos lograram benesses para combater situações precárias nas quais muitas crianças se encontravam, tais como reivindicações de melhorias nas instituições de acolhimento, o reconhecimento das consequências do abandono na vida social, afetiva, cognitiva da criança e o favorecimento do retorno ao seio familiar e, caso isso não fosse possível, o encaminhando a uma família que a acolha, respeite e eduque (GUIRALDO, 1980).

Assim, no âmbito social, expandiu-se o conceito de criança como membro socialmente ativo, qualificado para se posicionar sobre as situações que lhe dizem respeito. De acordo com Collen (1987), os próprios meninos e meninas começaram a impor suas vozes dentro dos internatos, denunciando a forma como eram tratados e reivindicando mudanças. Segundo o autor, essas ações ocorriam por meio de rebeliões, depoimentos publicados em livros e falas gravadas pela imprensa. As crianças e os adolescentes passaram a se perceberem como membros do tecido social, questionando o tratamento que a sociedade lhes oferecia.

Toda essa movimentação em prol da criança se materializou em significativos avanços na conquista pelos seus direitos. Nesse ínterim, dois marcos apresentam relevância por constituírem pontos centrais na reinterpretação da criança inserida no universo social: 1) a inclusão do art. 227 na Constituição Federal de 1988, o qual responsabiliza a família, a sociedade e o Estado pela garantia e efetivação de que todas as crianças tenham acesso à saúde, alimentação, educação de qualidade, lazer, cultura, liberdade e que seus vínculos sociais sejam respeitados; 2) a aprovação da Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que substituiu o Código de Menores (1927, 1979).

O ECA foi resultado de uma agenda intensa de mobilização social. Segundo Scheinvar (2015), ele traz consigo os anseios de transformação da relação assistencialista, julgadora, penalizante que imperava e regia tratamento da sociedade para com as crianças até então. Para a estudiosa, o ECA vem na contramão dos encaminhamentos e abordagens adotados no Código de Menores. Essa nova lei comporta em seu discurso uma concepção da criança, proteção, política pública, muito diferente dos conceitos vigentes. O documento em questão materializava um outro viés de relacionamento entre a sociedade e as crianças: a garantia de seus direitos por meio da proteção social. Leis anteriores ao ECA se preocupavam com a inadaptação social das crianças.

Como instrumento legal, o grande mérito do Estatuto da Criança e do Adolescente é a primazia da integração social das crianças. Para Santos (2017, p. 227-228), o “ECA é uma política de atendimento que articula deveres e direitos e que vislumbra o alcance do desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente, situando-os como cidadãos plenos”. Na acepção dessa autora, a referida lei é

sustentada pelo paradigma de proteção integral que tem a finalidade de valorizar a criança e suas especificidades.

Embora essa lei seja um marco na nova visão de criança e infância e proponha, de modo inédito, a garantia dos direitos desse público, Scheinvar (2015) revela que sua aplicação tem sido desvirtuada de seu verdadeiro propósito. De acordo com essa autora, “[...] os anseios de mudança instauram temas, procedimentos, olhares, aparelhos, pondo a funcionar uma máquina em nome da garantia de sua execução, subsumindo o sentido múltiplo das lutas que o criaram” (SCHEINVAR, 2015, p. 105).

Na esteira do pensamento foucaultiano, percebemos que a legislação passa de um enfoque de assistencialismo para padrões regulatórios: “No dizer de Foucault (1983), essa formação discursiva perde as diferenças, a dispersão, para submeter-se às regras que contém os objetivos excludentes, sem que tenham que modificar-se” (SCHEINVAR, 2015, p. 104). Seguindo um ponto de vista foucaultiano, a autora argumenta que a lei se distancia de sua essência “no momento em que o pensamento único se presentifica na leitura do mundo” (SCHEINVAR, 2015, p. 110). Na perspectiva da autora, a noção de direito, da forma como é concebida e executada no Estatuto, colabora com a homogeneização dos sujeitos e afirma uma padronização. As leis se transmutam em técnicas, dispositivos produtores de homogeneidades.

Outro marco relevante foi a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990). Sua redação possui semelhança com Declaração dos Direitos da Criança (1959) e tem com primazia a proteção dos direitos humanos. A convenção é um modelo de inovação na representação da criança ao considerar que meninos e meninas são sujeitos portadores de direitos próprios que devem ser respeitados.

Apresentamos, na sequência, o excerto do preâmbulo que contém o teor da convenção. De caráter mundial, esse tratado ganhou força de lei nos países em que foi ratificado.

Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade;

Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão;

Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade (PREÂMBULO, UNICEF, 1990, p. 5-6).

Esse instrumento foi aprovado no contexto de uma intensa agenda e discussões a respeito do direito das crianças e dos adolescentes. De acordo com Monteiro (2006, p. 147), essa convenção foi “[...] o culminar de todo um processo de reconhecimento da infância e seus direitos”, colaborando com uma nova visão da criança como membro participante da sociedade.

Ao tecer olhares mais reflexivos a respeito, Rosemberg e Mariano (2010) destacam pontos de embates e tensões no cerne da declaração. Segundo as autoras, esses conflitos residem, principalmente, em dois aspectos: primeiro, na própria concepção do termo ‘direito’ entre os países membros. Essa divergência em relação ao termo acarretou conflitos de ordem política, pois, para as estudiosas, nem sempre o direito é concebido e visto nas mesmas dimensões por todos os consignatários. Em outras palavras, o que é considerado um direito em um país pode não ter o mesmo reconhecimento em outro, o que dificulta a aplicabilidade dos preceitos da declaração de igual modo em todos os países membros participantes. O segundo ponto está relacionado à proposição e à defesa de ‘liberdade e proteção’. As autoras salientam que “se os direitos de liberdade e participação são reconhecidos à criança devido à sua identidade com o “homem”, os direitos de proteção são devidos em razão das especificidades de ser criança” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, n.p). Nesse sentido, é perceptível uma divergência conceitual sobre o ser criança. Essas ponderações evidenciam o quanto a infância é um campo de disputa política assinalada por relações de poder também presentes nos discursos legislativos. O campo das políticas para a infância é composto por paradoxos: ao mesmo tempo em que representa avanços, comporta fortes tensões.

Outro amparo legal de significativa importância para o campo educativo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Trata-se de um documento que define e orienta o sistema educativo brasileiro com respaldo nos princípios da Constituição Federal de 1988. É nesse documento que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica. Destacamos: se, com a inclusão da Educação Infantil na Constituição de 1988 como direito das crianças de 0 a 5 anos se consolidou a educação como um direito inerente à criança, a partir da LDBEN (1996),

a Educação Infantil passa a ganhar um novo olhar que se reverte em investimento na formação das crianças e das instituições educativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) têm como finalidade fundamental e respaldar a prática pedagógica com as crianças. Também possuem a incumbência de orientar a elaboração de políticas públicas para a educação da infância. Esse documento ampara o trabalho pedagógico na Educação Infantil com o intuito de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças. Porém, precisamos questionar no cerne das práticas educativas qual é o papel das crianças: são sujeitos participativos na construção do conhecimento ou são sujeitos assujeitados às práticas disciplinadoras? O trabalho educativo com as crianças de zero a cinco anos, muitas vezes, é distorcido da sua verdadeira função, devido aos resquícios da ideia de criança como irracional, incapaz. A Educação Infantil é um tempo-espço destinado à infância, em que as crianças precisam vivenciar situações estimuladoras do desenvolvimento físico, intelectual, psicomotor, emocional por intermédio dos eixos interação e brincadeira, práticas educativas.

Pertencente ao campo das políticas públicas para a infância, a Educação Infantil tem a função de assegurar às crianças, nos diferentes contextos sociais, a educação formal (COUTINHO; MORO, 2017). A definição, a essência, o financiamento e a execução das políticas públicas direcionadas à infância descortinam o papel e a intenção do Estado para com essa categoria social. A Educação Infantil também expressa, em seu bojo, esses propósitos. A longo prazo, busca-se, resumidamente, formar o futuro trabalhador, cidadão produtivo e evitar que o capital humano infantil se desvie.

No contexto educativo das práticas pedagógicas da Educação Infantil, as crianças têm seus direitos garantidos? Ou estes lhes são usurpados? Quais são as bases epistemológicas dessas políticas para as crianças?

A Educação Infantil, mesmo constituindo um expressivo avanço legal e pedagógico nos últimos anos para a infância, é uma etapa educacional sucateada. São de várias ordens os fatores que infringem a precarização dessa etapa: inicialmente, a sua função social não é, muitas vezes, reconhecida pela sociedade, o que ocasiona uma minimização desse ensino. Por esse motivo, essa fase não é tratada com a devida importância, sendo realizada de forma assistencialista, deixando de evidenciar a relação intrínseca entre o cuidar e o educar. Saito (2010, p. 29),

estudiosa da infância, aponta que as instituições em que funcionam a Educação Infantil

[...] enfatizam o assistencialismo, visando a uma educação compensatória para as crianças desafortunadas. Portanto, percebe-se que a tarefa de cuidar das crianças está enraizada desde os primórdios da ação desse nível de ensino e que esta, muitas vezes, prevalece sobre o educar, fato que justifica a dificuldade de se encarar e de se organizar a Educação Infantil a partir de um olhar pedagógico. Apesar disso, muitos esforços estão concentrados com o intuito de substituir, paulatinamente, o assistencialismo e o filantropismo por uma educação integral da criança, considerando-se o cuidar e o educar como ações complementares e necessárias para que isso ocorra.

Ademais, essa etapa de ensino enfrenta uma escassez na proposição de políticas públicas para a formação de professores. Os profissionais que atuam na Educação Infantil sofrem com a desvalorização que se materializa no quesito financeiro, fator que, muitas vezes, resulta na migração do docente para outras etapas e/ou modalidades de ensino ou, até mesmo, para outras áreas. O seu campo de abrangência também é comprometido, pois o escasso número de vagas não contempla toda a demanda social. Além disso, o deslocamento das crianças campesinas até a escola é prejudicado devido à falta de frotas, às péssimas condições das vias, à inadequação do transporte para as crianças pequenas, dentre outros fatores. Esses emblemas são impeditivos para que as crianças usufruam do direito que têm a uma Educação Infantil de qualidade.

Dessa forma, podemos perceber a existência de um hiato entre o que prega a legislação e o que ocorre nas práticas. Essa discrepância, em grande medida, ocorre pelas divergências entre a projeção da lei e sua implementação. Em outros termos, não é suficiente apenas a criação da lei, mas é preciso que os governos, Federal e Municipal, deem respaldo para que essa legislação se efetive, provendo as condições necessárias para que os sujeitos se apoderem dos seus direitos, pois, caso contrário, eles ficam apenas no papel.

Além disso, para que a educação destinada às crianças se efetive como um direito, é necessário haver uma desconstrução do currículo que, muitas vezes, pauta-se na razão instrumental e acarreta uma descaracterização dessa etapa educativa. O currículo da Educação Infantil precisa ser alinhavado ao direito de a criança ter acesso ao avultoso acervo dos conhecimentos historicamente produzidos (COUTINHO;

MORO, 2017). Nesse sentido, é necessário romper com a antecipação precoce de aprendizagens referentes ao Ensino Fundamental.

Os princípios da Educação Infantil não devem ser subtraídos da infância; é necessário que as crianças exerçam o seu direito de vivenciar experiências próprias nessa fase da vida. Essa consideração se pauta na preservação da identidade da Educação Infantil fundamentada, principalmente, nos eixos da interação e do brincar. Nessa empreitada, devem ser contempladas as múltiplas linguagens, como a arte, a música, a dança, o movimento corporal, para que se valorize a autonomia da criança e se promova o desvencilhamento do confinamento do pensamento infantil.

Ademais, observa-se que, no estabelecimento dessas políticas, especialmente a partir da década de 1990, com os agenciamentos dos mecanismos internacionais, tem ocorrido uma interlocução com o setor privado, cujas instituições têm conseguido cada vez mais abertura de atuação no âmbito público (COUTINHO; MORO, 2017). Essas alianças são sutis e ardilosas, pois, segundo as estudiosas:

[...] o protagonismo que representações de entidades privadas possuem no contexto de definições das políticas públicas, implica que o parco recurso que será destinado à educação nos próximos 20 anos será destinado com prioridade a essas entidades, que consideram que a educação de crianças pequenas deve atuar na formação de capital humano devidamente preparados para o mercado de trabalho (COUTINHO; MORO, 2017, p. 358).

As participações dos Organismos Internacionais e das instituições privadas, das grandes corporações na proposição, formulação e execução de políticas educacionais revelam uma lógica privatista sendo investida contra a educação com finalidades bem específicas e afinadas com as regras do mercado. As proposições da política pública de Educação Infantil, elaboradas ao longo das últimas décadas, são decorrentes das negociações entre o governo e o empresariado. Essa situação demarca os tensionamentos entre distintos interesses nos quais se sobressaem as pretensões do setor privado (COUTINHO; MORO, 2017). Tal pacto com a iniciativa privada revela que o investimento na infância está baseado em argumentos economistas e não em uma perspectiva ontológica.

Na contemporaneidade, tem despontado a intervenção de corporações empresariais na projeção de políticas públicas para a educação. Tal como desvela

Gadelha (2015, p. 347), as políticas públicas mais recentes aplicadas à infância têm sido desenhadas no bojo das negociações entre Governo Estatal e o empresariado:

Por um lado, o controle e o governo das condutas dos indivíduos dão-se cada vez mais por intermédio de um empresariamento da sociedade; por outro lado, o empresariamento da subjetividade e das relações sociais constituem como que a via privilegiada para o controle o controle das condutas. Assim, em termos amplo, podemos pensar o governo das infâncias em nosso presente como estando estreitamente relacionado ao empresariamento da sociedade, da educação e dos demais processos implicados à produção de subjetividade infantis (modos de construção do que seria ser criança).

A partir da preposição do autor, podemos lançar o seguinte questionamento: as políticas públicas para a infância contribuem para a afirmação das crianças como sujeitos de direitos ou legitimam o 'direito' de manipular a infância? São necessários o debate e o enfrentamento dessas questões por meio de profícua agenda de estudos, pesquisas, produção científica e engajamento em movimentos sociais. A respeito desse aspecto, Saito (2010, p. 30) já admitia que:

Pode-se afirmar que, atualmente, essa sociedade está exigindo um cidadão cada vez mais plural, flexível, alinhado aos interesses do mercado e que saiba trabalhar coletivamente, e desse modo, deve ser educado para se produzir mais e melhor. Essa ideia justifica a importância atribuída à educação, principalmente nos últimos tempos, pelas políticas públicas em vigor, o que evidencia a vinculação direta destas com os propósitos da organização neoliberal.

Não obstante, sob um viés analítico foucaultiano, fundamentado no conceito de governamentalidade, podemos identificar a legislação voltada à infância como um aparato tecnológico direcionado a controlar a conduta das crianças. Os estudos de Foucault (2008) oferecem um leque de possibilidades para o entendimento de como a sociedade e as suas mudanças têm incidido sobre as crianças. Para esse autor, o governo da infância está relacionado a uma diversificada gama de dispositivos sociais, educativos, econômicos e jurídicos. Assim, a infância é alvo de práticas de governo, que, por sua vez, respalda-se na elaboração de saberes sobre esses sujeitos. Dessa forma, podemos perceber o modo pelo qual as leis fazem parte de um conjunto de dispositivos funcionais de poder e saber direcionados à gestão da população infantil.

Tecer apontamentos sobre essa teia de poder que apanha a infância abre possibilidade para pensarmos as projeções sociais que estão sendo geradas, as quais determinarão o tipo de sujeito que se pretende formar. Com base em Foucault (2008), salientamos que o aparato legal, por se caracterizar como um mecanismo que pretende minimizar os riscos e ampliar as intervenções, atua no sentido de não apenas reprimir, mas de assegurar o máximo de controle da gestão populacional. “Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 2008, p. 143). As práticas de governo estão relacionadas a determinados modelos de inteligibilidade produzidos e postos a operar para atender aos interesses do poder.

Diante do exposto, Carvalho (2016, p. 242) sublinha que, no setor econômico, “[...] as crianças são significadas como seres humanos dependentes que se desenvolvem com bases nos indicadores definidos por uma perspectiva de desenvolvimento linear”. É essa noção que vem fundamentando a maioria das políticas públicas voltadas para a infância. Pautadas em uma lógica universal que desconsidera as características específicas das crianças, sua etnia, cultura, religião, entre outros aspectos. As políticas têm se baseado em práticas homogeneizantes destinadas às crianças genéricas, desconsiderando suas diferenças individuais (CARVALHO, 2016).

Dessa forma, segundo Carvalho (2016), as políticas para a infância são pensadas a partir de uma perspectiva universal do desenvolvimento infantil e ainda são planejadas sob a lógica da correção e prevenção dos riscos. Especialmente para as crianças da classe pobre que representam, mesmo que de forma velada, um risco para a ordem social. Carvalho (2016, p. 244) salienta que essa população “[...] precisa de intervenção para que se desenvolva prontidão para entrada na escola e para a vida”. Nessa perspectiva, as políticas para a infância se constituem em estratégias para a gestão de riscos que a infância oferece. Consideradas essas afirmações do autor, podemos afirmar que, de modo geral, o alvo dessas leis foi e permanece sendo a criança pobre. Logo, cabe questionar: por que as crianças ditas ricas não carecem de leis? Elas já têm seus direitos garantidos? Ou por que os seus direitos não são violados, como ocorre com as crianças carentes?

A trajetória histórica da formulação e implementação de leis e políticas públicas para a infância aponta para uma mobilidade no teor desses instrumentos legais. As políticas iniciais agiam no intuito de erradicar e minimizar os riscos, as políticas da contemporaneidade operam no ensejo de gerir esses riscos. Nesse ínterim, as políticas para a infância podem ser definidas como estratégias estatais preventivas (CARVALHO, 2016).

Lançar um olhar crítico sobre o atual aparato legal, direcionando à garantia dos direitos infantis, pode fomentar uma tomada de consciência de que a legislação é forjada com base em determinados princípios. Problematizar essa questão é um procedimento necessário para que, de posse desse entendimento, os sujeitos possam usufruir dessa legislação com autonomia e não se deixar aprisionados por ela.

3.3 Adentrando no campo de pesquisa: em foco a infância em casas de acolhimentos

Dentro do campo da legislação voltada à infância, merecem destaque as instituições de cunho social que desenvolvem um trabalho de acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Todavia, poucos são os estudos voltados para esses sujeitos, o que despertou nosso interesse em adentrar nesse espaço, a fim de conhecer como ocorrem os processos de constituição da infância em crianças que vivem nessas instituições.

Assim, com o objetivo de averiguar como o nosso problema de pesquisa vem sendo abordado em pesquisas *stricto sensu*, realizamos uma revisão de literatura, do tipo Estado do Conhecimento, a fim de levantar o que já foi produzido sobre o mesmo tema ou temas correlatos, bem como quais são as abordagens metodológicas mais utilizadas, os referenciais teóricos mais frequentes, os pontos de consenso, controvérsias e lacunas que precisam ser esclarecidas.

Antes de detalhar os procedimentos metodológicos, julgamos importante apresentar a definição sobre o Estado do Conhecimento e o Estado da Arte. Segundo Romanowski e Ens (2006), os estudos do tipo Estado da Arte visam analisar a produção acadêmica de uma determinada área nos diferentes setores do conhecimento, por exemplo, teses, dissertações, livros, periódicos científicos, comunicações e publicações em anais de congressos, dentre outros. Os estudos do

tipo Estado do Conhecimento, por sua vez, abordam apenas “[...] um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOVSKI; ENS, 2006, p. 39), como o banco de teses e dissertações, tendo por finalidade mapear pesquisas realizadas dentro uma determinada temática.

Ambos os tipos de estudo, entretanto, buscam realizar um balanço do acúmulo de conhecimentos em determinada área de conhecimento, justificando-se pela possibilidade de oferecer “[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

A partir dessa definição sobre Estado da Arte e Estado do Conhecimento, informamos ao leitor que optamos por uma revisão do tipo Estado do Conhecimento, pois, como já assinalamos, esse encaminhamento possibilita analisar as produções realizadas no âmbito da pós-graduação, além de identificar em que aspectos nossa pesquisa se aproxima ou se distancia das produções já existentes acerca da constituição da infância nas casas de acolhimento.

Em consonância com isso, realizamos um mapeamento das produções científicas de pós-graduação *stricto sensu* realizadas sobre casas de acolhimento que abrigam crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade. A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ser um banco de dados de referência acadêmica no Brasil.

Com vistas ao alcançar o nosso objetivo de verificar os estudos produzidos nos últimos anos que tratem de crianças em casas de acolhimento, a nossa procura por esses trabalhos no Banco de Teses e Dissertações contemplou duas etapas. Esse procedimento foi adotado como forma de ampliar as possibilidades de identificação de produções relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, tendo em vista a diminuta quantidade de produções encontradas que abrangesse nossa temática.

Tomamos como questão norteadora a seguinte: o que já se tem produzido sobre a percepção dos educadores dos abrigos a respeito das crianças em condições de vulnerabilidade?

Dessa forma, pautamo-nos nas palavras-chave “casa de acolhimento” e “infância”. Como a palavra se tratava de dois termos, necessitamos utilizar aspas para

as palavras “casa de acolhimento”, seguido do prefixo “e/ou” em inglês e em letra maiúscula “AND/OR”. Essa forma possibilitou eliminar as pesquisas que utilizam o termo de maneira isolada, trazendo para os resultados apenas pesquisas que possuem os dois termos que apresentamos interesse em averiguar. No segundo momento, norteadas pelo intuito de identificar trabalhos a respeito da perspectiva dos educadores sobre a infância abrigada, nossa procura no portal da Capes foi sistematizada a partir das palavras centrais “abrigo” AND “educadores”.

A seguir, apresentamos, distintamente ao leitor, os achados referentes às duas etapas do mapeamento das produções *stricto sensu*, a partir das duas buscas no banco de dados já mencionado. A primeira busca foi realizada no ano de 2020, e a segunda em 2021.

Na primeira busca, encontramos 11 pesquisas, sendo 4 teses e 7 dissertações realizadas entre os anos de 2006 a 2020, que abordam casa de acolhimento e infância. Sublinhamos que, nessa busca, a partir dos termos empregados, não foram encontrados trabalhos acadêmicos correspondentes aos anos de 2018, 2019 e 2020.

Esses trabalhos foram realizados sobre a jurisdição de 5 unidades de ensino superior privadas e 6 instituições públicas em programas em Educação, Educação Física, Memória, Linguagem e Sociedade, Psicologia, Psicologia Clínica e Serviço Social. Após a leitura dos resumos, foram excluídos 4 trabalhos que estavam em dissonância com a temática em pauta por focalizar a infância acolhida de forma mais generalizada, abrangendo diversas instituições educativas, não especificamente as Casas de Acolhimento. Dessa forma, do total geral dos trabalhos encontrados, selecionamos 7 estudos para compor o nosso *corpus* de análise.

No mapeamento, atentamos para os títulos dos trabalhos, ano de produção, metodologia utilizada e palavras-chave. Desse modo, realizamos a leitura desses 7 trabalhos na íntegra. Com o *corpus* de análise definido, elaboramos um quadro, com o intuito de apresentar, ao leitor, sinteticamente os principais dados das pesquisas em que há o nome do autor, o ano de produção, o título do trabalho e as palavras-chave.

Quadro 2 – Categoria: Dissertações e Teses

Categoria – Dissertações /Teses	
Autor(a)	Título / Palavras-chave
VOLIC, Catarina. (2006)	Título da Dissertação: A preservação dos vínculos familiares: estudo em abrigos

	Palavras-chave: Vínculos familiares; família e seus filhos; Programa casa de acolhimentos; obra social Dom Bosco de Itaquer.
FREITAS, Debora Duarte. (2012)	Título da Dissertação: Infâncias em situação de acolhimento Palavras-chave: Infância; Acolhimento Institucional; Corpo.
PECORA, Thatiana Teixeira. (2012)	Título da Dissertação: Infância, educação e crianças acolhidas: o olhar de professores das escolas públicas de Corumbá, MS Palavras-chave: Infância; Educação; Criança Acolhida.
FAVARETTO, Micheli Catia. (2013)	Título da Dissertação: Morar em outra casa? A complexa situação de crianças em acolhimento institucional em SINOP-MT Palavras-chave: Casa de Acolhimento; Criança; Desenvolvimento socioafetivo.
VEGA, Luciana Barbosa da. (2014)	Título da Tese: Percepções e Relatos dos Profissionais ou Agentes que compõem a Rede de Proteção e de Adolescentes Vítimas de Exploração Sexual - ESCA: um estudo sob a ótica da Educação Ambiental Palavras-chave: Exploração Sexual, Rede de Proteção, Crianças e Adolescentes, Educação Ambiental.
FERREIRA, Júnia Aparecida. (2016)	Título da Dissertação: As políticas de proteção à criança e ao adolescente no município de Belo Horizonte: o contexto do acolhimento institucional Palavras-chave: Acolhimento Institucional, Assistência Social. Estatuto da Criança e do Adolescente, Construcionismo Social, Práticas Discursivas, Produção de Sentido.
STUCCHI, Mariana Peres. (2017)	Título da Tese: Trama de afetos: desafios de educadoras de crianças pequenas institucionalizadas Palavras-chave: Trama afetiva; História de vida; Acolhimento; Ambiente; Educadoras; Bebês e crianças; Serviço de acolhimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Passaremos, agora, à descrição das pesquisas encontradas em nossa busca. O primeiro trabalho encontrado em nossa revisão se trata da dissertação intitulada “A preservação dos vínculos familiares: um estudo em abrigos”, de autoria de Volic (2006). A pesquisa foi realizada em três abrigos da cidade de São Paulo e objetivava averiguar como os vínculos familiares são preservados durante o tempo em que a criança permanece abrigada. A pesquisa se baseia em autores que tratam da institucionalização das crianças em abrigo, como Marcílio (2006), Motta (2006), Rizzini

(2004), em estudiosos da infância, como Ariès (1981), Heywood (2004) e Bowlby (2006) e Winnicott (1993), que estudam sobre o desenvolvimento infantil, dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram o dirigente da entidade, os coordenadores do abrigo e uma família de cada abrigo. Como metodologia, utilizou-se a observação e entrevistas individuais realizadas com o dirigente da entidade, coordenadores do abrigo e famílias.

Por meio da leitura da dissertação, compreendemos que a autora defende a importância do direito da criança ao convívio familiar, com base Bowlby (2006), pois considera que a preservação dos vínculos parentais é essencial para o desenvolvimento psicológico das crianças na instituição. Como conclusões, a autora aponta para a necessidade de se desenvolver um olhar mais aberto aos fatores histórico-estruturais para a situação das famílias das crianças abrigadas, que, de maneira geral, demarca-se pela pobreza e pela desigualdade. A autora ainda menciona que o abrigo não consegue sanar todas as necessidades dos acolhidos, o que gera uma “incompletude institucional” (VOLIC, 2006, p. 86).

O estudo de Freitas (2012), “Infâncias em situação de acolhimento”, trata-se de uma dissertação amparada no referencial teórico de Michel Foucault e objetivou compreender como se originaram as casas de acolhimento no Brasil e, em particular, no Rio Grande/RS. Como parte organizacional, a autora dividiu o trabalho em duas partes: em um primeiro momento, amparou-se em leis e documentos que sustentam a criação dessas instituições. Posteriormente, averiguou a realidade das crianças abrigadas no município do Rio Grande/RS, a partir de entrevistas realizadas com funcionários atuais da casa de acolhimento e sujeitos envolvidos na gênese do abrigo. O recolhimento das fontes evidenciou que os acolhimentos institucionais possuem outros objetivos além dos cuidados e do abrigo das crianças e adolescentes, por exemplo, o disciplinamento dos seus corpos e mentes.

Os resultados da dissertação revelam o reconhecimento do corpo como alvo de poder e, para fundamentar esse resultado, a autora emprega o pensamento foucaultiano, que considera o corpo

[...] superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela

deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 1993, p. 22).

A autora conclui que o corpo dos sujeitos, de forma sem precedente, é demarcado por técnica que objetiva modelá-lo e enquadrá-lo em padrões socialmente estabelecidos. Nesse sentido, o estudo aponta que o sujeito tende a se descaracterizar ao renegar a sua identidade e aspectos relacionados à sua etnia, à sua cultura, para assumir uma característica que não lhe é própria, mas imposta.

O trabalho de Pecora (2012), “Infância, educação e crianças acolhidas: o olhar de professores das escolas públicas de Corumbá-MS”, trata-se de uma dissertação cujo objetivo foi analisar e discutir as concepções das professoras sobre as crianças acolhidas. Os sujeitos envolvidos correspondem a professoras do Ensino Fundamental das Escolas Públicas da cidade de Corumbá/MS. O trabalho é amparado nos estudos de Freitas (2002), Frigotto (2008), Marcílio (2006), Rizzini (2011), dentre outros. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa de campo com o uso de entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos indicam a existência de uma dissonância percebida entre as falas das professoras que revelam, na prática, acontecimentos destoantes dos discursos dessas docentes:

Outra característica nas falas das professoras sobre as crianças abrigadas foi que elas quiseram deixar bem claro que não fazem diferença entre as crianças abrigadas e as demais, contudo suas falas estão recheadas de “mas” o que denota contrariedade. As crianças foram citadas como “normais”, “iguais” para evitar julgamentos discriminatórios e inferiores que poderiam surgir. Até mesmo, a professora que destacou que uma criança abrigada tinha um “probleminha” colocou no diminutivo a palavra para diminuir o impacto do aspecto negativo que ressaltou (PECORA, 2012, p. 94).

As conclusões da pesquisa ressaltam a existência de uma concepção de infância associada a uma noção idealizada de criança e de infância vinculada apenas às questões, como a disciplina e o brincar.

“Morar em outra casa? A complexa situação de crianças em acolhimento institucional em SINOP-MT” se refere a uma dissertação desenvolvida por Favaretto (2013). A dissertação teve como referencial a Teoria Sócio-Histórica. Contou, ainda, com o respaldo teórico de autores como Ariès (1981), Bauman (2001), Bowlby (2006), Del Priore (2007), Goffman (2013), Kramer (1999), dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram crianças, cuidadoras, juiz, promotor, gestor da instituição e

representante do Conselho Tutelar. Os dados foram coletados por meio de entrevistas seguindo três modelos: um para as crianças, outro para as cuidadoras e um roteiro padrão para os demais participantes. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Favaretto (2013) aponta, em sua dissertação, que, em nome da segurança física da criança, a instituição de abrigo se configura como um espaço rigidamente fechado, dificultando o contato dos acolhidos com outros ambientes sociais. De acordo com a autora,

[...] a falta de políticas públicas contribui para o afastamento da família, na medida em que, muitas vezes, tal ação parte do pressuposto de que esta é incapaz, naquele momento, para cuidar dos filhos. Sendo que a reestruturação familiar envolve aspectos complexos, relacionados à superação de fatores difíceis de resolver a curto prazo, como o desemprego e a dependência de drogas e álcool, por exemplo, e que demandam muito mais da coordenação de outras políticas públicas do que do esforço isolado das próprias instituições de acolhimento (FAVARETTO, 2013, p. 97).

A autora menciona que fatores socioestruturais incidem sobre a base familiar, conduzindo a uma desestabilização que tem como reparação o abrigo da criança. Nas considerações finais, Favaretto (2013) ressalta que, em muitas situações, o distanciamento entre a legislação e a prática gera uma forma de afastamento e a fragilização dos laços afetivos entre a família e a criança abrigada.

Vega (2014), em sua tese intitulada “Percepções e Relatos dos Profissionais ou Agentes que compõem a Rede de Proteção e de Adolescentes Vítimas de Exploração Sexual – ESCA: um estudo sob a ótica da Educação Ambiental”, buscou compreender a relação estabelecida entre as redes de atendimentos e as vítimas de exploração sexual. O intuito foi verificar essa relação nos relatos recolhidos pelos profissionais que atuam nesse espaço e as vítimas de violência. O referencial teórico está pautado em autores como Bronfenbrenner (1994), Gadelha (2015), Sarmiento (2007), dentre outros. Segundo a autora, o primeiro momento da pesquisa se deu por meio de uma entrevista semiestruturada com quinze representantes distribuídos nos serviços de atendimento, defesa e prevenção do município do Rio Grande/RS. A segunda etapa apresenta os relatos de dois adolescentes, vítimas da exploração sexual. Para a coleta de dados, utilizaram-se observações, diários de campo e uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Os resultados da dissertação retratam a necessidade da qualificação profissional para assistir as crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Os profissionais, participantes do estudo, alertam para a importância de as famílias colaborarem em todas as instâncias do processo de atendimento, a fim de favorecer a resolução dos casos da melhor maneira possível, cuidando da proteção e bem-estar das crianças e adolescentes. Nas considerações finais, a autora enfatiza a necessidade de se refletir a respeito do conceito de infância e adolescência historicamente produzido, no qual esses sujeitos se mostram, em muitas situações, violados e desprotegidos.

Na dissertação nomeada “As políticas de proteção à criança e ao adolescente no município de Belo Horizonte: o contexto do acolhimento institucional”, Ferreira (2016) buscou compreender os limites e as potencialidades da política pública de assistência social, sob o olhar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para a coleta dos dados, realizaram-se a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Foi utilizado, ainda, um diário de campo. Nele, constavam as anotações das observações de debates promovidos pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2014/2015). Nesse diário, estavam, ainda, os registros realizados pela autora a despeito de uma oficina ministrada por ela aos educadores das casas de acolhimento institucional.

Essa proposta de trabalho estava atrelada ao Núcleo de Pesquisa e Intervenção Família e Infância da PUC-MG, no qual a autora é integrante. A parte bibliográfica se pautou em trabalhos realizados após a promulgação do ECA (BRASIL, 1990) e a análise documental teve respaldo no estudo do ECA (BRASIL, 1990), no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) e na Lei nº 12.010/2009 (BRASIL, 2009). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os profissionais que atuam nas casas de acolhimento institucional. A respeito das oficinas, a autora menciona que estas possibilitaram importantes discussões coletivas.

Para a análise dos dados, a autora realizou a triangulação dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da dissertação evidenciaram que existem contradições entre o que se defende na lei e o que se efetiva no dia a dia da instituição. Restrições nas normas e

na organização interna do abrigo, muitas vezes, acabam indo a contrapelo do que se respalda legalmente como direito infantil: autonomia, criatividade, espontaneidade, corporalidade, brincar livre, a socialização, acesso à cultura.

Na tese intitulada “Trama de afetos: desafios de educadoras de crianças pequenas institucionalizadas”, Stucchi (2017) discute a trama afetiva constituída no encontro entre educadoras e crianças institucionalizadas a partir das suas histórias. O estudo está entrelaçado com a história de profissionais femininas que enfrentam situações precárias no acolhimento de bebês e crianças, revelando o descaso de Políticas Públicas. Com vistas a compreender como ocorria essa relação, a autora utilizou, como referencial teórico, Demo (2005), Goffman (2013), Motta (2006), dentre outros. Nos procedimentos metodológicos, recorreu a entrevistas narrativas com sete educadoras da cidade de João Pessoa/PB; em seguida, a pesquisadora realizou observações na Casa de Acolhimento com o intuito de conhecer a dinâmica desse espaço. A tese teve sustentabilidade nas contribuições da Psicanálise, esclarecendo os desafios encontrados nos abrigos e sugerindo um percurso teórico de pesquisas e de políticas públicas que amparem os desafios encontrados, de forma a propiciar alternativas de enfrentamento.

Os resultados revelam que é imprescindível abordar a história de vida das crianças, a tradição familiar e o parentesco delas sob um enfoque integrador em um posicionamento responsável de acolhimento às diferenças. Stucchi (2017) também destaca a fragilidade das condições de trabalho com as quais os profissionais se deparam: falta de investimento em melhorias estruturais, defasagem salariais e escassa formação. Outro apontamento relevante evidencia uma preocupação institucional em precaver o estabelecimento de vínculos pessoais entre acolhidos e profissionais. O estudo conclui, mediante as narrativas das educadoras, que há uma insatisfação em relação ao respaldo conferido a essas profissionais, uma vez que carecem de um apoio psicológico que embase o desenvolvimento de sua função.

Na sequência, descrevemos, de forma sucinta, os dados obtidos na segunda etapa do mapeamento das produções *stricto sensu*, que consistiu em uma segunda busca no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes, realizada em janeiro de 2021. Essa segunda busca teve o intuito de ampliar nosso conhecimento sobre o campo de estudos da temática, já que o primeiro mapeamento apontou apenas 7 estudos. Essa segunda procura também se fez essencial, uma vez que primamos

pelos estudos mais atualizados com vistas a ter acesso a uma realidade mais recente da temática; dessa forma, delimitamos o recorte temporal englobando os últimos 11 anos (2010-2020) de produções.

Para essa segunda busca, foram utilizadas as palavras-chave “abrigo” AND “educadores” e o recorte temporal envolveu os estudos realizados entre 2010 a 2020. Todavia, assim como no primeiro momento do mapeamento, não foram encontrados trabalhos referentes aos anos de 2018, 2019 e 2020.

Identificamos 51 trabalhos, dos quais realizamos as leituras dos títulos e selecionamos as potenciais produções a serem incluídas. Para essa seleção, utilizamos os seguintes critérios de inclusão: pesquisas de campo, cujo referencial teórico estivesse afinado com a nossa linha de estudo. Foram excluídos 32 trabalhos que não condiziam com a proposta do nosso estudo. Prosseguimos avaliando os 19 resumos restantes, dos quais apenas 5 trabalhos foram selecionados para serem lidos na íntegra. Desse total, foram encontradas 3 dissertações e 2 teses. No Quadro 3, apresentamos os dados das pesquisas selecionadas para integrar o *corpus* de análise. Nele, contemplamos o nome do autor, o ano de produção, o título do trabalho e as palavras-chave.

Quadro 3 – Categoria: Dissertações e Teses

Categoria – Dissertações / Teses	
Autor(a)	Título / Palavras-chave
ACCORSI, Mercedes. (2010)	Título da Tese: A vida em abrigos: um estudo sobre práticas socioeducativas entre educadores e crianças abrigadas Palavras-chave: Abrigo; casa -lar; Convivência familiar; família institucionalizada.
RODRIGUES, Olinda Sahmaroni. (2011)	Título da Dissertação: Aobrigio ou de como Abrigar e Obrigar Brincam de Amarelinha nas Relações entre Educadore(a)s Sociais e Meninas em um Abrigo de Fortaleza Palavras-chave: Educação em periferias urbanas; abrigo, educador social, adolescente/adolescência; adolescentes (meninas); abrigos para jovens.
CORREA, Laiane da Silva. (2016)	Título da Dissertação: Serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na região metropolitana de Belém: os ambientes, os acolhidos e os educadores Palavras-chave: Serviços de acolhimento, crianças e adolescentes, educadores.
GABATZ, Ruth Irmgard Bartschi. (2016)	Título da Tese: Formação de vínculos e interação entre cuidadores e crianças em um abrigo Palavras-chave: cuidadores; relações interpessoais, enfermagem; pesquisa qualitativa.

ROCHA, Poliana Gonzaga. (2017)	<p>Título da Dissertação: O lazer no cotidiano das crianças em acolhimento institucional à luz da percepção dos educadores em Belo Horizonte</p> <p>Palavras-chave: Acolhimento Institucional; Crianças; Adolescentes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos, a seguir, as descrições dos resultados encontrados. O primeiro estudo se trata da tese intitulada “A vida em abrigos: um estudo sobre práticas socioeducativas entre educadores e crianças abrigadas”, de Accorsi (2010). A tese teve como objetivo investigar as práticas socioeducativas implementadas pelos cuidadores responsáveis pela educação de crianças e adolescentes em uma casa – lar da cidade de São Paulo. O referencial teórico está pautado em Arruda (1946), Engels (1981), Freire (2000), Marcílio (2006), Motta (2006), dentre outros. De caráter qualitativo, os procedimentos metodológicos empregados durante seis visitas à instituição foram entrevistas com os educadores e observações com o intuito de compreender as práticas socioeducativas na inter-relação com as crianças.

Entre os resultados apontados por Accorsi (2010), destaca-se a compreensão por parte dos educadores de que a vivência e o desempenho de sua função no abrigo oferecem momentos de reflexão a respeito da educação das crianças. A autora conclui que o espaço do abrigo e a sua rotina são um campo educativo que carece de estudos e pesquisas com mais profundidade. Em prol do desenvolvimento das crianças, precisa ocorrer um maior investimento em políticas públicas com reforço para esse campo de abrigamento.

Com o objetivo de apreender as possíveis mudanças que educadores e adolescentes percebem em si quando de seu encontro no ambiente abrigo, Rodrigues (2011), em sua dissertação intitulada “Aobrigos ou de como Abrigar e Obrigam Brincam de Amarelinha nas Relações entre Educadores Sociais e Meninas em um Abrigo de Fortaleza”, utilizou, para a coleta de dados, a entrevista aberta, a observação participante e a pesquisa documental. A revisão de literatura foi efetivada a partir de Barros (2010), Deleuze (1997), Foucault (2007, 2008, 2014), Rizzini (2004), dentre outros.

Os resultados apresentados por Rodrigues (2011) revelam a existência de um trabalho sistematizado alicerçado em uma rede de apoio que envolve todos os

profissionais em afirmação de um conjunto de práticas que estão em consonância com as orientações estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Identificaram ainda em que medida a noção de proteção efetivamente protege a criança ou ganha contornos de punição. A autora finaliza relatando sua percepção a respeito do movimento coexistente entre obrigar e abrigar. A partir desse jogo de palavras, Rodrigues (2011) reflete sobre as práticas estruturais presentes na instituição. Também ressalta que a essência da educação desenvolvida nos abrigos precisa se estabelecer na perspectiva de uma qualidade de vida em todos os seus aspectos físico, moral, social, com vistas a qualificar a criança e o adolescente nos desafios cotidianos que a vida após abrigo requer.

Correa (2016), em sua tese nomeada “Serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na região metropolitana de Belém: os ambientes, os acolhimentos e os educadores”, visou caracterizar os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes na região metropolitana de Belém/PA. A tese teve como referencial teórico as contribuições de Bronfenbrenner (1994), Goffman (2013), Gulassa (2010), Motta (2006) e Rizzini (2004). Para coleta de dados, a autora empregou pesquisa documental e entrevistas com gestores dos serviços de acolhimentos que atendem crianças e adolescentes em situação de risco e educadores. Os dados foram analisados a partir do enfoque descritivo e inferencial.

Os resultados da tese evidenciam a importância da visita como um elemento de preservação dos vínculos afetivos entre as crianças e seus familiares. Também identifica esse momento como uma possibilidade de encontrar subsídios que auxiliem na reintegração familiar ou inserção em uma família substituta. Nas considerações finais, a autora aponta para a existência de um número expressivo de unidades de acolhimento institucional, bem como uma equiparação entre unidades governamentais e não governamentais, revelando, então, uma respectiva amplitude dessa população acolhida. Correa (2016) aborda, ainda, a concepção de acolhimento como um ambiente que necessita ser compreendido como um contexto dinâmico de desenvolvimento e de cuidado pautado na escuta e no diálogo.

A tese intitulada “Formação de vínculos e interação entre cuidadores e crianças em um abrigo”, realizada por Gabatz (2016), procurou averiguar os vínculos e as relações estabelecidos entre crianças e cuidadores, com o intuito de identificar as significações elaboradas pelos profissionais. O *lócus* da pesquisa foi um abrigo

institucional que acolhe meninos e meninas entre 0 e 8 anos, situado em um município do Rio Grande do Sul. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 15 cuidadores/educadores e 6 crianças. A pesquisa se baseia nos seguintes autores: Ariès (1981), Bowlby (2006), Marcílio (2006), Martins Filho (2005), Rizzini (2004), dentre outros. A metodologia utilizada envolveu o uso de entrevista e observação. Além disso, os dados registrados em um diário de campo foram considerados. A sistematização dos dados se realizou em três categorias: vivenciando o impacto da realidade, trabalhando com o cuidado e trabalhando com o desconhecido.

A partir desse estudo, foi possível compreender como se institui a formação de vínculos e as relações entre as crianças e os cuidadores, apontando para a preocupação em sanar as necessidades elementares, como a alimentação, higiene e medicação. Ainda, identificou que o papel desses profissionais é pouco reconhecido e valorizado pela sociedade de forma geral. A autora finaliza destacando a situação angustiante que acomete os educadores que se veem diante do desafio de lidar com as adversidades ocasionadas pelas diversas situações que culminam com o abandono.

A dissertação intitulada “Lazer no cotidiano das crianças em acolhimento institucional à luz da percepção dos educadores em Belo Horizonte”, elaborada por Rocha (2017), buscou identificar, a partir do olhar das educadoras, momentos de lazer dentro da instituição. O referencial teórico foi composto pelos estudos de Barbosa (2000), Munhoz (2008), Rizzini (2004), dentre outros. A pesquisa, de abordagem qualitativa, é composta pelos seguintes procedimentos metodológicos: análise documental do Projeto Político-Pedagógico da instituição, entrevistas semiestruturadas com 6 educadoras e com a coordenadora da casa e observação não participante. O tratamento dos dados foi realizado com base na análise do conteúdo.

A autora menciona que a instituição foi fundada no ano de 2015 e se enquadra na categoria de ‘casa lar’, ou seja, é uma unidade recente que tem a capacidade de atender até 15 crianças com faixa etária de 7 a 11 anos. O atendimento psicossocial das crianças é realizado pela psicóloga e pela assistente social que, juntamente com a coordenadora da casa, compõem a equipe técnica.

Um dos destaques do estudo de Rocha (2017) é o desvelamento de um sistema de encarceramento vivido pela criança, que acarreta um empecilho para o

desenvolvimento de muitas atividades de lazer. Também aponta para um distanciamento entre a lei e a efetivação dos direitos das crianças.

A partir da exposição dessas 12 pesquisas *stricto sensu*, encontradas nas duas buscas realizadas, ficou evidenciado que são variados os campos da ciência que se interessam em estudar a infância nas casas de acolhimento. Os achados nos mostram pesquisas que abordam: relações entre os educadores e as crianças abrigadas, as práticas socioeducativas institucionais, a formação de vínculos afetivos entre os profissionais e os abrigados, os momentos de lazer da instituição, a necessidade de ampliação de políticas públicas que assistam as famílias como forma de redução de indicativo de abrigamento infantil e o reconhecimento do abrigo como um espaço fechado, de controle dos corpos e limitador das relações sociais.

Na busca realizada, verificamos que as produções contemplam as várias regiões do Brasil; porém, voltando o olhar para a região Sul do país, percebemos que o estado que mais apresenta trabalhos é o estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, não havendo produções realizadas no estado do Paraná, nossa pesquisa se configura como um estudo de referência conferindo uma visibilidade à questão da infância abrigada em nossa região.

Em relação à temática da pesquisa, identificamos o predomínio de uma percepção de que a criança abrigada carece de ser olhada com atenção. Também é consensual entre os estudos a compreensão de que precisam ser pensadas, para essa categoria, possibilidades de reversão desse quadro em que as crianças e os adolescentes são violados, bem como alternativas de reinserção familiar.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, nas dissertações e teses analisadas, constatou-se o emprego ostensivo de procedimentos metodológicos pautados em observações e entrevistas, o que nos permite inferir a predominância de estudos de abordagem qualitativa em detrimento do enfoque quantitativo. Ao longo dessa triagem, também pudemos ter acesso ao arcabouço teórico utilizado com mais frequência nos trabalhos. Destacam-se autores como Ariès (1981), Marcílio (2006), Foucault (2007, 2008, 2014), Goffman (2013) e Rizzini (2004).

Essa revisão de literatura nos instrumentalizou teórica e conceitualmente, possibilitando delinear nossa escrita e responder ao nosso problema de pesquisa. Procurando atender ao objetivo de investigar, a partir do olhar dos educadores e profissionais que trabalham em casas de acolhimento, como ocorrem os processos

de constituição da infância, adentramos em uma realidade que nos revelou o engendramento de muitas racionalidades implementadas nas ações para as crianças.

Embora esses trabalhos contemplem vários aspectos referentes às crianças institucionalizadas e aos profissionais que com elas atuam, observamos que questões referentes ao reconhecimento do universo infantil, bem como a percepção da criança sob a ótica sociológica, fizeram-se ausentes nesses estudos. Esses tópicos são merecedores de investigação, pois realizar um estudo social da criança observando os espaços em que elas vivem e se constituem como sujeitos é colaborar para uma visão mais ampla dessa categoria geracional.

Foi dentro dessa linha de raciocínio que procuramos desenvolver a nossa pesquisa, a qual é original pelo fato de abordar as especificidades vividas e relacionadas às crianças abrigadas e que as caracterizam como uma infância judicializada, circunscrita a um ordenamento e cerceamento. Outro ponto que consiste no diferencial do nosso estudo é a escuta atenta e aberta de toda a equipe de educadores da instituição. O respaldo no aporte teórico na Sociologia da Infância nos habilitou a refletir sobre uma criança que, para além da sua condição de violada, desajustada, sobrevive às imposições de um sistema que a invisibiliza como um sujeito presente, considerando-a apenas enquanto um devir.

Não obstante, reportando-nos ao fazer poético de Manoel de Barros (2010), que retrata a essência da infância e suscita a criança vivida em cada adulto, procuramos traduzir, em nossas reflexões, a base do pensamento infantil que se aproxima de uma estética sensível que reverte o olhar e percebe a vida por diversas perspectivas. Esse caminho trilhado contribuiu para firmar as crianças como sujeitos ativos e de direitos, para além da escola, para além das pesquisas, mas, principalmente, na sociedade. Ademais, abre possibilidade para que possamos acessar a infância e compreender o mundo que os adultos oferecem a elas.

4 CONTEXTUALIZANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada em uma Casa de Acolhimento do município de Guarapuava, no Paraná, que atende crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade social. A escolha dessa instituição se deu devido aos objetivos motivadores da pesquisa, bem como pelo fato de ser a única instituição específica de atendimento a essa população na cidade onde reside a pesquisadora.

Como metodologia, partimos de um estudo teórico e utilizamos, como instrumentos de dados, entrevistas semiestruturadas com os profissionais da instituição, compreendendo a Diretora Técnica, a Coordenadora da Casa, a Pedagoga Social, a Assistente Social, a Psicóloga e o Educador Social. A realização dessas entrevistas aconteceu presencialmente no mês de março de 2020, em dias previamente agendados e de acordo com a disponibilidade da equipe técnica da Casa de Acolhimento.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Esse instrumento possibilitou captar uma vasta gama de informações referentes ao contexto investigado, como os aspectos que compõem a rotina da instituição: a acolhida da criança retirada da família, a nova rotina e adaptação das crianças no abrigo, o projeto família acolhedora, o processo de adoção. Além dos dados da instituição, as entrevistas possibilitaram uma maior compreensão acerca das condições de trabalho dos profissionais, como os desafios do trabalho educativo com as crianças e adolescentes. Para fins de verificação, os relatos dos participantes foram analisados segundo as proposições de Bardin (2011).

O processo de categorização propiciou o estabelecimento de três categorias, as quais se mostraram passíveis de serem desmembradas em outras três subcategorias que permearam, de uma forma recorrente, a grande maioria das falas dos informantes. Essa recorrência demonstra que as categorias têm uma determinada importância para os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, necessitam ser discutidas de uma maneira atenta e analítica.

Tal categorização está expressa no quadro a seguir e será tratada, de forma pormenorizada, logo na sequência, momento no qual também expomos a riqueza das informações obtidas mediante a fala dos profissionais nas entrevistas.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias elaboradas a partir das entrevistas com profissionais da instituição Casa de Acolhimento

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Família	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros e desencontros: entre chegadas e partidas - Família Acolhedora - Família Adotiva
Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Equipe técnica da Casa de Acolhimento - Condições de trabalho dos profissionais: entre ausências e possibilidades - A relação entre profissionais e crianças: viver entre (des)apego
Infância institucionalizada	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas entre a casa ou o lar: a experiência infantil do abrigo - Entre os muros e o horizonte: o confinamento da infância - Tic-tic-tac: o tempo passa e eu continuo aqui...

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Família

O ser humano, desde o seu nascimento, está imerso em relações sociais. É no seio familiar que os sujeitos iniciam os seus estágios de desenvolvimento, experimentam as primeiras emoções, sensações, aprendizagens, alegrias e frustrações. A família, sendo parte de um sistema social, é a responsável por educar as crianças garantindo a elas o seu bem-estar físico e cognitivo (ENGELS, 1981). Também é função familiar proporcionar a inserção de seus filhos nas relações institucionais, como aquelas que ocorrem na escola.

Na concepção de Bronfenbrenner (1994), a família de origem é a responsável pela inserção da criança na vida coletiva. Complementando esse pensamento, Sigolo (2004, p. 189) descreve a família como “espaço de socialização infantil”, pois se constitui em “mediadora na relação entre a criança e a sociedade”. Essa inserção irá incorrer na ampliação de suas redes de socialização, já que as crianças, ao vivenciarem experiências para além daquelas do seu convívio familiar, multiplicam suas tendas de relacionamentos. Segundo os estudiosos, as relações familiares reverberam nas relações sociais. De um lado, a consolidação positiva desses vínculos sociais ampliados está atrelada à estrutura familiar da criança, ou seja, as estruturas

relacionais sociais são construídas com base nas relações familiares. Ademais, o sentimento de pertencimento familiar que ocorre à medida que são acolhidas, amadas e respeitadas, repercute na sua integração social nos diferentes espaços e com os diferentes sujeitos.

De outro lado, Sigolo (2004) e autores, como D’Affonseca e Williams (2003), Evans (2004), Hallahan e Kauffman (2003), Marinho (2003), Williams e Aiello (2004), apontam que algumas características e comportamentos familiares deficientes, como dependências químicas, doenças psíquicas, alto nível de estresse, violência física, moral e sexual, baixo nível educacional, condições inadequadas de moradia, saúde, higiene, alimentação, dentre outros, podem interferir no desenvolvimento psicossocial das crianças. Por afetar o crescimento saudável das crianças, a ocorrência desses elementos pode ser um motivo para que muitas crianças sejam destituídas do poder familiar e abrigadas em Casas de Acolhimento por algum tempo ou, até mesmo, permanentemente.

Na fala dos profissionais entrevistados, a questão familiar esteve constantemente presente, denotando mudanças na vida das crianças e dos adolescentes. Essas mudanças englobam novas relações em um novo espaço que, por sua vez, gera novos vínculos e novos encontros.

Para dar conta de descrever, com riqueza de detalhes, as entrevistas, organizamos as falas dos entrevistados em subcategorias, que serão descritas a partir deste momento.

4.1.1 Encontros e desencontros: entre chegadas e partidas

O direito das crianças abrigadas é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) e pela Lei da Adoção nº 12.010 (BRASIL, 2009). O abrigo institucional deve ser uma passagem rápida na vida das crianças e adolescentes, respeitando o direito de serem criadas e educadas por uma família. Para as crianças que foram destituídas do poder familiar, cabe ao poder público encontrar um lar que as acolha. Para aquelas que estão abrigadas temporariamente, a instituição deve preservar os vínculos familiares.

Guimarães (2007, p. 59) ressalta que “[...] toda criança está predestinada a ser feliz, infinitamente feliz”. Mas, muitas delas, têm uma vida marcada por momentos conflituosos, são vítimas de violência física, sexual e psicológica, são abandonadas, rejeitadas, maltratadas. Fernandes (2001, p. 115) contribui com o pensamento de Guimarães (2007) ao afirmar que “[...] quando a criança é vítima de maus-tratos, negligência, quando a sua integridade física e moral é posta em causa, são postos também em causa pressupostos fundamentais para que o seu projeto de vida tenha um desenvolvimento natural”. Como forma de garantir a integridade das crianças e dos adolescentes, muitos necessitam ser abrigados em acolhimentos institucionais.

Mesmo a Lei nº 12.010 (BRASIL, 2009) determinando que o tempo máximo da permanência das crianças nas Casas de Acolhimento não deve ultrapassar dois anos, muitas experimentam a adoção tardia, outras ainda nem conseguem ser adotadas. Essas situações evidenciam que existe um distanciamento grande entre a legislação, a sua aplicabilidade e a efetivação do direito das crianças em ter uma família.

Não obstante, no encontro entre profissionais e acolhidos, entre as crianças/adolescentes e suas famílias, entre as crianças e seus pares, o acolhimento institucional é delineado por muitos fatores, como a afetividade, a complexidade da adequação à nova rotina, pela chegada da criança na casa, pelas despedidas, pela humanização, pela constituição da subjetividade, pela formação, pela socialização e pelo estreitamento de laços.

Ao ser acolhida, a criança traz consigo uma história. Nesses registros, estão presentes os mais variados sentimentos desde a alegria, a saudade até a tristeza e a dor. Gulassa (2010, p. 17) expressa o seguinte posicionamento:

A história é uma narrativa a partir dos registros da memória. A memória é o que se retém na mente como resultado das próprias experiências. A memória é seletiva. Só se retém o que foi marcante. A memória e a história mantêm a continuidade de uma pessoa ou instituição garantindo sua identidade. Quem perde a memória perde a identidade. A identidade é a memória que cada um tem como continuidade de si próprio.

Assim, a criança, ao ser abrigada, não deixa na porta de entrada as suas memórias, mas carrega-as consigo. Relembra alguns fatos de forma sutil ou de forma intensa. Dentre as lembranças intensas e que causam dor, encontram-se as hostilidades sofridas, as agressões físicas, verbais, psicológicas e outras questões

que a conduziram à situação de acolhimento. Também se recorda do rosto de sua mãe, do carinho de seus irmãos, do pertencimento da sua casa. Gulassa (2010) destaca a importância de manterem vivas as memórias e respeitarem a identidade das crianças. Dessa forma, o abrigo institucional deve acolher os sentimentos e as recordações das crianças, buscando desenvolver um trabalho que permita a elas uma estada rápida pela instituição e que o retorno à sua família aconteça de maneira segura, evitando que novas memórias traumáticas sejam formadas.

A separação familiar, na maioria das vezes, ocorre de forma abrupta sem espaço para despedidas. Ao serem 'arrancadas' de suas famílias, as crianças passam a 'morar em uma outra casa', com pessoas e modos de vidas diferentes. Essa mudança exige adaptação a uma nova rotina. Esta, por questões de organização interna, ocorre de forma totalmente diversa da rotina familiar, exigindo enquadramento às regulações impostas, tais como horários definidos para alimentação, sono, higiene, atividades pedagógicas. Ou seja, em outras palavras, ocorre uma quebra da rotina da criança. Refletindo sobre essa condição, é possível evidenciar que a criança vivencia várias perdas. No que concerne a essa questão, Tinoco e Franco (2011, n.p) mencionam:

A vivência da criança que é institucionalizada em uma casa abrigo normalmente envolve, além do afastamento de sua família e de sua casa, o afastamento de tudo o que lhe era conhecido: brinquedos, comidas, aromas, hábitos, contato com vizinhos e comunidade, escola, colegas, lugares conhecidos que frequentava. Trata-se, portanto, de uma experiência de múltiplos rompimentos, que requer a elaboração de múltiplos lutos.

Nesse sentido, podemos compreender que, no momento em que as crianças perdem o seu espaço de pertencimento, elas experimentam o sentimento de luto. As autoras mencionam que essa somatória de perdas acarreta para as crianças muito sofrimento, que é manifestado em momentos de angústia, medo, dores físicas, choro, tristeza, solidão, raiva, teimosia, rebeldia e comportamentos agressivos. Nesse aspecto, o luto, de acordo com as estudiosas, pode ser caracterizado como temporário ou definitivo. Temporário, quando logo ocorre o retorno à sua família de origem, e permanente, quando da destituição do poder familiar. Segundo as estudiosas, mesmo quando ocorre a volta para a família, é necessário ressignificar os momentos que foram conflituosos e perturbadores (TINOCO; FRANCO, 2011).

Nem todos os acolhidos passam por essas situações de luto da mesma maneira; alguns superam de forma mais rápida, outros apresentarão sentimentos mais duradouros. Ao abrigo institucional, cabe a responsabilidade de acolher e respeitar a criança e o adolescente enlutado, auxiliando-os a superar as lacunas deixadas pelas perdas. Para aqueles(as) que vivenciam o luto permanente, ou seja, para os quais não existe possibilidade de retorno à família de origem, a instituição deve realizar um trabalho de encontrar uma família adotiva que acolha e que possibilite o seu bem-estar físico, emocional e cognitivo.

Aos que vivenciam o luto temporário, isto é, aqueles(as) que dispõem da possibilidade de reintegração familiar, a preservação dos vínculos afetivos com seus familiares deve ser mantida, segundo a Diretora Técnica da instituição investigada, por meio de fotos, recordações, escrita de cartas, telefonemas. Também é possível uma reaproximação com a família de origem de forma presencial. Isso acontece em momentos como 'O dia da visita'. Esses encontros ocorrem uma vez por semana e têm a durabilidade de uma hora; além de serem autorizadas pelo poder judicial, as visitas são monitoradas pela psicóloga e pela assistente social da casa (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

De acordo com as profissionais, esse dia é muito aguardado pelas crianças e pelos adolescentes que realizam inúmeras vezes o trajeto até o portão à procura de alguém que está prestes a chegar:

Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz! Quanto mais a hora for chegando, mais eu me sentirei feliz. Às quatro horas, então, estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! Mas se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar meu coração [...]. É preciso que haja um ritual (EXUPÉRY, 2006, p. 69).

Esse relato retrata o vínculo afetivo entre o Pequeno Príncipe e a Raposa. Uma relação pautada na esperança pelo encontro do dia seguinte, na construção de um ritual “[...] que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora das outras horas” (EXUPÉRY, 2006, p. 70). Na Casa de Acolhimento, 'O dia da visita' é marcado por um ritual que difere aquele dia dos demais. Um momento gerador de muitas expectativas e aflições:

As crianças ficam muito ansiosas, mesmo aquelas bem pequenas que ainda não têm noção do tempo também demonstram inquietude, pois escutam os maiores comentando sobre a visita. Assim, toda hora elas perguntam: quantos dias faltam para visita? Amanhã tem visita, né tia? Minha mãe vem? (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

De acordo com a psicóloga, essa ansiedade não se revela somente no dia da visita, mas até antes dela acontecer. Algumas crianças e adolescentes dormem mal, têm insônias e pesadelos, alguns ficam febris, outros perdem o apetite ou comem de forma descontrolada. Arruda (1947) salienta que, nos momentos em que a criança ou adolescente sofrem fortes emoções e têm sua estrutura emocional abalada, diversos distúrbios podem surgir, desde uma irritabilidade até mudanças abruptas de comportamentos. Para a autora, as desordens emocionais mais frequentes são aquelas relacionadas à questão alimentar. Ribeiro (2006, p. 12), ao brincar com as palavras, retrata, no poema “Coração guloso”, a presença das emoções durante os momentos de alimentação:

A barriga do João roncou
assobiou e rodopiou. João
mandou comida e a barriga
voltou a roncar, assobiar e rodopiar.
João perguntou pra barriga: – Quer mais comida?
A barriga respondeu: – Não sou eu, João!
É seu coração guloso que quer provar
um abraço cremoso e um afago carinhoso

De acordo com o relato da psicóloga, essa realidade é experimentada por muitas crianças que, “*na expectativa do encontro com seus familiares e até mesmo por saudades, ficam dias sem alimentar-se ou comem exageradamente*” (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020). Desse modo, a separação familiar e a adaptação a uma nova rotina no abrigo são fatores propícios para o desencadeamento de doenças psicossomáticas que requerem cuidado, paciência e tratamento com equipe especializada.

Ainda segundo a psicóloga da instituição pesquisada,

‘O dia da visita’ é marcado também ‘como o dia do choro’. Mesmo, nós reforçando em outras ocasiões que quando a visita terminar os familiares retornam para suas casas e que não é possível naquele dia eles irem juntos, esse momento é sempre muito doloroso. Desse modo, a equipe técnica sempre fica disponível para realizar alguma

atividade que os anime ou até mesmo oferecer escuta e colo (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

A profissional salienta que, com as crianças menores, é possível realizar atividades e brincadeiras que a ajudem a minimizar um pouco o sofrimento, mas, com as crianças maiores e com os adolescentes, ela trabalha com momentos de conversa e escuta que ajudem na melhor compreensão da separação familiar. Outro impasse relatado se refere às crianças e aos adolescentes que estão impossibilitados de receber visitas por ordens judiciais.

Como o dia da visita ocorre por meio de uma liberação judicial, existem crianças e adolescentes que por questão de segurança não podem receber seus familiares. Tentar fazê-los entender que esse processo ocorre como um meio de protegê-los não é uma tarefa fácil (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Tal como menciona a psicóloga, os profissionais da instituição se deparam com esse desafio de auxiliar as crianças a entenderem que essa privação, ou seja, o impedimento de ver seus familiares, judicialmente, é uma forma de proteção. Expresso de outro modo, como fazer a criança entender que algo aparentemente ruim para ela é, na verdade, uma medida necessária para o seu bem-estar? Como uma criança vai entender que ficar longe de seus pais é algo bom? Diante dessa circunstância apontada pela psicóloga, reportamo-nos ao Korczak (1997) que, em sua obra “Quando eu voltar a ser criança”, declara que é muito difícil ser criança em um mundo de adultos e que ela sofre as consequências das atitudes dos adultos.

A psicóloga ainda menciona outra situação delicada do ponto de vista emocional, como o caso de famílias que possuem autorização para visita, mas, no dia, não comparecem. Segundo a profissional, essas situações ocorrem, geralmente, com os adolescentes ou com as crianças maiores.

Algumas mães estão cansadas. Existe o outro lado também. Existem adolescentes que sugam tanto os pais, que os pais já não sabem mais o que fazer e vir para uma casa de acolhimento é terceirizar a educação e trabalho com os filhos. Então, os pais falam: ‘nem quero mais que ele(a) volte, porque se voltar vai continuar dando trabalho, sendo novamente recolhido(a). Então esses pais, geralmente no dia da visita, apresentam desculpas como: ‘não vou poder ir visitar, pois vou estar trabalhando, tenho um filho menor para eu cuidar’. Isto é, tenho outras demandas que requerem o meu tempo e eu não consigo

estar presente no dia da visita (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

O relato em foco nos chamou a atenção, pois é possível empreender alguns pontos de reflexão: inicialmente, percebe-se que alguns pais abandonam os filhos, delegando a função de educar para a instituição acolhedora, eximindo-se da sua responsabilidade. A segunda questão exprime uma marginalização do sujeito abrigado quando seus pais falam: *“nem quero mais que ele(a) volte, porque se voltar vai continuar dando trabalho sendo novamente recolhido(a)”*. Isso remete à visão expressa no Código de Menores (BRASIL, 1927), no qual não se vislumbrava nenhuma esperança de resgate e salvação da ‘criança problema’, ‘menor infrator’.

A psicóloga prossegue afirmando que acolher o relato e a decisão dessas mães também faz parte do percurso do trabalho institucional e que outra questão complicada de lidar é que *“cada vez que as famílias não aparecem é um luto para criança e nós precisamos dar a notícia para ela”* (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Olha a sua mãe não vai poder vir, pois está trabalhando, vamos esperar quem sabe o mês que vem ela consiga reorganizar os horários e ela possa comparecer. Temos que fazer todo esse trabalho. Existem mães que querem muito ver seus filhos, outras já estão cansadas e falam ‘ainda bem que existe o abrigo, pois estão protegidas de algumas coisas que podem afetar aqui fora’ (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Lidar com essas ausências, com os atrasos dos pais nas visitas, é um trabalho árduo. Contudo, existem famílias muito presentes, mães que chegam chorando pelo filho, que pegam no colo, beijam, dizem que amam e que vai passar logo toda essa situação. Dessa forma, ‘O dia da visita’ não é somente um dia vivido de forma intensa pelas crianças, mas também, para os profissionais, é um dia marcado por inúmeros tensionamentos (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Dentre os enfrentamentos mencionados, a profissional salientou a presença de constantes ameaças por parte dos familiares dos acolhidos: *“Eles atribuem, a nós profissionais, um sentimento de culpa pela criança estar institucionalizada. Dessa forma, escutamos com frequência frases como: “vou te bater, te matar, um dia ainda te pego”*. Segundo a profissional, essas ameaças estão relacionadas aos relatórios que elas realizam ao final de cada visita. *“Nós precisamos anotar realmente o que*

observamos e, na maioria das vezes, a situação não é boa". Ela mencionou, ainda, sobre as visitas que fazem às casas das famílias, que também constituem um agravante para essas ameaças, pois as famílias, por meio dos advogados, têm acesso aos relatórios e, com frequência, elas falam: *"Você anotou no relatório que a minha casa estava desestruturada, que existia desconfiança de droga, que o meu marido ainda está morando lá"*. Nesse sentido, existe uma grande dificuldade de fazer as famílias compreenderem que a instituição não está contra elas e que *"Acolhimento não é lugar de criança, não é lugar de adolescente. O lugar deles é junto à suas famílias"* (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Em relação ao 'dia da visita', a assistente social também destacou que existe uma resistência ao monitoramento realizado nesse momento como uma medida de segurança. De acordo com a assistente, *"precisamos observar atentamente cada detalhe desse momento e registrar como tudo se procede. Nós sentamos bem próximas e atentamos para tudo que é feito e falado"*. A profissional menciona que essa aproximação é necessária, pois,

[...] algumas famílias falam bem baixo ou ainda cochicham. Nós precisamos saber que tipo de informação está sendo repassada para as crianças, pois elas podem sofrer ameaças como 'se você relatar alguma coisa pode ser que você nunca mais volte para casa'. Precisamos ficar acompanhando bem de perto para que essa família não traga mais dano para o acolhido (Entrevista com a Assistente Social, 12/03/2020).

A assistente social mencionou que essas ameaças são mais evidentes quando estão relacionadas com questões, como: violência doméstica/maus-tratos, abusos sexuais e uso e tráfico de drogas por parte dos responsáveis. Em conversa com a psicóloga, ela nos relatou que muitas mulheres também são vítimas e vivem situações de opressão, agressões e violência psicológica, outras acabam sendo coniventes com o agressor no momento em que não acreditam quando seus/suas filhos/as relatam sobre as situações de abusos, outras escutam a fala das crianças, mas não acolhem por medo, dependência financeira e física. De acordo com a psicóloga, nessas circunstâncias, as crianças escutam frases, como:

'Você está inventando essa história, você é mentiroso, é melhor você não comentar isso com ninguém, pois nós podemos ir presos, caso contrário você vai ficar sozinho'. Quando isso ocorre, nós solicitamos

o cancelamento temporário das visitas, porque que benefício tem uma visita assim? Em que a mãe chama a criança de mentirosa, fala que ela inventou a história? A criança não pode se sentir culpada, não podemos expor essa criança. Cada visita que eu coloco a criança nessa situação, estou expondo-a novamente ao trauma. Nesse caso, primeiro preciso trabalhar essa criança, fortalecer o discurso dela, tentar ajudar a organizar essa cabecinha e depois quando ela estiver mais fortalecida, mais preparada, ela começa novamente com cautela receber essa família (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

A despeito dos relatos realizados pelas profissionais sobre as negações familiares, a ausência de denúncias, a falta de coragem de revelação, Azambuja (2011) afirma que se trata de uma 'síndrome de segredo'. A estudiosa menciona que esse segredo está presente durante o ato de violência que ocorre por meio de agressões físicas, mas também psicológicas, como o amedrontamento das consequências que a vítima e seus familiares poderão sofrer, caso esse segredo seja revelado. Descoberto pelos pais ou pessoa responsável, o fato também pode ser mantido em segredo por muito tempo ou, até mesmo, nem ser revelado.

A síndrome de segredo se faz presente tanto nas etapas em que o fato ainda não foi identificado, e que pode durar vários anos, acompanhado de frequentes ameaças, uma vez que as ameaças, reiteradamente exercidas pelo violentador, fragilizam a criança e/ou adolescente, pois se sentem incapazes de responder ao poder físico e emocional do adulto (AZAMBUJA, 2011, p. 98).

Ao ser ameaçada, a criança perde a confiança nas demais pessoas, desconfia das tentativas de aproximações, tem a sua autoestima abalada, sente culpa e vergonha, depressão, ansiedade e outros transtornos. São fatores que, muitas vezes, vão repercutir em sua vida adulta, nas diferentes situações, como: comprometimento escolar, inserção no mundo do trabalho, aceitação do diferente, interação social, relações excludentes e, em casos mais extremos, até mesmo, acarretar o suicídio.

Os relatos dos profissionais reportados aqui nos permitem aludir que o 'Dia da Visita' na casa não é um dia comum, mas um dia que comporta muitas significações, expectativas, encontros e desencontros que são marcados por diversos sentimentos, como alegria, tristeza, medo, frustração e ansiedade. Nessa perspectiva, Volic (2006), ao ouvir em suas pesquisas os dirigentes do abrigo, também percebe a existência de uma vasta gama de sentimentos vividos pelas crianças no estabelecimento ou no rompimento dos vínculos parentais. Essa autora defende o direito da criança ao

convívio familiar como um fator decisivo no desenvolvimento psicológico das crianças institucionalizadas.

Diante dos apontamentos, reportando-nos à problemática desta pesquisa, que buscou, a partir da perspectiva dos(as) educadores(as), apreender os modos de construção social da infância no contexto de acolhimento, consideramos que todas as situações expressas nas falas dos profissionais se convertem em marcas (afetivas, simbólicas, entre outras). Na maioria das vezes, esses reflexos incidem sobre a constituição dessas crianças e adolescentes de forma não tão positiva. Isso abre margem para a perpetuação de traumas e bloqueios.

4.1.2 Família Acolhedora

Ligado ao processo de acolhimento, existe o Programa denominado Família Acolhedora. Trata-se “de um serviço de acolhimento provisório, até que seja viabilizada uma solução de caráter permanente para a criança ou adolescente – reintegração familiar ou, excepcionalmente, adoção” (BRASIL, 2009, p. 76).

O compromisso familiar teve suas premissas na Constituição Federal de 1988, especificamente na elaboração do art. 227, ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar que as crianças e os adolescentes possam ter acesso à saúde, à alimentação, à cultura e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988). Essa legislação foi propulsora para que outras surgissem no intuito de defender os direitos de meninos e meninas. Como marco significativo, temos a criação e a aplicabilidade da Lei nº 8.609/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004). É a partir dessa política que o serviço da família acolhedora passa a se desenvolver pela perspectiva de uma política pública que também é reafirmada pela Lei nº 12.010 (BRASIL, 2009), conhecida, popularmente, como a lei da adoção.

Essa família, preliminarmente, necessita estar cadastrada e vinculada a um programa, atendendo aos seguintes critérios: possuir, no mínimo, 21 anos, não ter o seu nome cadastrado no Sistema Nacional de Adoção, residir pelo menos há um ano no município que ofereça o programa e sem direito de mudança para outro município, ter certidão negativa de antecedentes criminais, comprovar atividade remunerada pelo menos de um integrante da família, apresentar uma declaração afirmando que nenhum membro familiar é dependente de substâncias psicoativas e passar por uma

avaliação reiterando seu equilíbrio emocional para lidar com situações que envolvam apego e desapego (BRASIL, 2009).

O serviço de acolhimento é formado por uma equipe técnica composta por Pedagogos, Assistentes Sociais e Psicólogos, que prestam assistência para as crianças e adolescentes, para as famílias de origem e para as famílias acolhedoras. O trabalho consiste na realização de reuniões semanais entre a equipe com o intuito de avaliar e discutir, separadamente, o caso de cada criança/adolescente, na manutenção e fortalecimento dos vínculos familiares, no monitoramento à rede de apoio social das famílias de origem e acolhedora, na organização das visitas das famílias de origem quando existe liberação judicial e quando existe possibilidade de retorno familiar, na elaboração de pareceres conclusivos entregues à ação judicial e no desligamento entre criança/adolescente e família acolhedora. Nesse processo, a desvinculação ocorre paulatinamente. Assim, os meninos, as meninas e a família acolhedora recebem suporte psicossocial durante e após o desligamento (BRASIL, 2009).

Em Guarapuava, o Programa Família Acolhedora foi criado recentemente, no ano de 2017. Atualmente, atende 79 crianças. De acordo com a Diretora Técnica da Casa de Acolhimento, o Programa não está ligado à instituição, mas, sim, à Assistência Social do município. O cadastro familiar é feito em nível do Paraná e a capacitação é realizada pela equipe do fórum, formada por Psicóloga, Assistente Social e Pedagogo. De acordo com a profissional, são enviadas para as casas acolhedoras as crianças e os adolescentes retirados temporariamente de suas famílias de origem, mas com grandes possibilidades de reintegração. Desse modo, o objetivo é o fortalecimento do vínculo familiar mediante acompanhamento da equipe técnica responsável.

A Diretora ressalta, ainda, que a Família Acolhedora recebe crianças e adolescentes que foram destituídos do poder familiar e se encontram no Cadastro de Sistema Único de Adoção. Contudo, segundo a Diretora, é realizada uma seleção cuidadosa no momento do envio dos meninos e das meninas, pois, como ela relata:

A criança que tem grandes chances de ser adotada, ou seja, que já está com processo bem andado, nós não mandamos para a família acolhedora. Ela espera na instituição a família adotiva, pois é muito desgastante para a criança sair da casa de acolhimento, ir para família

acolhedora e, em breve, ser mudada para outra família novamente (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

Dessa forma, o Programa Família Acolhedora tem por objetivo a “[...] prevenção ao rompimento dos vínculos familiares, na qualificação do atendimento dos serviços de acolhimento e no investimento para o retorno ao convívio com a família de origem” (MDS; SEDH, 2006, p. 14). As famílias selecionadas recebem em suas casas crianças e adolescentes ou grupos de irmãos e oferecem a eles os cuidados que são necessários para uma convivência saudável como uma boa alimentação, educação, atenção, suporte emocional, dentre outros. Como postula a reintegração familiar, tanto a família biológica quanto a acolhedora são acompanhadas e supervisionadas por uma equipe responsável. O trabalho deve ser pautado em manter a identidade da criança, respeitando sua história e suas origens, preservar os vínculos e a convivência entre irmãos, especificamente se eles forem acolhidos por famílias diferentes, zelar e responsabilizar pela rotina dos acolhidos e manter a equipe responsável pelo Programa informada sobre qualquer dificuldade que surja no percurso do acolhimento (CABRAL, 2004; GEORGE; VAN OUDENHOVEN, 2003).

De acordo com a Diretora Técnica, esse Programa é de extrema relevância na vida das crianças e dos adolescentes, pois *“são nesses espaços que elas sentem o pertencimento de um lar que pode proporcionar a elas a convivência social tão restrita nos abrigos”* (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020). Em consonância com a Diretora Técnica, a Psicóloga menciona:

Existe perfil de crianças e de adolescentes que não é possível comportar dentro da instituição. São meninos e meninas que se debatem muito com a rotina, não acostumam, sofrem, ficam doentes. A família acolhedora é a única possibilidade que enxergamos de proporcionar alguma coisa melhor para essa criança. Pois, às vezes, sabemos que não é mais possível colocar essa criança na família biológica e que o seu processo de adoção também poderá ser demorado (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

De acordo com a Psicóloga, *“é mais fácil para algumas crianças se adaptarem com a rotina da família acolhedora do que com a rotina dos abrigos que é marcada com uma rigidez de horários e atividades a serem cumpridas”* (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020). Nesse sentido, Delgado (2010) afirma que mesmo o acolhimento familiar sendo delineado por momentos de mudanças, medo do

desconhecido e exigindo profundas adaptações, pode ser um espaço de possibilidades para que as crianças e os adolescentes construam novas bases pautadas em relações harmônicas e respeitadas. Segundo o estudioso, muitas crianças vivenciaram em suas famílias de origem situações traumáticas, envolvendo violência física e psicológica; ao serem acolhidas por famílias estruturadas, elas podem ressignificar o conceito de família. A Psicóloga menciona que a redefinição por meio de uma recepção amorosa permite a internalização da convivência saudável e, a partir de então, começam a enxergar a família acolhedora como uma referência (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Bowlby (2006, p. 141), ao tratar desse ponto de referência de que todo o ser humano necessita ter, principalmente na infância, destaca:

[...] o funcionamento da personalidade saudável em toda e qualquer idade reflete, em primeiro lugar, a capacidade do indivíduo para reconhecer figuras adequadas que estão dispostas e aptas a proporcionar-lhe uma base segura, e, em segundo lugar, a sua capacidade para colaborar com essas figuras em relações mutuamente gratificantes.

Os enunciados da Psicóloga vêm ao encontro da fala do autor, quando a profissional menciona que, no “*âmago dessa relação entre crianças/adolescentes e família acolhedora, está o doar sem esperar nada em troca*”. Como evidência desse momento, ela se reportou a um episódio no qual percebeu um esforço da família acolhedora em proporcionar à criança, além da atividade de entretenimento, o ato de mostrar a presença de sentimentos, como a importância da recepção, ajuda mútua, respeito pelo próximo, revelando preocupação com a formação ética e com o caráter dessa criança.

Eu trabalhei com uma família acolhedora que já tinha quatro crianças. E ela levou mais quatro irmãos. Era próximo do final do ano. Ela falou assim: ‘eu não quero nem saber, eu vou levar todas essas crianças para praia porque talvez elas nunca terão uma oportunidade de conhecer a praia’. Então ela mobilizou todos os seus familiares, pois nem cabiam todos em um único carro. Foi lindo e emocionante. A família acolhedora: disse ‘vou fazer o que está ao meu alcance para proporcionar uma alegria para as crianças’. É um gesto tão bonito porque eu mostro para essa criança o que é ser amado, o que é ser respeitado, o que é ser acolhido, independentemente de quem eu sou. Ensino que relações se constroem em ser respeitado e respeitar o outro (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Nesse sentido, a Psicóloga afirmou:

A família acolhedora é a esperança para muitas crianças. É a chance que a criança tem de ressignificar uma família, de reaprender o que é uma família. Nesse espaço acolhedor, as crianças conseguem enxergar que família é algo bom, que pode existir amor, cuidado, que existe a possibilidade de serem amadas (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Valente (2018) alude que a família acolhedora será para muitas crianças e adolescentes a primeira experiência positiva na qual eles se sentirão amados, pertencentes, respeitados. Por isso, o Programa Família Acolhedora é, sem dúvida, de extrema importância à vida da criança e do adolescente, na medida em que permite o estabelecimento de vínculos, de modo a ampliar suas experiências de vida. Delgado, López, Carvalho e Del Valle (2015) afirmam que a família acolhedora favorece o senso de pertencimento por possibilitar às crianças e aos adolescentes a inserção em um seio familiar. Além disso, somam-se aos benefícios as questões da rotina, que é mais próxima a que esses sujeitos já viviam em sua família de origem, podendo ser bem mais flexível do que a rotina do abrigo.

Na fala da Psicóloga, a passagem por uma família acolhedora também facilita a passagem para uma família adotiva:

O processo da passagem de uma família acolhedora, para uma família adotiva, é muito mais tranquilo do que quando acontece, a passagem do abrigo, para a família adotiva. As chances de dar certo quando a criança migra da família acolhedora para a adotiva é muito grande, pois ela já começou a entender o que é um conceito de família. Ela já tem um senso de pertencimento. Então, inserir essa criança na família adotiva é a certeza que ela está saindo de uma situação passageira para uma situação permanente (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Essa manutenção da convivência familiar ajuda muito na reintegração com a família de origem ou na adaptação da família adotiva. Destacamos que, embora seja necessário respeitar a história de vida desses sujeitos, mantendo vivas as memórias, nesse novo contexto familiar, a criança constituirá uma nova história, dando continuidade ao seu desenvolvimento que será, em grande medida, conduzido pelas diversas mediações que estabelecerão nesse novo ambiente.

Contudo, conforme aponta a Psicóloga:

Existem situações muito tristes também, um exemplo é de uma menininha de 6 anos que passou por 7 aproximações. As devoluções ocorriam por conta que ela tomava vários medicamentos controlados. Apresentava alguns episódios de convulsões. As famílias a pegavam na sexta e já na segunda-feira faziam a devolução. Cada vez que eu ia buscar essa criança para levá-la para uma outra família eu tinha que explicar: 'não deu certo de você ficar com aquela família, pois ela trabalha muito, mora longe. Vamos conhecer outra'? Até que um dia essa criança disse 'eu não quero mais conhecer famílias, eu vou ficar aqui. Estou cansada' (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Nesse episódio, no qual a Psicóloga nos narra as diversas devoluções de uma criança por apresentar problemas de saúde, podemos inferir que a criança passou por momentos de constrangimento devido às constantes devoluções que sofreu. A cada nova família que a criança era encaminhada, ela tinha esperanças e alimentava sentimentos de poder reconstruir seus vínculos familiares; contudo, experimentando a rejeição, a sua expectativa de encontrar um lar foi destruída. Diante desse misto de sentimentos, podemos nos questionar: como a criança internaliza essas ocorrências? Observamos que a profissional teve toda a preocupação de pautar o seu trabalho no diálogo com essa menina, tentando fazê-la entender, da melhor forma possível, essas devoluções. Porém, como a própria criança disse, ela estava 'cansada', não queria mais conhecer nenhuma família, preferindo ficar na instituição. Essas são marcas que ficam registradas na memória das crianças. Inclusive, muitos adultos acreditam que serão rapidamente esquecidas por elas. Korczak (1997, p. 206), reportando-se a essas marcas negativas que ficam no sujeito infantil, menciona:

Acreditar nesse pronto esquecimento é um erro: a criança se lembra durante muito tempo da ofensa sofrida; é capaz de lembrar para você a censura desagradável ou injusta feita um ano atrás; quando as suas promessas, ela não as mantém se tiverem sido extorquidas, isso é um fato. Levada pela alegria geral, ela correrá, brincará com seus companheiros, mas, à noite, já deitada, mergulhada na leitura, lembrar-se-á dos aborrecimentos do dia e seus pensamentos serão muito tristes.

O reflexo dessa situação poderá ferir a sua autoestima, o seu rendimento escolar, a sua socialização com as demais pessoas. A recorrência do ato de devolução pelas diversas famílias pode ser sentida pela criança como uma forma de

abandono. Como declara a Psicóloga Sueli Damergian, em entrevista na Revista Época (2015):

As crianças ficam com a autoestima esmagada, com dificuldade de estabelecer vínculos e socializar-se. Podem ficar revoltadas, agressivas e desenvolver distúrbios mais graves. Ao perder o último fio de esperança, perdem também o apego a quaisquer valores. Calcula-se que um terço da população carcerária brasileira venha de abrigos, orfanatos e internatos³.

Ademais, Góes (2014), em seus estudos, discute o termo devolução de crianças, tecendo o seguinte esclarecimento:

Utilizamos o termo devolução por compreender que o estágio de convivência seja um período de extrema importância 'para a adaptação da criança à família e, não o contrário'. Entendemos que os adultos envolvidos no processo de adoção se prepararam, planejaram, tiveram a oportunidade de conhecer a história pregressa da criança, foram apresentados previamente e, enfim, 'escolheram' de forma consciente esse modo de filiação, então, a 'interrupção' desse processo foi tratada em nosso estudo como 'devolução'.

A família acolhedora, conforme relatos da Psicóloga, tem acesso ao histórico e aos fatores relativos à saúde da criança que pretende acolher. Essas são informações necessárias, mas se caracterizam como um conhecimento preliminar. O conhecimento propriamente dito entre a criança e a família ocorrerá na convivência. Tal como a criança tem o direito de ser inserida nesse programa da família acolhedora, essa família também tem o direito, caso não haja adaptação por ambas as partes, de entregar a criança ou o adolescente ao abrigo. Dessa forma, não se pode estabelecer nenhum juízo de valor, uma vez que essa dinâmica de conhecimento entre a criança e a família é inerente ao processo de adoção.

Diante desse quadro, lançado o nosso olhar de estudiosas da infância, compreendemos que essa é uma situação complexa que nos traz questionamentos, como: quais outras alternativas poderiam ser adotadas com vistas a evitar que a

³ DAMERGIAN, Sueli. Rejeitados, sem família biológica, as crianças que moram em abrigos vivem à espera de uma segunda chance, a adoção. Mas o sonho vira pesadelos quando são devolvidas. **Revista Época**, 2015. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT564354-1664,00.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

criança passe por situações tão traumáticas como essa que envolve sua devolução ao abrigo? Como trabalhar o psicológico do sujeito infantil em situações semelhantes a essa? Do nosso ponto de vista, esse fato é extremamente delicado por ser um modo de tentar inserir a criança em um contexto familiar, mas que abre margem para esse ponto negativo, que são as várias devoluções. Conscientes de que essas devoluções são intrínsecas ao processo de acolhimento, ou seja, nem sempre a criança terá sucesso no acolhimento da primeira família, consideramos a necessidade de um reforçado trabalho psicológico e multidisciplinar diferenciado com foco na resiliência com essas crianças, pautado, sobretudo, no diálogo. Esse procedimento necessita ser realizado antes mesmo de ela ser enviada para as famílias, para que, caso o processo não dê certo, ela tenha estrutura psicológica fortalecida para lidar, de forma positiva, com essas situações adversas.

Ter conhecimento dessas experiências infantis, especialmente no que tange aos processos da família acolhedora, permitiu-nos perceber a importante função desse programa e o quanto ele necessita ser difundido e conhecido pela população. Conforme os diversos autores aqui referenciados, o tema 'família acolhedora' demanda mais estudos na área devido à parca literatura. A ampliação de estudos e pesquisa acerca dessa temática contribuirá para a qualidade da institucionalização dessas crianças, bem como para que o maior número delas venha a usufruir de seus direitos, ampliando as chances de serem inseridas em um lar.

Os enunciados dos profissionais a respeito da família acolhedora transmitem uma percepção positiva desse Programa, compreendendo-o como uma estratégica política que possibilita às crianças e aos adolescentes a vivência de um acolhimento menos cerceador e mais amplo, principalmente no sentido das relações sociais, pertencimento familiar, identidade e construção da subjetividade.

4.1.3 Família Adotiva

O percurso da adoção no Brasil é delineado por questões históricas que tiveram suas primeiras marcas desde o tempo da colonização. De acordo com Paiva (2004), o termo 'adoção' estava intrinsecamente ligado às ações caritativas seguindo as ordens vigentes da igreja que recomendava que as classes sociais mais ricas ajudassem os menos favorecidos. Dessa forma, era muito comum no interior das

residências a existência de uma pessoa não pertencente ao seio familiar. Esse membro, chamado ‘filho de criação’, era acolhido e passava a viver nos espaços familiares. Todavia, atrás desse cenário de boas ações, estava camuflada a exploração de mão de obra gratuita. Esses acolhidos recebiam um tratamento diferenciado dos filhos biológicos, ocupando-se de parte das atividades domésticas.

A adoção caritativa segue até meados do século XVIII, passando para a filantropia. Em nome de uma fraternidade e vida em comunidade, as religiosas recebiam as crianças em conventos e colégios de órfãos e passavam a ser as responsáveis pela sua educação e formação. Nesses espaços, meninos e meninas viviam um sistema de enclausuramento, sendo orientados sobre os modos de convivência. O regime era pautado em ordem, obediência e disciplina seguindo uma rotina marcada por uma série de atividades, cuja finalidade era ocupar o tempo e os espaços da criança adotada, preparando-a para os afazeres de trabalhos domésticos e manuais, como pintura, bordado, costura, dentre outros (RIZZINI, 2004).

O sistema de adoção no âmbito jurídico percorreu passos lentos, sendo regularizado no final século XIX e início do século XX, com a promulgação da Lei nº 3.071 de 1916. De acordo com o Código Civil Brasileiro, a adoção somente era permitida para casais sem filhos e com idade mínima de 50 anos, deixando evidente que a preocupação não se pautava nas crianças, mas nos interesses das famílias estéreis. Somente em 1957 que o sistema de adoção passa por modificações, possibilitando que famílias que já possuíam filhos adotassem. Todavia, as condições impostas ainda desfavoreciam as crianças adotadas ao afirmarem que estas não teriam direitos de usufruir da herança como os filhos biológicos. Mais tarde, no ano de 1965, é implantada a Lei nº 4.655, a qual marca, de acordo com Paiva (2004), a ‘legitimação adotiva’, pois não apenas casais podem adotar, mas também as viúvas e as pessoas separadas. Não obstante, as crianças ainda permaneciam à margem, podendo ter acesso a esse direito somente crianças abandonadas, com identidade familiar desconhecida e menores de 7 anos. No ano de 1979, com a revisão do Código de Menores (6.697/79), crianças entre 7 e 18 anos passam a ter direitos à adoção, mas de forma restrita, caracterizada como uma ‘adoção simples’. Segundo o documento, a ‘adoção plena’, isto é, quando a criança é adotada e a família não

poderia anular o compromisso firmado, ocorria somente com as crianças até 7 anos de idade (PAIVA, 2004).

Esse cenário é alterado somente com a implementação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esse amparo jurídico é um marco relevante na vida das crianças brasileiras ao defender, especificamente em seu art. 227, o direito delas à convivência familiar: “Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação”. O código de Menores, por sua vez, é extinto com a promulgação da Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse pressuposto legal rompe com a ‘adoção simples’, possibilitando o direito da adoção a todos os menores de 18 anos. Estende-se, também, o direito de adoção a todos os sujeitos maiores de 18 anos, independentemente de estado civil, sexo, gênero, raça e assegura que os filhos adotivos tenham os mesmos direitos que os filhos biológicos.

A partir da aplicabilidade do ECA, aumenta-se o número de pesquisadores sob uma perspectiva mais humanista, que se engajam na luta pela ampliação do direito da adoção, quebrando as restrições que cerceavam o processo adotivo com vistas a oferecer esse benefício a um maior número de crianças. Esse posicionamento de estudiosos, intelectuais e a proliferação em defesa das crianças promoveu um enfrentamento aos padrões cristalizados de tratamento à infância.

Diante de todo o amparo legal direcionado às crianças, de todos os movimentos criados para a assistência à infância, assim como mudanças de concepções, para muitos, é difícil imaginar como uma família pode abandonar uma criança. Ou, ainda, questiona-se como uma mãe é capaz de abandonar. Esse fato que responsabiliza, sobremaneira, a mulher é um reflexo das condições da nossa sociedade atual, ainda marcada pelo patriarcalismo, o machismo, a divisão de classe e a segregação. Mota (2006) afirma que são diversos os fatores que podem ocasionar o abandono de uma criança: a pobreza, a falta de apoio familiar, a violência física, psicológica e sexual. A autora segue afirmando que, na grande maioria da população, “[...] especula-se, critica-se, julga-se e condena-se tais mulheres, mas poucos querem se aproximar para ouvir e saber” (MOTTA, 2006, p. 16). Essa autora demarca:

[...] a decisão de separar-se da criança para entregá-la a quem poderá encarregar-se dela pode significar, para a mulher, aceitar a

impossibilidade de criá-la, ou uma rejeição ao filho, ou a frustração de seu amor ou desejo maternantes. A aplicação da referida nomenclatura, além de injusta para com a mulher, gera outras injustiças, pois restringe a própria compreensão da verdadeira situação da criança e a operacionalização das adoções, uma vez que nos leva, por exemplo, a ter dificuldades em identificar crianças, institucionalizadas por anos a fio, como abandonadas. Perante a lei, a mãe ou os pais biológicos ainda detêm o pátrio poder, dele não desistiram, mesmo que seu contato com a criança seja ínfimo ou inexistente (MOTTA, 2006, p. 45).

Ao comungar dessa percepção, Dias *et al.* (2019, p. 304) denunciam que o descaso social com as gestantes e com as mães de crianças pequenas é tanto que, antes mesmo delas abandonarem seus filhos, elas experimentam o sentimento de abandono, rejeição, solidão e tristeza. Trata-se de “[...] mães abandonadas que, por sua vez, abandonam seus filhos” (DIAS *et al.*, 2019, p. 304). De acordo com as autoras, para algumas mulheres, é tão penoso criar e educar uma criança em uma sociedade desestruturada, na qual existem muitas desigualdades de condições de vida humana, que entregar um filho para adoção, configurando-se, muitas vezes, em um ato de amor.

No âmago da vida humana, a grande maioria dos seres humanos teme o abandono. As crianças, nos diversos momentos do seu cotidiano, sentem-se apreensivas e experimentam sentimentos, como o medo e a solidão. O diálogo do menino Miguilim, com seu irmão Dito, na obra “Campo Geral”, de Guimarães Rosa (1964, p. 50), exprime essa realidade:

Dito, se de repente um dia todos ficassem com raiva de nós – Pai, Mãe, Vovó Izidra – eles podiam mandar a gente embora, no escuro, debaixo da chuva, a gente pequenos, sem saber aonde ir?”. “– Dorme Miguilim. Se você ficar imaginando assim, você sonha de pesadelo...”. “- Dito, vamos ficar nós dois, sempre um junto com o outro, mesmo quando a gente crescer, toda a vida?”. “– Pois vamos”.

Essa inconstância de Miguilim revelada no medo de ser abandonado é ainda mais intensa quando se trata de crianças abrigadas que já passaram por dolorosas separações familiares. Nesse sentido, diante da impossibilidade de criação pela família biológica, devido a inúmeros fatores negativos, a criança pode ter, por meio da adoção, a oportunidade de ter a convivência familiar que lhe garanta condições de propiciar a sua educação, saúde, socialização, lazer, entre outras. Apesar da importância da convivência familiar, Scabini e Cigolli (2000, p. 8) afirmam:

A família, enquanto forma social primária de relacionamento entre os sexos e entre gerações (vínculos de filiação e vínculos intergeracionais) realiza ainda uma outra função cultural e social originária: ela encarna e exprime uma estrutura relacional (simbólica) que consente aos indivíduos representar-se e lidar com o externo, o novo, o estranho (o não-familiar).

A asserção dos autores evidencia o quanto é saudável a criança crescer na convivência familiar. São justamente nesses espaços que a criança adquire autonomia para enfrentar situações desconhecidas. Também cria bases seguras que serão elementos fundamentais na construção dos vínculos sociais. De acordo com a Diretora Técnica da instituição pesquisada, “[...] a adoção é uma chance que as crianças e os adolescentes têm de vivenciar experiências positivas, ressignificando todos os sentimentos, principalmente o abandono” (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

O processo de adoção é desenvolvido seguindo um sistema organizado, juridicamente, por meio da realização de um ‘Cadastro Único de Adoção’ junto à Vara de Infância e Juventude do Município. Nesse formulário, as famílias informam dados pessoais e apresentam a documentação exigida, como: cópias autênticas dos documentos pessoais, comprovante de residência, atestado de saúde física e mental, comprovante de renda, dentre outros. As famílias descrevem, ainda, em um formulário, as características da criança ou do adolescente que desejam adotar: sexo, cor de pele, idade e aspectos de saúde (BRASIL, 2009). Após a realização do cadastro, as famílias aguardam na fila de adoção e se seguem os procedimentos burocráticos.

O fórum liga para a família e nós levamos a criança até lá. O primeiro encontro ocorre por uma sala de vidro. A criança não visualiza a família, somente eles a observam brincando. Após esse primeiro contato, eles falam se desejam conhecer pessoalmente ou não. Caso, eles façam a opção por conhecer, começa-se com um passeio, um lanche e um pouco mais para frente eles levam a criança para dormir em suas casas. Depois dessa aproximação é a família quem decide se quer continuar ou não com o processo de adoção (Entrevista com a Assistente Social, 12/03/2020).

A Assistente prossegue afirmando que a demora em uma fila de adoção se deve às características idealizadas pela família no referido formulário. “Quanto menos

restrições, mais rápida é a adoção” (Entrevista com a Assistente Social, 12/03/2020). Outro fato que pode atrasar o processo de adoção das crianças, segundo a profissional, está relacionado às famílias de origem:

Um dos motivos que atrasa os processos de adoção é a própria postura da família, pois mesmo a criança sendo destituída do poder familiar necessitamos que os responsáveis assinem um termo de consentimento, mas, muitas vezes, a criança é retirada e os pais não assinam (Entrevista com a Assistente Social, 12/03/2020).

Ou seja, o processo de adoção também depende da agilidade da família em providenciar a documentação requisitada pelo órgão. Podemos perceber pelas falas dos profissionais que adotar uma criança pode ser um processo complexo devido a variados fatores: o primeiro está relacionado às características físicas e a idade que a maioria das famílias exigem, geralmente, priorizando bebês; o segundo concerne ao desligamento da família de origem que, em grande medida, é uma situação traumática principalmente para a criança que, de repente, vê-se afastada da sua família; o terceiro remete ao sistema burocrático que torna esse processo ainda mais moroso. Embora tenhamos ciência de que a adoção deva seguir toda uma sequência, destacamos que esse ritual precisa considerar a criança em sua totalidade, isto é, com sua subjetividade, seus sentimentos, anseios e expectativas e, nesse sentido, é importante tornar o processo ágil, respeitando a criança e ouvindo-a. Ademais, pontuamos que essa ação não deve ser impeditiva para que a criança prossiga sua vida, assim como não constitua a causa de frustrações e sentimentos de discriminação.

A Diretora Técnica também ressalta que muitas famílias “[...] *ainda têm uma ideia de adoção romantizada calcada em uma concepção idealizada de criança, outros ainda experimentam medos e há aqueles que são apoiados em crenças e mitos*” (Entrevista com a Diretora Técnica da Casa, 13/03/2020). Ela enfatiza que esses são alguns dos fatores que atrasam os processos adotivos e acabam tornando a adoção tardia:

Quando falamos em adoção tardia, não é adolescente. A partir dos três anos já é considerado adoção tardia. Contudo, pela nossa experiência de tantos anos de trabalho, consideramos que até os 9 anos, existem boas chances de adoção. Depois acaba ficando mais difícil (Entrevista com a Diretora Técnica da Casa, 10/03/2020).

Essa fala nos remete ao pensamento de que a criança teria um ‘prazo’ de validade, em outras palavras, a sociedade acaba demarcando um tempo para que a criança seja ou não adotada. As instituições de acolhimento percebem com clareza essa procura pela criança padronizada. Conforme a Diretora Técnica, muitas famílias procuram por recém-nascidos e crianças brancas, mas esse perfil nem sempre está disponível para adoção. Chamamos atenção para esse fato, uma vez que essa procura por um biotipo específico de criança é análoga à procura de um produto na prateleira de um supermercado ou loja. As crianças que não se encaixam nessas ‘requisições’ acabam se sentindo rejeitadas e discriminadas.

Essa questão da discriminação se acentua ainda mais nos casos da criança com necessidades especiais, como aponta a Diretora Técnica:

[...] por exemplo, quando a criança apresenta alguma necessidade especial ou é portadora de alguma doença, geralmente essas crianças têm uma menor chance de serem adotadas. Aqui na instituição tivemos um exemplo que se tratava de um menino usando respirador e traqueo que foi adotado. Mas, tivemos outras crianças com necessidades especiais que permaneceram conosco até completarem 18 anos e então foram transferidos para Curitiba, para clínicas de reabilitação (Entrevista com a Diretora Técnica da Casa, 10/03/2020).

O relato em pauta mostra um fato pouco comum no sistema de adoção, uma vez que a preferência das famílias é por meninos e meninas ditas ‘normais’. Assim, as crianças que possuem algum comprometimento relacionado à sua saúde acabam tendo ínfimas chances de adoção. Segundo o olhar da Diretora Técnica, “[...] essas crianças são as que mais precisam de suporte e cuidados específicos, mas são infelizmente a opção de poucos”. Mesmo a Lei nº 12.955 (BRASIL, 2014) alterando o art. 47 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2009), incluindo o parágrafo 9, o qual determina que “[...] Terão prioridade de tramitação os processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica”, esses sujeitos ainda são deixados à margem. Coll (2003, p. 28), tecendo uma crítica a despeito dessa situação, declara que “[...] um diagnóstico é apenas um diagnóstico, a criança especial é apenas um fato. O que realmente fará diferença somos nós, os pais, que podemos escrever e reescrever esse script com a qualidade e o valor que quisermos”.

Na contramão dessas situações adversas, a Psicóloga comenta que existem muitos casos exitosos, nos quais as crianças são bem-sucedidas, pois encontram, além de uma casa, um lar com um aconchego da família:

Nós acompanhamos o sucesso de muitas crianças que foram adotadas. Na maioria das vezes, nos surpreendemos com a capacidade de resiliência das crianças. Às vezes, eu estou inserida em uma situação que penso: como vai ser difícil, mas as crianças vão internalizando e tudo termina bem (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

A Psicóloga fez, ainda, o seguinte relato:

Eu tinha um menininho que ficou muito tempo acolhido na instituição. Ele foi destituído do poder familiar, sabíamos que ele iria para adoção. Eu fui preparando-o para sair da instituição e ir com a família, sempre explicando tudo para ele: 'você teve uma família biológica, você nasceu na barriga de uma mamãe, depois você veio para essa casa e conheceu outras pessoas e logo você vai morar em uma outra casa, com outra família. Eu trabalhava essas situações com contação de histórias utilizando fantoches, também trabalhava por meio de desenhos. Na semana que ele seria adotado eu desenhei uma caixa de presente. Ele perguntou o que era. Eu falei é 'sua família surpresa'. Essa semana seu presente será sua família permanente (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

A história desse menino teve um final feliz. Não apenas por ter sido adotado, mas porque, na sua estada no abrigo, ele contou com um olhar sensível dessa profissional que, com todo cuidado necessário ao trabalho com a infância, sempre manteve com essa criança um diálogo. A sua preocupação se pautava em fazer com que ela entendesse esse tempo de espera e todo o processo que viria em seguida, transformando esse momento desejado pela criança em algo compensador.

A sensibilidade dessa profissional que entende a criança como um sujeito de direitos, que necessita ser tratado de igual para igual, é perceptível também no seguinte relato:

Existem, também, os casos em que as famílias fazem aproximações, mas não adotam a criança. Eu não estou julgando o casal/família, pois é um direito deles. Eles são amparados pela lei e têm esse poder de escolha. As aproximações ocorrem para que vínculos sejam construídos. Mas, para a criança é frustrante, ela passa novamente pela sensação de ser abandonada. Nesse sentido, precisamos construir um diálogo reanimando essa criança. 'Enquanto não

encontramos uma família que possa ser sua para sempre você aproveita para conhecer pessoas, aproveita os passeios, as brincadeiras, as comidas gostosas. O que é importante é você também conhecer as famílias e as casas para você saber qual delas você vai querer morar para sempre' (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Nesse relato, chama-nos a atenção o posicionamento que a Psicóloga confere à criança: “*O importante é você também conhecer as famílias e as casas para você saber qual delas você vai querer morar para sempre*”. Com esse posicionamento de abertura ao diálogo, a profissional atribui à criança a possibilidade de ser ouvida e também de se expressar. Ao agir desse modo, a profissional atua no sentido interativo expressando sensibilidade com a problemática da criança.

De acordo com Schettini Filho (1998), são diversos os motivos que levam uma pessoa a fazer a escolha pela adoção: a satisfação pelo desejo de ser pai ou mãe, companhias para demais filhos, receio da solidão, crenças religiosas, dentre outros. Atualmente, grupos de pessoas engajadas no sistema de adoção dedicam esforços em disseminar uma nova cultura de adoção. Entidades como a Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção (ANGAAD) e a Associação Terra dos Homens realizam um trabalho de primazia pelos direitos de crianças e adolescentes, defendendo a necessidade de que eles cresçam e sejam educados em um seio familiar.

Conforme foi se delineando um novo olhar para a infância e os processos de adoção, entidades foram se ampliando, cujo intuito é colaborar com a reinserção dessas crianças no contexto familiar, de modo a equiparar uma histórica dívida que a sociedade tem com essa categoria social, tal como a composição intitulada “*Tô no mundo esperando por você*” (2008), de Nando Cordel, impele-nos a refletir sobre o tema:

Tem criança precisando de amor,
Tanta gente precisando de carinho.
Adotar é doar felicidade a quem não tem.
Vamos lá!
Como dói viver sozinho.
Todo o mundo deseja ser feliz,
Como é ruim viver na solidão!
Não existe diferença no amor e na emoção,
Quem adota está salvando um coração.
Tô na vida, tô no mundo esperando por você,
Vem me dar o teu amor,
Quero viver!

4.2 Profissionais

No decorrer da história, as instituições de acolhimento passaram por diversas transformações no âmbito social e cultural. O espaço de cunho assistencialista no qual tratavam meninos e meninas como ‘delinquentes’, ‘vagabundos’ e ‘problemáticos’ passa a ser reconhecido como uma política social que deve atuar na defesa do direito das crianças e adolescentes à convivência familiar. Essa modificação levou a uma nova forma de olhar e tratar as crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e participantes ativos nas relações sociais.

Na esteira dessas mudanças, houve uma ressignificação em relação à concepção de criança acolhida, o que exigiu novas posturas dos profissionais que atuam com elas. O trabalho que anteriormente era realizado no sentido de corrigir os ‘desvios’ das crianças, moldando-as conforme a sociedade exigia, passa a ser um trabalho educativo que tem por premissa o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças e adolescentes. Nesse percurso, a função dos profissionais que atendem às Casas de Acolhimento assumiu outro objetivo, pois passou a focalizar a formação humana dos sujeitos.

O trabalho realizado por esses profissionais é de fundamental relevância, porque esses sujeitos representam a essência e a funcionalidade do processo de acolhimento que se expressa para além da materialidade das paredes do abrigo, nas relações estabelecidas entre os envolvidos nesse espaço. Assim, esta seção será dedicada a esses profissionais, na tentativa de percebê-los como sujeitos históricos que, com suas práticas, intervêm na sociedade.

4.2.1 Equipe Técnica da Casa de Acolhimento

A Equipe técnica – assim denominada na Casa de Acolhimento – é composta pela Diretora Técnica, pela Coordenadora da Casa, pela Pedagoga Social, pela Psicóloga, pela Assistente Social e pelo Educador Social. Esses profissionais são responsáveis por organizar a rotina das crianças, promovendo a sua educação e o seu bem-estar físico, cognitivo e emocional. A constituição dessa equipe ocorreu por meio da realização de um concurso público no ano de 2012. De acordo com a Diretora Técnica da Casa de Acolhimento, essa data marca significativas mudanças no atendimento e na rotina das crianças que passam a ser assistidas por uma equipe

multidisciplinar. Anteriormente a essa data, quem prestava atendimento nesses espaços era o 'pai e mãe social' que, geralmente, era constituído por um casal ou uma família. Esses membros, ao assumirem cargos comissionados, passavam a morar na casa de acolhimento juntamente com os acolhidos.

A função de 'pai e mãe social', segundo a Diretora Técnica, objetivava proporcionar às crianças um ambiente acolhedor no qual a noção de família fosse reproduzida. Contudo, a profissional ressalta que, nesse tempo, a instituição carecia de muitos recursos, entre eles, a formação de uma equipe especializada para desenvolver um trabalho educativo junto às crianças e adolescentes. No olhar da Diretora Técnica, essa transição de 'pai e mãe social' para 'equipe técnica' possibilitou muitos pontos positivos, entre eles:

O número alto de crianças acolhidas existia porque faltava essa equipe técnica para agilizar os processos. Atualmente, nos recordamos de crianças do passado que não foram desacolhidas porque os seus processos ficaram parados por falta de uma equipe que pudesse gerir isso. Hoje, a lei andou muito, acelerou muito, existe uma cobrança da rede Cras, Creas, Conselho Tutelar. Esses órgãos procuram andar na mesma direção. Existe um movimento muito grande de retorno para família. O desacolhimento que passou a acontecer de forma mais rápida. No tempo de 'mãe e pai social' chegamos a ter 128 crianças acolhidas, tínhamos 6 casas, agora estamos com 3 casas. O número de funcionários também era reduzido. Hoje temos, por exemplo, o berçário, que chamamos de quadro ideal, pois temos 4 atendentes a cada turno, uma coordenadora, mais um educador, 2 funcionários de serviços gerais e mais os técnicos de enfermagem que também estão lá para dar suporte (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

A Diretora ainda menciona que a formação da equipe técnica possibilitou uma ampliação dos encaminhamentos dos casos específicos, por exemplo, problemas de saúde, para os órgãos competentes. Esse direcionamento permitiu a composição de uma rede de assistência com o intuito de avaliar a situação de acolhimento de cada criança e adolescente. A Diretora complementou comentando:

Se o acolhimento ocorreu por falta de precariedade da saúde, encaminhamos para o responsável por essa situação, se é questão de habitação, passamos diretamente para o departamento e assim segue (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

Ela ressaltou também a importância desse trabalho coletivo no sentido de atuar na resolução de problemas que ocasionam o acolhimento. Nesse aspecto, destacamos a positividade do trabalho da equipe técnica aliada aos órgãos que defendem os direitos infantis, cujo intuito é proporcionar às crianças um retorno familiar rápido e seguro. Ainda em conversa com a Diretora Técnica, reportando-se à pobreza, a profissional enfatiza que esse motivo não pode ser justificativa para o acolhimento, mas alerta que a miséria, na maioria das vezes, pode refletir em outros agravantes, como a violência doméstica, resultando no abrigamento de meninas e meninos.

Rizzini (2004) resalta que, ao longo da história e, de certa forma, ainda na contemporaneidade, as crianças de famílias pobres têm vivido com maior proporção situações de acolhimento. Com base na autora, refletindo sobre o cenário econômico brasileiro marcado por desigualdades sociais e alto índice de desemprego, podemos encontrar uma relação entre a crise econômica e as condições de precariedade de subsistência das famílias, que resultam em situações de acolhimento das crianças e adolescentes.

Essa realidade, segundo Rizzini (2004), tem refletido de forma negativa na vida das crianças que, além de passarem por carência de recursos materiais, sofrem com a separação familiar e com discursos cristalizados da sociedade que insistem em afirmar que, diante da vulnerabilidade, é preferível que a criança more em um abrigo. Esses enunciados também refletem nas famílias que experimentam o sentimento de inutilidade ao serem apontadas como incapazes de cuidar de seus filhos.

Ao complementar essa ideia, Cassab e Fante (2007) mencionam a necessidade de desmistificar esse argumento de que ser abrigado é uma condição melhor do que residir com a família que passa por um momento de precariedade. De acordo com essas autoras, é emergente transmitir às crianças e adolescentes a noção de que a Casa de Acolhimento não é o lar delas, mas um espaço, um momento de acolhimento, enquanto suas famílias se estruturam para recebê-los novamente.

Nesse sentido, Marzol, Bonafé e Yunes (2012) asseveram que o trabalho educativo dentro das instituições de acolhimento deve estar pautado em respeitar a subjetividade e a história de vida de cada acolhido, na preservação dos vínculos familiares e na reinserção familiar. Embora a instituição de acolhimento se depare com muitos desafios na empreitada de manter viva a memória, a cultura e o histórico

familiar de cada criança e adolescente, existem alternativas possíveis de promover esse cuidado e zelo com a identidade dos sujeitos acolhidos. Essa preocupação com a criança institucionalizada também foi encontrada na pesquisa de Accorsi (2010). Essa autora destaca a compreensão dos educadores a respeito do desempenho da sua função no abrigo como um elemento reflexivo na educação das crianças.

A atuação dos profissionais, associada à questão da qualidade do acolhimento ofertado às crianças e adolescentes, tem grande relevância no processo de conservação das raízes familiares, a fim de permitir um desenvolvimento físico, psicológico e emocional saudável aos acolhidos. Outro quesito importante é a organização espacial e funcional das Casas de Acolhimento, que devem ser espaços pensados e estruturados para receber esses sujeitos, sustentando a promoção de vínculos seguros e a preservação de sua individualidade.

Ainda ao se referir sobre o trabalho dentro da instituição pesquisada, a Diretora Técnica afirma que:

Atualmente, vemos a instituição muito mais organizada. Com o número maior de funcionários. Essa equipe aprendeu e se constituiu de forma conjunta, pois no início ninguém sabia direito qual era o papel a ser desempenhado. Passamos a contar com o setor de licitação. Nossa frota de carros foi trocada recentemente permitindo que as crianças sejam transportadas com mais segurança. Em tempos passados, quando os profissionais acompanhavam as crianças para tratamento de saúde ficavam abrigados em albergues. Agora os profissionais têm o mesmo privilégio que os vereadores em relação às diárias de hotéis. Nessas circunstâncias, sempre enviamos dois profissionais, enquanto um fica com a criança no hospital, o outro profissional, está no hotel descansando. Se essa criança necessitar ficar vários dias internada fazemos a troca semanalmente dos profissionais. Essas mudanças favorecem um ambiente com melhores condições para os acolhidos e para os profissionais (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

O relato da profissional nos permite compreender a necessidade de haver boas condições de trabalho para os profissionais. Os recursos materiais, conforme citado pela Diretora Técnica, possibilitou, por exemplo, a compra de carros e a estada em hotéis para acompanhamento das crianças e adolescentes. A disponibilidade de tais recursos representa, entre outros pontos, a valorização desse espaço enquanto ambiente de formação humana, bem como dos profissionais que passam a ter condições mais adequadas para prestar atendimento a esse público. O reflexo dessas

melhorias também culmina no bem-estar das crianças que irão receber um atendimento mais integrador.

Salina-Brandão e Williams (2009) aludem que os fatores objetivos e subjetivos no momento que os profissionais desenvolvem suas funções reverberam na rotina das crianças e dos adolescentes. As autoras seguem afirmando que, dentro das unidades educativas, todo o trabalho é importante, mas há de se destacar a importância das relações estabelecidas entre os sujeitos, que deve ocorrer durante a alimentação, hora de sono, organização das mochilas escolares, acompanhamentos em consultas médicas, dentre outros momentos.

Outro ponto também vinculado à qualidade das condições de trabalho e à valorização desses profissionais está, conforme aponta a pedagoga a seguir, associado a dois fatores: carga horária de trabalho e questão salarial.

Já superamos alguns embates. Quando eu entrei na fundação não realizávamos o plantão técnico, o pedagogo tinha um salário menor. O que contribuiu para que essa realidade mudasse é que tivemos uma diretora técnica que era pedagoga. Ela valorizava toda a equipe técnica. A sua motivação nos ajudou para que a diferença salarial também fosse questionada. Em meio às lutas e questionamentos conseguimos que a prefeitura igualasse os salários. Passamos, também, a participar e ganhar pelos plantões técnicos (Entrevista com o Pedagogo Social, 13/03/2020).

Segundo o exposto, foi a partir de questionamentos e reivindicações que os profissionais obtiveram avanços e reconhecimentos. A valorização desses profissionais é um fator essencial para que eles desenvolvam um trabalho de qualidade. Nesse aspecto, tanto a renumeração apropriada quanto a jornada de trabalho adequada são direitos que precisam ser garantidos no bojo das políticas públicas. Gabatz (2016), em sua pesquisa, também identifica a questão da valorização desses profissionais que, segundo os dados levantados, é pouco reconhecida socialmente. Em consonância com essa autora, os cuidadores passam por diversos conflitos gerados em seu trabalho pelo contato com as circunstâncias de abandono das crianças.

Em relação à organização, planejamento e efetivação do trabalho educativo dos profissionais da Casa de Acolhimento, foi possível identificar tensionamentos gerados pelas diferentes visões, concepções e posicionamentos desses profissionais.

A Diretora Técnica menciona que todas as decisões são tomadas em conjunto. Segundo ela, essa postura se deve ao fato de os profissionais terem um contato mais próximo com as crianças e adolescentes, podendo observar, com mais precisão, suas necessidades, dificuldades, anseios, medos e inseguranças. Nas palavras dessa profissional:

Quando é necessário realizar mudanças na casa ou quando é preciso tomar alguma decisão com relação a alguma criança, eu sempre discuto com os membros da equipe técnica, pois eles estão todos os dias trabalhando diretamente com as crianças e adolescentes (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

Sob outro ângulo de percepção, o Educador Social nos revelou que não se sente parte da equipe técnica, e que, na maioria das vezes, fica excluído das conversas e tomadas de decisões que acontecem na unidade:

Os educadores são considerados como parte da equipe técnica, no entanto, nunca participamos das reuniões. Quem participa é a diretora, a psicóloga, a assistente social, a pedagoga e a coordenadora da casa. Geralmente, decisões são tomadas e aqui são acatadas, não participamos em nenhum processo. Podemos expor nossas ideias para o pedagogo, mas em conversa diária aqui dentro, em conjunto com demais, não (Entrevista com o Educador Social, 12/03/2020).

O profissional afirma sentir a ausência de um espaço para discussões, no qual possa relatar sobre os impasses encontrados na realização do seu trabalho. Nesse sentido, reitera que: *“Contar com uma equipe multidisciplinar ajudaria no desenvolvimento do trabalho com as crianças. Sinto que o nosso trabalho enquanto educador ocorre, muitas vezes, de forma solitária”* (Entrevista com o Educador Social, 12/03/2020).

Podemos perceber, entre as falas da Diretora e do Educador Social, um ponto de discrepância em relação à participação em reuniões e tomadas de decisões. Consideramos essa questão preocupante, pois essa dissonância, além de influenciar no desempenho da função de cada profissional, irá atingir, de forma direta e indireta, as crianças e os adolescentes. Tendo em vista que o Educador Social é o profissional que está em contato direto com os acolhidos, vivenciando o dia a dia desses sujeitos, a impossibilidade de participação desse profissional nas reuniões implica um comprometimento do atendimento despendido na instituição.

Outra situação relatada pelo Educador é a falta de clareza da instituição em relação à funcionalidade de seu cargo:

Eu percebo aqui dentro que a nossa função está muito vinculada com o reforço escolar. Confesso que isso me incomoda um pouco, porque o papel do educador social vai além do reforço escolar, além de fazer a tarefa com a criança. Ano passado inclusive, nós trabalhamos um projeto com rodas de conversas com as crianças, abordando diversos assuntos como gênero, sexualidade, valores, religião. Solicitamos também, que eles sugerissem o que gostariam que fosse debatido. Sentimos a ausência de momentos como esse. O que eu vejo é que o nosso cargo é visto como aquele que cuida das tarefas escolares (Entrevista com o Educador Social, 12/03/2020).

Na fala do Educador, podemos identificar as atividades desenvolvidas junto às crianças. A atividade, segundo ele, realizada com maior ênfase, é o auxílio nas atividades escolares. Podemos perceber que o profissional exprime uma desmotivação em relação ao seu trabalho, ao ter de dedicar energias apenas no acompanhamento das tarefas das crianças. Ao declarar que “O papel do educador social vai além do reforço escolar, além de fazer a tarefa com a criança”, o profissional demonstra ter consciência de que o seu trabalho engloba outras questões de ordem educativa, como: rodas de conversas, momentos de brincadeiras e interações, contação de histórias, realização de oficina, dentre outras. Esse desentendimento em relação à função do Educador Social se configura como um conflito a ser superado, uma vez que o profissional necessita ter clareza das suas atribuições para o desenvolvimento de um trabalho coerente e reflexivo.

Outros desafios também foram encontrados no momento em que a Coordenadora da Casa foi entrevistada:

A minha maior dificuldade está com os funcionários, e não com os acolhidos. É difícil fazer o grupo ficar coeso e entender certos contextos de vida das crianças acolhidas, alguns querem ir para o embate. Contudo, não adianta trabalhar com muitas exigências com as crianças. É necessário ser mais flexível. Ocorrem muitos questionamentos da equipe com relação a isso. Se nós, enquanto coordenadoras, demonstramos flexibilidade na rotina, já somos condenados por estarmos passando a mão na cabeça das crianças (Entrevista com a Coordenadora da Casa, 13/03/2020).

É perceptível na fala uma incerta incompatibilidade de ideias em relação à postura dos profissionais no trabalho com as crianças. Essa divergência, em nosso

ponto de vista, advém de divergências nas formas de compreensão do que é ser uma criança e um adolescente abrigado. Enquanto a Coordenadora se mostra mais flexível, levando em consideração o contexto de vida das crianças, outros profissionais, segundo o relato, demonstram uma postura mais conservadora, pautada em parâmetros rígidos e normalizadores. Em tempo, ressaltamos que, de modo algum, a nossa intenção foi estabelecer juízos de valor, caracterizando o abrigo ou seus profissionais como bons ou ruins. Nosso propósito foi, por meio de uma postura interrogativa, realizar um exercício reflexivo acerca das crianças em contexto de acolhimento. Desse modo, interessou-nos pontuar: quais racionalidades operam na organização, fazendo com que essa instituição funcione de um modo e não de outro? Qual concepção de infância/criança permeia o imaginário desses profissionais?

4.2.2 Condições de trabalho dos profissionais: entre ausências e possibilidades

O conceito de infância e de criança foi se modificando ao longo da história. Essa transformação possibilitou o estabelecimento de uma legislação específica para defender os direitos do sujeito infantil, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que passou a considerar as crianças participantes do tecido social, capazes de opinar, questionar, sugerir sobre assuntos que dizem respeito a elas. Essa reconfiguração trouxe à tona uma demanda antes pouco solicitada: pessoas qualificadas para atuar com esse público nas variadas esferas da vida social, sendo responsáveis pela sua educação e formação.

Nessa perspectiva, conforme admite Díaz (2006, p. 92), compreendemos que o “[...] indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social deve efetuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano”. Assim, a educação das crianças ocorre para além da educação escolarizada e se concretiza em outros espaços educativos, como os abrigos, os hospitais pediátricos, as ONG’s, os projetos sociais etc. Nesses outros espaços sociais, a educação tem como foco a contribuição nos processos de interação social, desenvolvimento da cidadania, com vista a evitar a segregação e a marginalização dos grupos em vulnerabilidade social. Como aponta Nuñez (1999, p. 26):

Por educação social entendemos uma prática educativa que opera sobre o que o social define como um problema. Ou seja, atua em territórios de fronteira entre o que as lógicas econômicas e sociais

definem em termos de inclusão/exclusão social, a fim de amenizar ou, se for o caso, transformar os efeitos segregativos sobre os sujeitos. A educação social atende à produção de efeitos de inclusão cultural, social e econômica, dotando os sujeitos dos recursos pertinentes para resolver os desafios do momento histórico (tradução nossa)⁴.

Conforme explicita o autor, a educação social consiste em um processo educativo com objetivos definidos relativos às questões sociais e à participação comunitária. Nesse sentido, compreendendo que não somente ‘as escolas convencionais’ ensinam, podemos inferir que, de igual modo, não apenas os professores educam. Dessa forma, os profissionais que atuam nas diversas instituições sociais desenvolvem um trabalho educativo com vistas à formação humana.

Tamanha a relevância e sua contribuição para o desenvolvimento dos sujeitos e sua interação com a sociedade, os profissionais que atuam em Casa de Acolhimento desempenham uma função educativa afinada com os princípios da educação social. Desse modo, esses profissionais também se constituem como educadores e agentes de transformação.

Ao longo das entrevistas, foi-nos possível identificar alguns pontos que, conforme os sujeitos da pesquisa, constituem-se em hiatos que interferem no desenvolvimento do trabalho dentro da unidade educativa: falta de formação, inexistência de atendimento psicológico aos profissionais e escassez de momentos de socialização, diálogo e troca de experiências entre a equipe.

Quando questionado em relação à oferta de formação pela mantenedora da instituição, o Educador nos relatou que, raramente, ocorrem momentos formativos:

Procuramos formação por nossa conta. Tivemos alguns cursos oferecidos pela instituição, mas não especificamente na nossa área. Tivemos um curso de pedagogia sistêmica que aconteceu durante um ano. E teve um ou dois encontros com formadores do Instituto de São Paulo. Contudo, este Instituto trouxe a realidade de São Paulo que não cabia dentro da nossa realidade. O encontro foi importante para conhecermos outras realidades, mas não possibilitou subsídios que

⁴ Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (NUÑEZ, 1999, p. 26).

auxiliasse o nosso trabalho com as crianças (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

A respeito da qualificação dos profissionais que atuam com as crianças nos abrigos, Nogueira e Costa (2005, p. 46-47) destacam que esta deveria contemplar “[...] questionamento e definição dos papéis, no sentido de preparar as profissionais para o oferecimento de cuidados adequados, de qualidade que considerem as crianças sujeitos ativos, dignos de atenção, observação e respeito”. Com base no excerto das autoras, podemos definir a formação inicial e continuada como o elemento central para a aquisição de competências pedagógicas dos profissionais.

Essas autoras ainda prosseguem afirmando que a inadequação da equipe de trabalho “[...] pode acarretar problemas de saúde e colapso entre os próprios membros, afetando as relações, assim como a continuidade do trabalho, o que é essencial nesse tipo de contato com as crianças” (NOGUEIRA; COSTA, 2005, p. 37). Diante do exposto, apontamos para a necessidade de uma política formativa que atenda a equipe de forma consistente, embasando-a para o trabalho junto às crianças.

Ao considerar que o trabalho dos profissionais que atendem as crianças acolhidas é permeado por conflitos que, mesmo sendo de origem social, transmutam-se em tensões psicológicas e emocionais, identificamos uma lacuna em relação à preservação da saúde mental dos profissionais. Em conversa com a Psicóloga da Casa de Acolhimento, ela revelou que não existe apoio psicológico:

É cada um por si. Eu faço terapia, faço monitoria para desabafar, trocar uma ideia, ser ouvida. Eu sinto necessidade de atendimento e procuro por conta própria, mas não que a instituição oferece isso (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

A Psicóloga revela ser necessário o respaldo psicológico junto à equipe, uma vez que, por atenderem crianças e adolescentes fragilizados, precisam ter um equilíbrio para colaborar com a reestruturação emocional desses sujeitos. Ela prossegue declarando que não atribui a falta desse acompanhamento à demanda de trabalho institucional. Segundo ela:

Nunca tivemos e nunca recebemos um atendimento psicológico. Não existia esses momentos nem em outros locais que trabalhei, nunca houve momentos para ‘desabafos’ entre os profissionais. Mas, eu acredito que isso não ocorra pela falta de tempo, penso que

conseguiríamos organizar isso, por exemplo, uma manhã por semana. Mas, falta a tomada de posição da instituição para fazer algo nesse sentido (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Além de estar relacionada à promoção da saúde mental dos trabalhadores, a oferta de assistência psicológica e psicoterápica está associada à formação desses sujeitos, a fim de que possam enfrentar os momentos de estresse, depressão, conflitos familiares, dentre outros. Esse respaldo é necessário, porque muitos profissionais passam por sofrimentos psíquicos por não saber lidar com problemas externos e acabam assumindo essa carga sobre si. As condições psicossociais da equipe que trabalha com crianças e adolescentes acolhidos estão intrinsecamente relacionadas à noção de qualidade do atendimento que, por sua vez, não se desvincula do bem-estar dos acolhidos.

Oliveira (2011, p. 48) aponta que padrões de qualidades não são:

[...] intrínsecos, fixos e predeterminados, mas historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças. O uso de diferentes critérios para definir qualidades leva ao estabelecimento de muitas linhas de avaliação, algumas delas divergentes e contraditórias.

Na acepção da autora, os critérios são flexíveis, podendo ser definidos de acordo com cada contexto. Dessa forma, no cenário da instituição de acolhimento, pela fala dos profissionais, pudemos perceber a inexistência de políticas internas para que o profissional possa desempenhar com maior qualidade a sua função, que é de forte caráter educativo.

Em conversa com a Psicóloga, ela comentou que, além da ausência do respaldo psicológico que daria embasamento e sustentabilidade no desenvolvimento do trabalho e na interação com as crianças e adolescentes, sente a necessidade de momentos específicos entre a equipe para dialogarem e trocarem informações sobre os embates que surgem na rotina de trabalho:

Não temos este momento para nos encontrarmos. A única coisa que fazemos aqui é uma reunião técnica, toda segunda feira, mas para tratar assuntos referentes às crianças. Discutimos e trocamos informações sobre o andamento dos processos das crianças. Mas, não que seja realizado um diálogo sobre nossos profissionais, são técnicos trocando assuntos sobre as crianças (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Essa fala revela que os profissionais dispõem de um momento semanal para discutir sobre o andamento dos processos de adoção ou reinserção familiar, porém a profissional afirma que não existe uma prática de troca de experiências entre a equipe da casa. A partir dessas circunstâncias apontadas pelos profissionais, nas quais eles admitem a falta de um espaço de diálogo e de interação, podemos realizar um contraponto com os postulados de Paulo Freire, que defendia uma educação humanizadora e reflexiva sobre as práticas. Segundo esse autor, “[...] 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 sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Muito embora a equipe que atende na Casa de Acolhimento não seja composta por docentes, ela se constitui como educadora, devido a esse caráter educativo da profissão. Dessa forma, as ideias freireanas também se aplicam a esse contexto. Nessa esteira de pensamento, percebemos a importância de os profissionais refletirem sobre suas práticas. Contudo, segundo a Psicóloga, se não há espaço para o diálogo, significa que não está tendo abertura para momentos de reflexão.

Outra questão preocupante em relação à entrevista com a Psicóloga foi a afirmação de que *“são técnicos trocando assuntos sobre as crianças”*. Considerando que os profissionais da instituição possuem formação em Serviço Social, Pedagogia e Psicologia e que esses cursos pertencem ao campo das Ciências Humanas e da Saúde, ponderamos que a atuação desses sujeitos não deveria se restringir apenas às questões técnicas e burocráticas, mas vai muito além, abarcando funções pedagógicas, psicológicas e sociais. Retomando a nossa problemática de pesquisa, percebemos que a perspectiva dos profissionais descortina resquícios do tecnicismo que, ainda hoje, impera nos setores sociais presentes nos termos empregados para designar os profissionais da Casa: a equipe técnica.

Ao compreender toda a dimensão e complexidade desse trabalho, nosso olhar enquanto pesquisadoras nos permite apontar que o papel desempenhado pelos profissionais dessa instituição está relacionado à formação humana que, por sua vez, está associada ao desenvolvimento integral e à sua capacidade de interagir coletivamente no meio em que está inserido.

4.2.3 A relação entre profissionais e crianças: viver entre (des)apego

Segundo Winnicott (1980), o desenvolvimento da criança começa a ocorrer na vida intrauterina. É durante a gestação que o bebê começa a desenvolver o sentimento de afetividade com a mãe. Para o autor, esse desenvolvimento emocional é essencial para que as crianças cresçam saudáveis, equilibradas e felizes.

Oliveira e Prochno (2010) são enfáticos ao afirmarem que a relação com a mãe permite à criança o sentimento de pertencimento e segurança e que a ausência do afago materno pode ocasionar angústia, medo e, até mesmo, tristeza. A partir do posicionamento dos autores, podemos afirmar que, ao ser separada de sua família, em especial de sua mãe, a criança institucionalizada sofre um rompimento de vínculos que, por sua vez, trará consequências no decorrer da sua história de vida.

A criança ou o adolescente, ao ser retirado da convivência familiar, passará a se relacionar com os profissionais do acolhimento que assumem a responsabilidade pelo seu cuidado e educação. O primeiro contato é estabelecido durante a recepção do acolhido; segundo Cavalcante e Corrêa (2012), esse momento é extremamente importante e delicado, pois, além dos meninos e meninas adentrarem em um espaço desconhecido, precisam conviver com pessoas nunca vistas antes e se ajustar a uma rotina diferente daquela que estavam acostumados. Dessa forma, nessa chegada, experimentam os mais variados sentimentos, como tristeza, medo, receio, solidão, desamparo, raiva, dentre outros. Ter alguém que os acolha de forma humanizada pode amenizar um pouco o sofrimento e facilitar a sua adaptação à nova rotina.

Ao se referir a esse primeiro contato da criança na Casa de Acolhimento, a Diretora Técnica menciona que ela não abre mão de um acolhimento pautado no diálogo e, sempre que possível, a prioridade é recepcionar essas crianças quando chegam:

Se for horário comercial, sou eu juntamente com mais algum integrante da equipe técnica que faz o acolhimento dessa criança ou do adolescente primeiramente na sede da instituição. Eu sempre faço esse primeiro contato e não abro mão disso, pois compreendo como é um momento delicado para eles. Acolhemos e tentamos fazer de tudo para sermos assertivos no processo. Caso ocorra no período da noite ou em finais de semana, o Conselho Tutelar leva diretamente na casa de acolhimento, mas os profissionais são orientados para dar todo o suporte necessário. Somente o caso dos bebês que se difere,

pois eles são enviados diretamente para o berçário (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

Essa recepção é poeticamente representada na passagem em que o personagem Pequeno Príncipe conversa com a raposa: “Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal entendidos, mas, cada dia, te sentarás um pouco mais perto” (EXUPÉRY, 2006, p. 69). Reportamo-nos a essa obra literária para expressar o estabelecimento de relação que ocorre nos processos diários do ser humano e que, na Casa do Acolhimento, não se faz diferente. Essa acolhida é muito significativa, pois, a depender dos modos como a criança é tratada, se definirá, em grande medida, o teor das relações que se estabelecerão entre o sujeito acolhido e o profissional responsável por esse acolhimento.

Nesse aspecto, Siqueira e Dell'Anglo (2006) admitem que todas as instituições de acolhimento devem realizar o trabalho educativo pautado em uma relação de afeto. Essas autoras concebem a questão da afetividade e do vínculo emocional por uma perspectiva positiva, ou seja, como um fator agregador ao desenvolvimento psíquico e emocional das crianças acolhidas. Em um ambiente de convivência coletiva, o estabelecimento de formas de vínculo afetivo entre os envolvidos é um processo inevitável. É próprio da condição humana, ao se relacionar entre os seus pares, desenvolver sentimentos de afeição, empatia, admiração, carisma, entre outros.

A institucionalização da criança e do adolescente será responsável por inserir meninos e meninas em um ambiente de convívio coletivo que se difere do âmbito familiar. A convivência institucional, segundo Silva (2004, p. 95),

[...] possui características, específicas, em princípio, inultrapassáveis, como por exemplo, ser quase sempre mais alargada do que a familiar; decorrer entre crianças e jovens que sofreram adversidades, [...]; ser mais fechada em relação ao mundo exterior do que aquela que, em geral, as famílias proporcionam; impor rotinas mais rígidas do que as que têm lugar numa casa familiar; oferecer menos oportunidades para adquirir ou praticar novas aptidões, bem como para reforçar ou elogiar.

Destarte, é perceptível que a qualidade das interações desenvolvidas nos espaços de acolhimento está relacionada ao apego, ao comportamento altruísta e amistoso, ao estabelecimento de laços afetivos. À medida que as relações e laços afetivos são consolidados, as pessoas passam a se tornar únicas em determinado

contexto. Esse fato faz com que elas passem a ter uma representatividade perante outros sujeitos. No bojo desse processo, no qual o ser humano se identifica com outro, ele passa a se constituir nessas relações:

Criar laços? [...] “Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tem necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo (EXUPÉRY, 2006, p. 68).

Referimo-nos novamente ao Pequeno Príncipe para demonstrar, por intermédio de sua fala, que, ao passo que uma pessoa vai fazendo parte da convivência da criança, ela vai adquirindo dada importância. Assim, nesse contexto em que as crianças e adolescentes acolhidos estão isolados de suas famílias, os profissionais adquirem um status que transcende o seu papel meramente técnico, pois se tornam as pessoas mais próximas dos sujeitos acolhidos. Nesse sentido, as crianças e adolescentes acolhidos irão desenvolver vínculos afetivos com mais profissionais que atuam diretamente com eles. Ademais, o estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis consolida as bases para uma estrutura emocional equilibrada, auxiliando na autoestima, na comunicação, na capacidade criativa e cooperativa.

Ao focar o olhar sobre a questão afetiva evocada na conversa com os sujeitos entrevistados, identificamos pontos emblemáticos que revelam a perspectiva desses profissionais sobre a afetividade e o apego como condições que permeiam o seu trabalho. “Quando assumimos o concurso falaram para nós que não podíamos criar vínculos. Então, como assim, não criar vínculos? Como que você vai não se apegar a uma criança que chega e fala ‘me adota, tio’?” (Entrevista com o Educador Social, 12/03/2020). O questionamento realizado pelo Educador Social, de que é dito a eles para não terem vínculos afetivos com os abrigados, anuncia a existência de uma incongruência em relação aos postulados dos autores mencionados, que advogam a importância da afetividade no processo de acolhimento das crianças.

Se o apego e as relações afetivas são necessários para a subjetividade e bem-estar dos seres humanos, como, em um trabalho com crianças e adolescentes com a questão emocional já fragilizada, proceder de forma que laços afetivos não sejam

construídos? O próprio profissional reconhece essa postura como ilógica ao completar seu raciocínio afirmando que: *“agir dessa forma é complicado, sabe? É impossível não criar vínculos. Quando estabelecemos relações conseguimos desenvolver a empatia olhando de forma mais humanizada para essas infâncias”* (Entrevista com o Educador Social, 12/03/2020).

Ao adentrar mais a fundo no mérito da questão, poderíamos indagar por quais razões é orientado aos profissionais não estabelecer laços afetivos? Uma das respostas pode ser encontrada no relato a seguir:

Precisamos sim ser afetivos, mas evitando o apego ao extremo, pois temos que compreender que o acolhimento deve ser um espaço provisório. Elas estão conosco de passagem. Um exemplo desse apego que acaba por gerar sofrimento é que na hora da desvinculação com a criança, quando ela sai da casa, parece um velório (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

Muitas vezes, existe, tal como demonstra a responsável pela instituição, uma preocupação de que o estabelecimento de vínculos venha a afetar o processo de desacolhimento. Ela segue afirmando:

Sabemos que o vínculo é necessário, mas eu preciso ter o entendimento que o melhor é essa criança voltar para sua casa ou ir para uma família adotiva. Sendo assim, eu não posso chorar com a partida dessa criança, mas eu preciso me alegrar. Apesar de todo o carinho que tenho por essa criança eu preciso entender que ela sair do acolhimento é o melhor caminho (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

Outra justificativa que normatiza a cautela no estabelecimento de vínculos entre profissionais e crianças está relacionada à função social do acolhimento: *“Alguns de nossos funcionários têm dificuldade de entender qual é a função do acolhimento e esse apego dos profissionais à criança é barreira no desenvolvimento do trabalho”* (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020). Em seu relato, a Diretora evidencia a necessidade de os profissionais estabelecerem laços afetivos com as crianças, porém sempre estando conscientes de que devem estar preparados para o ‘rompimento’ desses laços quando ocorre a desinstitucionalização da criança.

No trabalho institucional, além do vínculo afetivo, fazem-se presentes outras questões pertinentes à interação entre profissionais e crianças. No relato a seguir, o

Educador Social exprime que o exercício de sua função está enraizado em uma lógica de vigilância e controle:

Uma dificuldade que encontramos é com a inserção da criança na convivência social, pois quando ela vem para instituição, já perde automaticamente alguns direitos básicos, que no caso é a convivência coletiva, familiar, entre outros. E o que acontece é que para gente consegui suprir, digamos esse direito, tem uma burocracia muito grande, 'ah, não pode ir em tal lugar porque pode encontrar um familiar ou ainda porque alguém vai estabelecer um diálogo e não pode falar com quem é acolhido'. Até mesmo para ir ao médico tem que ficar escondido dentro da UPA, senão alguém vai ver. Então, eu vejo isso como uma dificuldade enorme (Entrevista com o Educador Social, 12/03/2020).

O controle sobre as crianças e adolescentes acolhidos se torna um elemento balizador do trabalho desses profissionais. Tamanha é a complexidade desse ordenamento de controle que, muitas vezes, devido à preocupação com elementos externos, por exemplo, o encontro com algum familiar, o relacionamento com pessoas fora do convívio institucional e as escolhas de locais para frequentar, desvia-se a atenção sobre os acolhidos que deveriam ser os sujeitos centrais do processo educativo.

Esse sistema de vigilância se efetiva em um acompanhamento monitorado de comportamentos e formas de agir dos meninos e meninas institucionalizados. Realiza-se esse trabalho disciplinar com vistas a desempenhar um domínio que, ao mesmo tempo em que normatiza, combate a desordem e a desobediência. Dessa forma, compreende-se que as relações de poder não incidem apenas sobre as crianças e adolescentes acolhidos, mas se prolongam, em uma escala hierárquica, aos profissionais. Essa distensão das relações de poder evidencia que as instituições, as relações sociais, assim como os sujeitos nelas envolvidos, não estão isentos desses liames, mas realizam suas ações imersos nessa trama.

Outro ponto destacado pelo Educador Social se remete ao repasse das informações a respeito das crianças e adolescentes acolhidos. Segundo ele: *“Deveria haver um trabalho interdisciplinar. Uma conversa entre os diversos setores da fundação. A Sede deveria estabelecer maior proximidade com os profissionais que lidam diretamente com as crianças”* (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020). Por meio desse comentário, podemos deduzir que o compartilhamento de informações gerais acerca do acolhimento não ocorre de forma detalhada, mas, sim,

de forma parcial. Essa circunstância interfere, conforme o Educador, na “*forma que você vai lidar com as crianças. Por exemplo, na hora de um abraço, tem criança que não se sente bem*”. O profissional complementou afirmando que, se existisse um trâmite de colocar a par todos os profissionais da condição da criança, seria um respaldo positivo a mais no tratamento a ser dispensado em cada caso, com cada criança, ou seja, a equipe poderia planejar e, assim, saber lidar melhor com cada criança.

Esse momento de conversas nos evidenciou a forte presença das relações de poder que orientam o trabalho institucional. Contudo, por outro ângulo, foi possível identificar posturas que se distanciam das condições opressoras que acarretaram o acolhimento, que se aproximam de posicionamentos mais compreensíveis e sensíveis. A fala da Psicóloga, a seguir, reporta-se à forma com que ela se relaciona com as crianças:

Com as crianças menores também conversamos sobre a situação de seus processos, geralmente por meio da realização de desenhos. Por exemplo, ‘desenhamos uma casa e bonecos. Um representa a criança e os demais os integrantes da casa. Então explicamos, olha nessa casa mora tal e tal pessoa, para que essa criança volte para essa casa, esse sujeito aqui precisa morar em uma outra casa’. Utilizamos também, contação de história com bonecos tentando sempre explicar. Mas, precisamos sempre contar a verdade para as crianças. Mesmo que seja bebê, eu sempre conto a verdade. No dia da visita eu falo ‘hoje nós vamos ver a mamãe, ela vem te visitar’. É um respeito que tenho com eles, pois está escutando, há um traço de memória ali. É a referência que eles têm de pai e de mãe (Entrevista com a Psicóloga, 12/03/2020).

Conversas, desenhos e contação de histórias são recursos empregados pela Psicóloga na interação com as crianças. Ao desenvolver seu trabalho pautado nesses elementos que estão relacionados com o universo infantil, a profissional revela uma postura comprometida com o sujeito a quem o fazer educativo se endereça. Em sua prática, ela compreende os bebês e as crianças menores como sujeitos cognitivamente competentes para entender o contexto no qual estão inseridos. Do ponto de vista da Sociologia da Infância, a Psicóloga age de modo a valorizar e respeitar esses sujeitos, estabelecendo uma relação de igual para igual. Ao mencionar que, em cada bebê, “*há um traço de memória*”, a Psicóloga, na contramão dos preceitos que consideram essas crianças seres ausentes de histórias e memória

afetiva, coloca-se em favor de um trabalho educativo acolhedor, que prima pelo diálogo e reconhecimento desse sujeito como um ser dotado de vivências sociais e histórias.

Tomar conhecimento dos modos como o trabalho é desenvolvido no espaço da Casa de Acolhimento nos conduziu à percepção de que os profissionais atuam de forma comprometida e dedicada, procurando complementar a sua formação profissional e pessoal, ao buscar cursos e tratamentos alternativos com vistas ao seu bem-estar e das crianças e adolescentes acolhidos.

De modo geral, todos os profissionais reconhecem a importância do seu trabalho para o âmbito social. Embora apontem para questões de tensionamentos no exercício da sua função, nenhum deles se mostrou apático, insatisfeito ou deslocado com a sua ocupação. Ao longo das conversas, pudemos compreender que esses profissionais não atuam de forma alienada, pois tecem críticas sobre suas práticas. Contudo, muitas vezes, seu trabalho se torna encarcerado devido a práticas e discursos naturalizados que acabam não sendo percebidos como exercício do governo por meio de relações de poder.

4.3 Infância institucionalizada

Embora as crianças se façam presentes em todos os âmbitos sociais de forma significativa, na contemporaneidade, essa categoria geracional foi contida entre as quatro paredes das diversas instituições. Entretanto, se elas estão confinadas, onde encontrá-las?

Mas eu estava a pensar em achadouros da infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos [meninas] que fomos hoje encontrei um baú cheio de punhetas (MANOEL DE BARROS, 2010, p. XIV).

Para motivarmos as ponderações acerca da infância, reportamo-nos ao pensamento de Manoel de Barros, poeta-criancista que, ao discorrer sobre o sentimento de infância, possibilita um regaste memorialístico de nossas infâncias e abre caminhos para uma minuciosa reflexão sobre os lugares nos quais se acham as

crianças.

A sociedade, desde a modernidade, preocupou-se com o controle da infância e se ocupou em criar lugares para as crianças. Assim, teve início a história da institucionalização dessa população. Mesmo sendo a escolarização o modelo mais conhecido desse processo de inserção das crianças em instituições específicas, outras formas de separação desse sujeito do meio social também contam de longa data, como é o caso dos abrigos.

As instituições de abrigo são, portanto, locais onde as infâncias são institucionalizadas. Em outras palavras, tratam-se de ambientes que comportam a infância, cujos muros delineiam os espaços permitidos ou não a essas crianças. Dessa forma, a seguir, propomos um exercício reflexivo acerca da experiência do abrigo que engloba desde a expectativa da adoção, a frustração do enclausuramento e a decisão pela permanência.

4.3.1 Expectativas entre a casa ou o lar: a experiência infantil do abrigo

A sociedade, na Modernidade, preocupada com a educação e com a segurança da infância, ocupou-se de criar leis, políticas públicas, espaços, lugares, instituições, discursos e teorias científicas, especificamente direcionadas para as crianças. Foi a partir do intuito de cuidar, proteger e controlar que se iniciou o processo de institucionalização dessa população. O modelo mais conhecido e difundido de institucionalização é a inserção escolar. Com o intuito de educar e normatizar as crianças, construiu-se, tal como aponta Resende (2015, p. 132):

Uma maquinaria escolar e seus complexos processos técnicos e cálculos de intervenção se instala para dar conta dos resultados que se preveem na direção da conduta infantil. Para conformar o comportamento das crianças na produção dessa infância, toda uma parafernália disciplinar é estrategicamente montada na implementação de táticas e mecanismos que se instalam regras normalizadoras que vão do uso de uniformes e introdução de rotinas, passando pela transmissão de conteúdos e pelo ensino de matérias, até a distribuição do tempo e do espaço operacionalizando determinadas formas de racionalidade que consubstanciam a subjetividade infantil.

Resende (2015) nos revela que esse modelo de institucionalização tem como foco transformar a criança em aluno, com base em uma concepção de criança como

um ser desprovido de conhecimento em que precisa ser inculcada a cultura adulta e regras de comportamento. Esse processo, segundo o autor, age como um dispositivo científico de governo sobre esse sujeito com vistas à docilidade e passividade da infância.

Contudo, esse não foi a única instituição criada para a infância. Emergiram também institutos cujo foco de seu funcionamento era uma parcela pequena dessa categoria geracional: a criança abandonada e a criança órfã. De cunho assistencialista, foi para essas crianças que se construíram os orfanatos, os reformatórios, os abrigos, as casas de acolhimento. Esses espaços eram estratégias para lidar com as crianças sem famílias, órfãos de guerra, ‘delinquentes’, ‘marginais’, ‘vagabundas’, vistas como uma ameaça à ordem social.

Houve, então, uma histórica dinâmica de institucionalização da infância, fundamentada em discursos e conhecimentos sobre a criança que justificavam esse processo. Todavia, como alerta Foucault (2008, p. 21), “[...] não nos enganemos; essa herança não é uma aquisição, um bem que acumula e se solidifica, é antes um conjunto de falhas, de fissuras, de camadas heterogêneas que a tornam instável, e, no interior ou de baixo, ameaçam o frágil herdeiro”. Esse filósofo tece uma crítica para que não enxerguemos essas instituições como salvacionistas e redentoras. A origem dessas unidades se deve ao fato de haver crianças que foram de várias formas violadas (violência física, psicológica, sexual, exploração do trabalho infantil, direitos desrespeitados, para citar alguns).

Como salientam Rosemberg e Mariano (2010), existe uma dívida histórica que a sociedade tem com as crianças, não fornecendo subsídios mínimos para elas terem condições de serem criadas e educadas por suas famílias. Além disso, Resende (2015, p. 202) pondera que a institucionalização se refere

[...] à produção histórica de formas gerais que as instituições que, uma vez constituídas, produzem e reproduzem relações de força (dominação, lutas e resistências) que as engendraram em determinada época e que se instrumentam nos estabelecimentos e nos dispositivos de poder que as mantêm.

Podemos perceber, a partir do excerto, que essas institucionalizações de acolhimento à criança também são delineadas e mantidas por relações de poder. Em seu início, atreladas às questões de controle social, prevenção de transgressões e

manutenção da normalidade, recentemente, sua filosofia de trabalho se pautava em um aparato jurídico, em estudos, pesquisas que buscam a reinserção familiar e social das crianças. Entretanto, se considerarmos o conceito de governo tecido por Foucault (2008), referente à condução da conduta de outros, em ambas as circunstâncias, denotam-se intervenções que decidem o rumo da vida dessas crianças e incidem sobre o comportamento sem a participação efetiva delas. Essa notória intervenção do Estado busca conduzir os sujeitos e pode ser definida como uma forma de governo. Nascimento (2014, p. 30), com base nas teorizações foucaultianas, conceitua o termo governo como

[...] uma prática concreta apoiada em aparelhos, equipamentos, instituições, procedimentos, que permitem o exercício de uma forma específica de poder. Tem por alvo a população à qual se remete a partir de relações de controle, ditas de “segurança”, como ocorre no caso do aparelho judiciário, mas também na polícia, no conselho tutelar, nos abrigos.

Desse modo, as crianças estão sobre a proteção de alguém que dita regras, impõe verdades, define condutas. Benelli (2003, p. 114) declara:

A ação institucional incide normativamente sobre as condutas. A subjetividade produzida nesse contexto seria caracterizada por traços essencialmente normatizados/normatizadores através de um jogo de forças (ativas e reativas) que visam à normatização da conduta do outro.

Ao somar a essa ideia, Veiga-Neto (2015, p. 56) admite que “[...] governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados “lugares” numa cultura para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhadas por aqueles que já estavam aí”. Além disso, a partir dos estudos foucaultianos, podemos aferir que a proteção é uma forma de governo biopolítico que controla pelo dispositivo de segurança e de prevenção. Dessa maneira, proteger justifica a criação e a aplicação de estratégias de regulação que modelam e formatam corpos, determinando modos de viver, produzindo saberes, ditando verdades preestabelecidas. Assim, conforme Nascimento (2014, p. 32):

O chamado sistema de garantias de direitos para a infância e a adolescência instaurou, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, a chamada proteção integral, proposta que traz mais

governo sobre corpos de crianças, adolescentes e seus familiares. As tecnologias de poder promovem políticas de segurança, jogos de negociação permanentes sob a forma de gestão: até que ponto se é governado, por que se é governado, de que forma se é governado, até que limite se é governado. Com base nesses parâmetros, a chamada proteção estabelece processos permanentes de negociação. O controle se faz por positividade, já que as relações de poder não operam somente por opressão. O fato de se obter positividade pode evitar as revoltas, produzir a saúde, permitir estados de bem-estar que levam à aceitação das estratégias de poder e de assujeitamento.

Não obstante, cabe ressaltar que não há como estar fora do poder, uma vez que ele está disseminado em todas as instâncias. Contudo, uma alternativa de se posicionar e resistir é entender como ele se engendra nas relações cotidianas e por quais meios ele se instaura. Essas relações de poder se arquitetam no interior das unidades que concorrem para se transformar em um enclausuramento no qual a criança, a fim de ter sua proteção garantida, é ausentada do mundo e das possibilidades de socialização. Dessa forma, podemos perceber a existência de um paradoxo situado entre a 'sedução' e a 'ilusão'. A respeito disso, Fuganti (2007, p. 133) chama a atenção para a tutela como "uma oferta sedutora de direitos e de créditos", implicando uma lógica de poder que, analisada mais a fundo, "[...] também separa, endivida, oprime, reprime, explora e adocece" (FUGANTI, 2007, p. 133).

Nesse aspecto, entendemos que o abrigo, ao mesmo tempo em que procura defender os direitos das crianças e dos adolescentes, também os viola, colocando esses sujeitos em situações passíveis de isolamento social, frustração, restrição de interações sociais; ali, tem-se o embotamento da individualidade, permeando, nesses ambientes, pontos de ambiguidades. Essa circunstância também foi percebida por Favaretto (2013) em sua pesquisa, a qual demonstra que, sob a égide da proteção física das crianças, elas são mantidas em um espaço rigidamente fechado, sendo afastadas da vida social.

A fala da Coordenadora da Casa exprime essa dualidade da realidade vivida na instituição:

Ao mesmo tempo que estamos acolhendo as crianças porque elas estão vivenciando uma situação de negligência, violência, maus-tratos, a unidade de acolhimento, também é uma violação de direitos, pois perdem todas as suas referências. Por mais, que nós tentemos fazer o melhor acolhendo-as, elas sempre têm a sensação de que são culpadas. Por mais que sua casa seja ruim ou boa, elas estão fora dela. Ser criança abrigada é desesperador. Eu

fico compadecida, pois penso que toda a criança deveria ter uma referência de mãe, pai, tio, avó. Toda a criança tem direito a ter uma família (Entrevista com a Coordenadora da Casa, 13/03/2020, grifos nossos).

Percebemos que a criança abrigada é colocada em um patamar de confluências que permeiam as relações instituídas nesse espaço. Um apontamento extraído desse enunciado revela que a noção de defesa de direito é transpassada justamente pela retirada de outros direitos. Ao mencionar que ocorre uma “*violação de direitos, pois perdem todas as suas referências*”, a profissional faz menção aos direitos subjetivos do ser humano que, conforme ela expõe, são, em parte, perdidos quando a criança adentra no espaço de acolhimento.

Essa questão da referência familiar que toda criança deve ter para o seu desenvolvimento saudável é reiterada na fala do Educador Social:

A infância no acolhimento é muito difícil. Você é retirado do seu ambiente familiar, sendo ruim ou bom, é seu espaço. É cruel para a criança. Ela deixa de ter uma referência de pai e mãe e passa a conviver com um monte de pessoas desconhecidas. São retiradas da escola que estudam perdendo suas referências também de seus amigos e de sua professora. Perdem até a referência de comida de mãe ou da avó. Sabe quando temos vontade de comer alguma e dizemos: ‘mãe, você pode fazer hoje essa comida?’. Aqui, a criança não tem essa liberdade de falar isso. Os seus direitos de escolhas são violados (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

Na sua trajetória institucional, a criança perde de maneira bem significativa as referências que possuía antes de ser institucionalizada. Com essa defasagem, a criança é colocada diante de muitas limitações, como o desenvolvimento da sua individualidade e a conservação da sua tradição cultural familiar. Sem um ponto de referência, esse sujeito pode se assemelhar a um barco à deriva, isto é, sem um norte, fica sem saber que rumo tomar em seu percurso. Outra questão muito relevante na fala do Educador foi a sua declaração de que “*os seus direitos de escolhas são violados*”. Diante do exposto, observa-se, nesse espaço, a persistência de uma dinâmica conflituosa, que contrasta com as Leis que atuam em defesa da criança, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990).

Ao considerarmos a infância uma construção social, que é compreendida de acordo com as características históricas de cada época, perceberemos que ela

comporta traços desse contexto e é formalizada por seus discursos. Estudiosos contemporâneos da infância, como Dornelles (2005), Bujes (2002) e Kohan (2003), apontam para a existência de variadas infâncias que convivem juntas em um mesmo cenário social. Nessa perspectiva, Dornelles (2005) sublinha que a invenção da infância implica a produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares.

Em relação à situação de abrigo, os relatos obtidos durante a conversa com os profissionais ainda nos permitiram visualizar aspectos relativos à concepção de infância nesses espaços: “*A infância aqui dentro é roubada, em alguns casos, passa-se os anos e as crianças continuam aqui*” (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

‘Roubada’, a infância é descaracterizada; ‘roubada’, a infância é desguarnecida de elementos específicos dessa fase da vida. Em outras palavras, a socialização da criança é afetada ao passo que atividades tidas como corriqueiras (brincadeiras de rua, passeios em espaços abertos, viagens, autonomia para fazer escolhas de alimentos de sua preferência etc.) lhe são negadas e restritas. Essas situações extraem o direito de as crianças serem inteiras nesses espaços.

Com base nos estudos sociais da infância (CORSARO, 2011), aponta-se para a configuração de uma infância invisibilizada, ou seja, que é pouco reconhecida, entendida, ouvida e estudada. A sociedade, de forma geral, focaliza a criança tida como ‘normal’ – aquela que tem família, frequenta clubes, shoppings, que tem acesso às tecnologias. As crianças que fogem a esses critérios passam despercebidas e, por isso, via de regra, têm suas angústias, sofrimentos, anseios, expectativas banalizados.

Não obstante, essa (con)formação de uma infância repleta de carências é ainda agudizada pela produção do controle, pelo disciplinamento e punição. O Educador Social nos explanou o modo como eles conduzem o trabalho quando ocorre uma transgressão às regras da casa:

Por exemplo, semana passada uma acolhida tinha fugido. Como consequência, ela irá ficar sem o passeio que iremos fazer. Tem educadores e atendentes que ficam com pena e acabam cedendo, mas aqui a gente tenta fazer assim, vai perder alguma coisa legal (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

Sustentadas pelos estudos foucaultianos, podemos descortinar, em ações como essa, as marcas da sociedade disciplinar que vigia, examina, controla. Em Foucault (2014), a arte de governar não é exercida somente pela coerção, mas também está presente em outros arranjos. No campo das instituições que abrigam as crianças e adolescentes, essa governamentalidade é camuflada pela égide da proteção e do bem-estar. Em nome de um discurso de defesa da criança e do adolescente, são esquadrihados dispositivos que objetivam conduzir as condutas. Essa percepção também permeia os resultados das pesquisas de Freitas (2012) e Rocha (2017). A primeira autora identifica, com base no referencial foucaultiano, o corpo infantil como alvo de poder, sendo que, sobre ele, exerce-se um rigoroso disciplinamento que se estende, também, às mentes das crianças. A segunda autora desvela um sistema de encarceramento que priva os sujeitos abrigados de muitas atividades, especialmente o lazer. Esses mecanismos de disciplinamento nem sempre consideram que:

A criança tem o direito de querer, reclamar, exigir. Tem o direito de progredir e de frutificar quando atingir a maturidade. Mas, a educação a restringe: não fazer barulho, não arrastar os pés, escutar ordens, não criticar e acreditar que todos apenas desejam seu bem (KORCZAK, 1997, p. 179).

Relações de poder adultocêntricas fazem com que os sujeitos que violem essas determinações sejam, de alguma forma, punidos. Essa punição também assume um caráter preventivo, uma vez que os castigos e as privações servem como um alerta para que outros indivíduos ‘aprendam’ e não cometam o mesmo ‘erro’. A fala do Educador Social exemplifica bem o exercício do poder repressivo nos procedimentos institucionais:

*Quando a criança ou adolescente desrespeita as regras da casa eles ficam sem usar o computador para jogos por um ou dois dias. **Não é uma punição, eles perdem alguma coisa que eles gostam de fazer.** Dependendo da gravidade do que a criança ou o adolescente fizeram é determinado o tempo sem computador, por exemplo, caso seja um xingamento, era um dia; agora fuga, por exemplo, é mais tempo. Trabalhamos de acordo com o grau de entendimento da criança, a faixa etária. Cada unidade tem também as suas regras particulares (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020, grifos nossos).*

Pela fala do Educador, tomamos conhecimento de que, se a criança e o adolescente desobedecem às normas, eles ficarão privados do acesso ao computador. Embora o profissional afirme não ser uma punição, como poderíamos definir esse trato inibidor que, calcado no medo, visa a conduzir as crianças a aceitarem a normatização?

A noção de que um castigo pode ser um meio eficiente para provocar a atividade desejada exige suposições sobre a natureza humana, mas suposições diferentes das necessárias para explicar o efeito motivador dos incentivos. O medo do castigo pode ser adequado para impedir que o indivíduo realize determinados atos, ou deixe de realizá-los; no entanto, os prêmios positivos parecem necessários para que se consiga um esforço prolongado, contínuo e pessoal (GOFFMAN, 2013, p. 15).

Intenta-se, por meio dessas micropenalizações, operacionalizadas sob um clima de coerção e amedrontamento, a produção de comportamentos esperados, impondo como as crianças e os adolescentes devem agir no convívio coletivo que se pretende homogeneizado. Assim, evidencia-se que os sujeitos são levados a cooperar mediante um sistema de relações de poder pautado em um disciplinamento e vigilância que envolve coibições e ameaças. Estabelece-se, pois, um sistema opressor inserido na rotina institucionalizada, sem que haja resistência e questionamentos.

Desse modo, podemos depreender que, no interior dessas instituições, conforme explana Dornelles (2005, p. 19):

Impõe-se sobre a infância uma ordem normativa que lhe dá uma determinada visibilidade, tendo em conta que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam os efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”.

A autora concebe que esse ordenamento que se exerce sobre os corpos funciona como um holofote que focaliza o sujeito que transgride essa ordem, conferindo a ele visibilidade negativa, tornando-o alvo do poder. No caso do poder institucionalizado, ele se exerce de modo coletivo sobre os corpos com o intuito de manter a disciplina e o controle sobre as mentes, a fim de que nada saia do padrão estabelecido.

Nessa mesma esteira de pensamento, Bujes (2000) aponta que a sociedade formou um corpo de especialistas, desenvolveu teorias e projetou instituições justificadas no progresso e na razão. A partir da autora, podemos inferir que a constituição de uma trama de poder envolve a infância institucionalizada de modo inevitável:

A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância passa a ser um domínio que se quer conhecer, pois as relações de poder a tomaram um objeto "conhecível", sobre o qual se tem vontade de saber. O corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber e só passa a ser útil quando se toma ao mesmo tempo produtivo e submisso (BUJES, 2000, p. 30).

Nessas condições, os sistemas institucionais não utilizam mais a violência física, mas a correção como forma de controle ocorre de outros modos, em alguns casos, por sutilezas nas quais os castigos e as privações aplicados acontecem com o intuito de assegurar o controle infantil, com vistas a manter o espaço em que os sujeitos estão inseridos de forma harmônica, naturalizando a rotina restrita e confinada (BUJES, 2001). Frente ao exposto, nossa preocupação se alicerça no seguinte apontamento: o aprendizado nessas instituições é, de modo muito expressivo, pautado pelo viés da sanção normalizadora. Nesse sentido, questionamos: a criança e o adolescente abrigados, de certa forma já penalizados pela sociedade, precisam ser punidos para que aconteça a reflexão sobre seus atos? Condições autorreflexivas podem ser estabelecidas por outros métodos? Qual é a posição do diálogo nessas circunstâncias?

Ademais, prosseguindo na reflexão sobre os modos de funcionamento das unidades que se ocupam do acolhimento das crianças e adolescentes, constatamos, pela fala a seguir, a existência de dilemas concernentes ao exercício profissional:

Teve um dia que olhei para duas crianças que estavam destruindo os brinquedos e pensei: 'se eu fosse criança institucionalizada eu faria muito pior. Eu não iria querer ficar aqui. Penso que fugiria como eles' (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

Esse relato do Educador nos fornece indícios, em um primeiro momento, de que esse profissional sente e percebe o quanto é difícil ser uma criança abrigada. Ao revelar, no momento em que visualizou as crianças quebrando os brinquedos, que 'faria muito pior', além de identificar um sentimento de revolta infantil, demonstra a visão que ele mesmo possui sobre o ambiente do abrigo. Também passa a externalizar o entendimento de que essa atitude das crianças se constitui em uma forma de expressar a insatisfação delas pela sua condição de confinamento.

Em um segundo momento, avistamos uma incompatibilidade entre a prática exercida e o pensamento do Educador a respeito das circunstâncias em que ele desempenha sua função: ele se vê, mediante as normas regulatórias da unidade, incumbido da função de repreender e penalizar as crianças e os adolescentes que cometem alguma infração, nesse caso específico, fugir; porém, admite que, se ele estivesse no lugar deles, "*fugiria como eles*". Assim, perguntamos: se o próprio Educador sente desejo de fugir, por que ele penaliza as crianças que fogem? Circunstâncias como essas são reveladoras dos modos como os sujeitos são conscientes ou inconscientemente treinados a agirem conforme um sistema padronizado que privilegia o ajuste, a ordem, a disciplina pelo viés da punição em detrimento de uma relação sensível, altruísta e humanizada.

4.3.2 Entre os muros e o horizonte: o confinamento da infância

A infância, tal como apontam os estudos de Dornelles (2005), Bujes (2002), Kohan (2003), Prout (1997) e Narodowski (1993), constitui-se enquanto categoria geracional emergida sobre determinantes históricos e culturais. A construção social dessa classe também tem suas bases, como postula Foucault (1995), nas relações de poder e em mecanismos disciplinares que permeiam determinado contexto.

Ao partir dos pressupostos da Sociologia da Infância, a qual revela uma multiplicidade de infâncias que divergem entre si, Martins Filho (2005, p. 13) esclarece que "[...] a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais". Essas diferentes infâncias que permeiam os mais diversificados espaços sociais têm sido foco de estudos que intentam conhecer seus modos de vida e sua subjetividade e, assim, dar-lhes

visibilidade. Contudo, há crianças que existem, mas não são vistas, isto é, não são consideradas em suas especificidades, logo, são postas à margem da sociedade. É sobre essas crianças que nos referimos, situando a infância da qual falamos: a infância institucionalizada.

A partir da Modernidade, a institucionalização das crianças se tornou um fenômeno que tem ganhado força e apanhado, de modo geral, as infâncias. O processo de inserção das crianças em instituições regidas pelo Estado com amparo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), embora se constitua em uma política pública de assistência às crianças e aos adolescentes, também possui um caráter ambivalente. Essa ambiguidade se concretiza no fato de que, em nome da proteção da criança, ela é retirada de um ambiente considerado desfavorável, porém outros direitos da criança são feridos, como o convívio familiar e comunitário, impondo-se a ela uma rotina restrita. Essa situação é expressa no relato do Educador Social:

Uma dificuldade que encontramos é com a inserção da criança na convivência social, pois quando ela vem para instituição, já perde automaticamente alguns direitos básicos, que no caso é a convivência coletiva, familiar e entre outros (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

Esse profissional segue declarando:

Para nós conseguirmos suprir, digamos, esse direito, há uma burocracia muito grande, 'ah, não pode ir em tal lugar porque pode encontrar um familiar ou ainda porque alguém vai estabelecer um diálogo e não pode falar com quem é acolhido'. Até mesmo para ir ao médico tem que ficar escondido dentro da UPA, senão alguém vai ver. Falam que é necessário promover passeios, mas é tudo muito restritivo. Isso faz com que a criança acredite que a culpa é dela por estar aqui dentro. Ela pensa: 'eu fiz alguma coisa de errado'. Ela não é culpada, mas assume uma posição de culpada. Sente-se como se estivesse sendo castigada por estar presa aqui (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

Nessa declaração, o profissional, em seu trabalho, expressa que procura equiparar a ausência do convívio coletivo, porém admite encontrar dificuldades que se apresentam, principalmente, nos momentos em que a criança necessita se afastar da unidade, como no caso citado para ir à UPA. Nessas ocasiões, crianças são impedidas de se comunicarem e interagirem com pessoas estranhas ao ambiente institucional. Outro ponto que revela como a criança se sente é evidenciado pelo Educador, quando ele menciona que a criança se sente 'culpada' por estar ali. Por

consequente, podemos depreender que a criança chama para si uma culpa que não lhe pertence e que, por pensar ter cometido algum erro, ela se considera uma infratora. Do ponto de vista psicológico, essa culpabilidade poderá ocasionar no sujeito uma visão negativa de si mesmo. Isso, por sua vez, pode refletir em distúrbios, medos, traumas, inseguranças.

Em relação à entrada e à estada da criança no abrigo, a Coordenadora da Casa elucida:

Muitas crianças demoram aceitar estar no abrigo, sofrem com a rotina, demoram se acostumar, algumas ficam doentes. Pois, elas vêm de outro contexto, de uma outra rotina e aqui são colocadas. Vivem em um sistema engessado, tem horário para acordar, tem horário para comer, não tem tanta liberdade como tem uma casa. Até mesmo nos finais de semana precisam seguir a rotina de horários de alimentação. É triste demais ser criança institucionalizada (Entrevista com a Coordenadora da Casa, 13/03/2020).

O relato dessa profissional evidencia que as instituições da atualidade ainda possuem os mesmos moldes das ‘instituições totais’, descritas por Goffman (2013), na sua obra “Manicômios, prisões e conventos”. Separados de seu habitat, as crianças e os adolescentes passam a conviver em um espaço totalmente fechado e demarcado por muitas restrições. Não obstante, se considerarmos os postulados de Winnicott (1990), a respeito da importância do ambiente na saúde psíquica e cognitiva dos sujeitos, poderemos compreender o quanto um ambiente cerceador com regras rígidas, em que prevalece a carência de estímulos sensoriais, escassos momentos do brincar, pode acarretar prejuízos para o desenvolvimento das crianças e adolescentes ali acolhidos.

A ruptura familiar, a adaptação a uma nova rotina e a segregação social tornam a vida de meninos e meninas muito penosa dentro da casa de acolhimento. O relato, a seguir, exprime essa realidade:

A maioria das crianças pensa e até comenta: “nossa eu estou aqui, que triste eu estar aqui”. Independentemente da situação da família, a grande maioria deseja estar em sua casa. Se perguntássemos para nossos acolhidos se desejariam estar aqui ou na sua casa, creio que quase todos diriam que gostariam de estar em suas casas (Entrevista com a Pedagoga Social, 13/03/2020).

A despeito da percepção infantil acerca da sua institucionalização, podemos inferir que a criança experimenta insatisfação. De acordo com a narrativa, se elas pudessem escolher, optariam por não estarem ali. Nogueira e Costa (2005, p. 43-44), nesse sentido, esclarecem que “[...] as crianças trazem em seu comportamento as marcas do sofrimento causado pela separação de sua família de origem, introduzindo na relação com quem as acolhe o que interiorizaram da experiência anterior”.

Outras duas situações que nos foram relatadas denotam a impressão das crianças sobre morar na instituição:

Uma criança chegou até nós e disse ‘tio, não me leve a mal, mas vocês não sabem o que é ser acolhido, vocês não estão aqui o dia inteiro, vocês batem o ponto de vocês, vão embora e dormem tranquilos, vocês não estão presos aqui’. De fato, estamos aqui, tentamos desenvolver um bom trabalho, mas essas circunstâncias nos desestruturam (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

Outro fato que muito me marcou foi uma criança que vivia aqui no abrigo. Todos os dias ela me dizia ‘tio eu quero ser tua sombra, se eu for sua sombra posso ir embora com você’. Esse é o tipo de coisa que você escuta e te desmonta (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

No primeiro relato, chama-nos a atenção o posicionamento da criança que manifesta o descontentamento com a situação de acolhido. Um deles por, de uma forma categórica, advertir o adulto a respeito do sentido de ser acolhida. Ao falar: “*tio, não me leve a mal, mas vocês não sabem o que é ser acolhido, vocês não estão aqui o dia inteiro, vocês batem o ponto de vocês, vão embora e dorme tranquilo, vocês não estão presos aqui*”, ela revela a existência de um hiato entre o universo infantil e adulto, tal como a Sociologia da Infância esboça em seus postulados. Sarmento (1997, p .25), ao afirmar que o “[...] olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”, explana a divergência situada tanto nos modos de percepção quanto nas relações entre adultos e crianças. No cerne dessas diferenças de mundo que, por sua vez, não englobam apenas as culturas, mas também os modos de pensar, prevalece-se o ponto de vista adulto em detrimento da visão infantil.

No segundo relato, o Educador apresenta um episódio de uma criança que deseja ser sua sombra. Por trás desse desejo, podemos perceber um grito de socorro ocasionado pela forte vontade de sair da instituição. As crianças possuem infinitas

maneiras de se expressar e comunicar seus desejos, preferências, sentimentos, pensamentos, tal como poeticamente menciona Malaguzzi (1999, p. 21):

A criança é feita de cem

A criança tem cem mãos. Cem pensamentos
cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
[...]

O poeta, para representar a diversidade expressiva da criança (balbucio, fala, choro, movimento, desenho, expressão facial), faz uso de uma metáfora com o termo 'cem', que remete, concomitantemente, ao sentido de muitos e diversos ou nenhum e nada. Situação similar faz a criança ao usar de uma alegoria, ou seja, a sombra de outra pessoa, entendendo que ela precisa deixar de ser ela própria e se transformar em um 'vulto' para experimentar outra vivência.

Ao consideramos os apontamentos de Qvortrup (2011), um significativo autor da Sociologia da Infância, o qual reconhece a existência de uma mútua relação entre infância e os contextos social, cultural, geográfico, político e econômico, podemos estabelecer um paralelo com o poema "As cem linguagens da criança" e inferir que toda situação vivida pela criança institui um modo de ela se constituir como sujeito. Nessa passagem, na qual a criança expressa o desejo de 'virar sombra', podemos

perceber que o contexto vivenciado por ela congrega uma tendência, nesse caso, à fragmentação e à desfiguração da infância.

Essa deformação sofrida pela infância também se efetiva, tal como temos ressaltado incisivamente ao longo deste trabalho, quando lhes são burlados os direitos. A fala, a seguir, é representativa desse fato:

A vida da criança abrigada é muito difícil, porque ela perde o direito de ter uma casa, uma família. Eles chegam totalmente fragilizados. A casa dá todo suporte: cama, comida, chuveiro, pessoas que cuidam, mas não é o espaço deles, não é a família deles. Para as crianças, é difícil até mesmo entender por que eu estou aqui? (Entrevista com a Pedagoga Social, 13/03/2020).

Desse modo, a profissional evidencia que a casa fornece os subsídios básicos necessários à sobrevivência, contudo extrapola o campo de atuação do abrigo propiciar cuidados específicos e característicos de uma convivência familiar, tais como: atenção à individualidade de cada criança, afeto, relações parentais, preservação de sua identidade e cultura, sentimento de pertencimento e ampliação da rede de socialização.

Assim, muito embora o abrigo procure atender necessidades básicas das crianças e dos adolescentes, como proteção, alimentação, higiene, educação, a instituição não dá conta de outros direitos inerentes ao ser humano relacionados à área psicoafetiva. Existe uma limitação estrutural que envolve situações, como: espaço coletivo com rotina rígida, carência de estimulação, poucas possibilidades de expressão das crianças, rotatividade de profissionais, tênues laços afetivos, frágeis relações interpessoais, ausência de uma pessoa como referência, dentre outras.

Logo, estamos diante de uma ambiguidade institucional, ou seja, ao mesmo tempo em que busca proteger os direitos, acaba violando outros. Conquanto tenhamos consciência de que essa limitação também seja passível de ocorrer na família da qual a criança foi ou está sendo retirada, por se tratar de um organismo estatal pensado especificamente para atender a esses sujeitos, percebemos que essas limitações não são cabíveis ou aceitáveis.

Essa questão, conforme aponta Viana (2018, p. 63):

[...] é reflexo de uma contingência maior, de um sistema que não valoriza ou oculta a vida privada em detrimento do chamado trabalho produtivo, sendo que a vida privada é a vida que se opõe à lógica do

mercado, posto que as relações são constituídas de modo informal e fomentadas pela afetividade. E essas necessidades – de afetividade e de relações não utilitárias – são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças e para a saúde mental dos adultos.

Não obstante, entre essas defasagens inerentes a essa unidade, identificamos, na fala da Assistente Social, a existência de restrições que interferem e podem, inclusive, impossibilitar a criança de atitudes que envolvam tomadas de decisões, escolhas e posicionamentos diante de situações-problemas:

O acolhimento tira totalmente a autonomia da criança. Elas não têm noção de valor de dinheiro, penso que elas não têm nem noção do tempo. Sempre tem alguém realizando as atividades por elas. Alguém acorda para ir à escola, o café já está preparado, na porta o motorista já está aguardando. Quando acaba a aula novamente o motorista está lá esperando. O almoço já está pronto. Desse modo, a rotina é extremamente regrada e monitorada pelo adulto. Elas não têm autonomia (Entrevista com a Assistente Social, 12/03/2020).

Ao fazer referência à rotina rígida e controlada, a fala da Assistente Social vem ao encontro da argumentação de Nascimento, Lacz e Alvarenga Filho (2010, p. 61):

[...] um abrigo é atravessado por inúmeras práticas e poderes que corroboram para a produção de determinados modos de subjetivação, ou seja, o abrigo é um dispositivo produtor de subjetividade. É importante questionarmos como um abrigo pode favorecer práticas que potencializem no mesmo a construção de espaços de liberdade e autonomia para que as crianças abrigadas não se tornem meramente corpos dóceis e submissos.

Assim, os relatos dos profissionais nos apresentam um cenário institucional que confirma o engendramento de relações de poder que incidem sobre a instituição e os sujeitos que dela fazem parte. Nogueira e Costa (2005), considerando a existência de elementos, como a falta de investimento afetivo, a disponibilidade de escuta dessas crianças e a desconsideração da individualidade de cada uma, detectam, nesse espaço, ‘violências institucionais’ associadas não ao que se fala ou às ações, mas justamente condizentes ao que não se faz pelas crianças, ou seja, “[...] marcadas, muitas vezes, não pela ação do adulto, mas, ao contrário, pela falta dessa, ao ignorar e desconsiderar as necessidades e manifestações das crianças” (NOGUEIRA; COSTA, 2005, p. 41). As autoras prosseguem afirmando que essas violações “[...]”

ficam escondidas, misturadas à rapidez da rotina institucional e suas exigências e passam, muitas vezes, despercebidas”.

Na contramão dessa realidade, Del Priore (2007, p. 8) argumenta:

O mundo que “a criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos no engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira.

De acordo com a autora, a criança vive em uma realidade que se difere do que lhe é apropriado. Percebemos, pelos relatos dos profissionais do abrigo, que esse fato se prolonga ao longo da vida das crianças institucionalizadas. Entre esse universo real e o universo ideal, coadunam forças que se opõem, como o controle versus autonomia, restrições versus interações, silêncio versus diálogo, medos versus risos. Esse cenário nos revela que as crianças, mesmo diante de amparo legal, continuam vivendo entre horizontes e muros.

4.3.3 Tic-tic-tac: o tempo passa e eu continuo aqui...

O público que reside no abrigo é formado por crianças e adolescentes. Retirados de seu espaço familiar, meninos e meninas passaram a conviver com pessoas estranhas e precisaram se adaptar a uma rotina regrada e aprender, mesmo que de forma compulsória, a dividir seus pertences e seu espaço, tendo de abrir mão de seus gostos e preferências. Muitos permanecem nesse espaço por pouco tempo, porém outros têm uma estada mais prolongada, chegando a ficar sua infância inteira, sendo desabrigados ao final da adolescência, ao completarem 18 anos de idade.

Não podemos deixar de ressaltar que esses adolescentes foram crianças que cresceram passando toda essa fase em situação de acolhimento. Como aventado pelos profissionais anteriormente, tiveram suas infâncias ‘roubadas’, seus desejos, suas expectativas e seus sonhos anulados. O relato da Coordenadora da Casa manifesta a existência de um parâmetro de tempo para que a criança fique acolhida, no caso, dois anos; contudo, existem muitas situações nas quais algumas crianças acabam permanecendo longos períodos na instituição:

Existem crianças que passam a vida toda institucionalizada. Segundo as normas técnicas, dois anos é o tempo para a criança ficar na instituição, só que muitas vezes, não é possível cumprir isso e elas crescem aqui, sendo obrigadas a se acostumar com a rotina (Entrevista com a Coordenadora da Casa, 13/03/2020).

A respeito disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) indica que a inserção das crianças em instituições de abrigamento se efetive enquanto uma medida provisória, ou seja, não se converta em uma situação peremptória. Assim, muitas crianças crescem no abrigo, sendo que esse tempo prolongado no sistema de acolhimento reduz as possibilidades de que essas crianças venham a ser adotadas. Desse modo, o acolhimento que deveria ser provisório se torna permanente. Nesse sentido, a instituição passa a ser o mundo delas.

Ainda em relação a essa permanência prolongada, a Pedagoga Social, complementando a fala da Coordenadora da Casa, declarou que: “*As crianças que não são adotadas crescem no abrigo e ficam conosco até completar 18 anos. Mesmo estando em cadastro internacional, muitas não são adotadas, pois a maioria das famílias procura bebês ou crianças pequenas*” (Entrevista com a Pedagoga Social, 13/03/2020).

Em suas pesquisas sobre o confinamento de crianças e adolescentes em abrigos, Rizzini (2004) aponta que, no interior dessas instituições, exerce-se um excessivo aprisionamento e constante tutela sobre esses sujeitos, com base em uma racionalidade de disciplina e controle. Segundo a autora, esse fato acaba, além de contribuir para a caracterização negativa desses sujeitos como incapazes de conduzir suas próprias vidas, efetivamente interferindo nos modos como estes lidarão com sua nova condição de ‘desabrigados’. Nesse aspecto, o termo desabrigado assume duplo sentido: designa a condição do indivíduo que deixou de participar do sistema de abrigamento, como também faz menção ao estado de uma pessoa que, desinstitucionalizada, encontra-se desprovida de sua própria moradia.

Ademais, refletindo sobre essa questão a partir do conceito de *habitus*, cunhado por Bourdieu (2002), que se refere a um conjunto de disposições que estruturam as formas de percepção dos sujeitos sobre o universo social, essa nova realidade de desacolhimento engloba o aspecto da percepção que esse sujeito terá de si e dessa situação, do seu estar no mundo. Também está atrelado ao sentimento

de pertencimento social e dos modos como ele irá se inserir socialmente (suas ações, sentimentos, emoções, impressões).

Confinadas no abrigo, as crianças experimentam uma rotina que não possibilita o desenvolvimento de sua autonomia:

Eles vivem aqui um confinamento. Não podem ter opções de escolhas, não podem ir numa loja e escolher uma roupa que gostariam de estar vestindo. Usam o que tem no depósito ou o ganharam de doação. Com relação ao material escolar é mesma coisa, tudo é feito por licitação. É padronizado, todos recebem o mesmo (Entrevista com a Assistente Social, 12/03/2020).

O relato da Assistente Social evidencia o quanto o abrigo institucional modela a subjetividade das crianças ao limitar as chances de escolhas e decisões. Ao proceder dessa forma, a multiplicidade de corpos entra em um processo de uniformização no qual os corpos são ajustados e modelados. Essa homogeneização é operacionalizada mediante processos mecanizados. A existência dessa tecnicização é revelada pela Assistente Social, ao afirmar que “em relação ao material escolar, tudo é feito por licitação. É padronizado, todos recebem o mesmo”.

Foucault (2007, p. 103) já salienta essa questão da massificação como uma evidência do poder nessas instituições, mas alerta para o fato de que “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. Segundo esse filósofo, embora o poder não seja específico dos sistemas institucionais e se desenvolva de variadas formas e diferentes âmbitos, é no âmago das instituições fechadas, ou seja, é justamente nesses espaços que ele ocorre de uma forma bem visível e palpável, materializando-se, principalmente, na disciplina como prática de produção de comportamento. Lemos, Cardoso Junior e Alvarez (2013, p. 102) afirmam que “[...] a disciplina é uma relação de poder que se atualiza em cada um desses espaços, com seus enunciados e visibilidades próprios”.

Ao voltar um olhar analítico sobre essas instituições, a partir dos postulados de Foucault (1995, p. 245):

Não se trata de negar a importância das instituições na organização das relações de poder. Mas de sugerir que é necessário, antes, analisar as instituições a partir das relações de poder, e não o inverso; e que o ponto de apoio fundamental destas, mesmo que elas se

incorporem e se cristalizem numa instituição, deve ser buscado a quem.

Fica explícito na citação que não se trata de estabelecer um juízo de valor, mas, antes, interrogar as práticas institucionais e seus reflexos nos sujeitos e na sociedade. Esse posicionamento questionador precisa ser uma constante, uma vez que pode corroborar com a percepção de pontos críticos, como a descaracterização da cultura, a inculcação de ideologias, a indiferença e a dominação permanente. Todos esses fatores interferem, de forma direta, na qualidade do atendimento ofertado a esse público.

Foucault (1995) nos mostra que essas instituições são frutos de uma sociedade disciplinar e, portanto, também são espaços disciplinares. No caso específico do abrigo, os relatos dos profissionais nos permitem identificar esses ambientes como espaço de confinamento, segregação e isolamento. Confinados, as crianças e os adolescentes ficam afastados da realidade do mundo com acesso restrito às atividades triviais. O relato, a seguir, ilustra essa realidade:

Tem coisas básicas que não fazemos ideia que as crianças e adolescentes não sabem. Tem um fato que ocorreu semana passada, uma adolescente de 17 anos foi fazer uma entrevista de emprego na Caixa Econômica. Quando terminou a entrevista ela saiu e me falou 'tia, porque você não me contou o que é esse lugar?' E aí eu olhei para ela e falei 'isto é um banco, você não sabe o que é um banco?'. Ela respondeu 'eu sei, mas o que que tem aqui dentro, o que faz aqui dentro? Eles me falaram que a vaga ofertada é para ajudar as pessoas com transferências, depósitos, mas eu nem sei o que é isto'. Para nós, uma situação tão normal, mas para ela não, pois cresceu em uma instituição e nunca acompanhou alguém em um serviço bancário (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020).

Podemos inferir, com base em Rizzini (2004), que fatos como esses, por mais simples que pareçam ser, tornam-se pontos críticos, gerando déficits nas relações sociais extrainstitucionais. Assim, indagamos: quais são os efeitos práticos e simbólicos desse confinamento para a sociedade?

Pensar a criança e o adolescente na condição de abrigados nos apontou para o estabelecimento de um processo, em muitos aspectos contraditórios e subjetivamente doloroso, que, aos poucos, torna-se naturalizado. Sem alternativas, as crianças (sobre)vivem nesses espaços. Acostumam-se ou, pelo menos, tentam dormir em quartos compartilhados, comer o que é oferecido a eles. Com sua

mobilidade cerceada, a se movimentar apenas pela casa, a olhar o portão sempre cadeado, a criança se assemelha ao Pequeno Príncipe, o qual: “Durante muito tempo não tiveste outra distração a não ser a doçura do pôr-do-sol” (EXEPÉRY, 2006, p. 26).

Entre os muros dessa realidade, para algumas crianças e adolescentes, o fluxo temporal para, ou seja, muitos têm o privilégio de serem adotados, porém outros não. Em relação a esses sujeitos, são desenvolvidas práticas que objetivam encaminhá-los para a inserção no meio social:

Quando vemos que as chances de adoção são mínimas atentamos em realizar um trabalho que possa inserir o adolescente no mercado de trabalho. Tem alguns casos, que quando eles completam 18 anos já possuem alguns contatos de moradia fora da unidade. Mas assim, a fundação não coloca ninguém para fora de casa *tipo: “você chegou nos 18 anos e não pode mais morar aqui”*. Como nem todos saem com trabalho, damos esse tempo para que possa se organizar (Entrevista com a Pedagoga Social, 13/03/2020).

Nesse enunciado, percebemos que faz parte do protocolo da instituição uma preocupação com a inserção dos adolescentes no ‘mercado de trabalho’. Os profissionais atuam de forma a promover um processo de desabrigoamento, com vistas a amparar esse sujeito no momento em que deixa a instituição.

Ao focar o olhar nessas crianças e adolescentes que vão ficando no abrigo, podemos inferir que esses sujeitos estão mais suscetíveis a terem suas identidades comprometidas, pois passam a interiorizar marcas estigmatizantes, como a rejeição e a exclusão. Em contrapartida, a convivência institucional possibilita a criação de sentidos que vão interferir no processo de subjetivação dos abrigados. Muitas vezes, na rotina rígida desse estabelecimento, nem sempre os profissionais conseguem compreender que, para essa criança e adolescente, o abrigo se torna sua casa:

Não tive mais do que uma casa. De seus corredores iluminados pela lua, de seus arcos e suas colunas, de seus plátanos e suas laranjas, de seus pássaros e suas águas correntes, me recordo com êxtase. Dessa visão brota minha vida. É raiz de minha consciência, primeiro sabor de meus sentidos, alegria primeira e agora, na ausência, dor perene. [...] As casas que depois habitei me eram alheias. Apartado de meu primeiro centro, me senti estranho em todas as partes. Choro a ausência de minha casa infantil com um sentimento de peregrinação, com um cansaço de jornada sem fim (REYS AFONSO, 1989, p. 30).

O poeta exprime a história e o sentido que o processo de acolhimento significa para essa criança que vivencia angústias (situações variadas que envolvem a violação de seus direitos, o abalo emocional, o afastamento familiar, a carência de estimulação cognitiva e cultural, o aprisionamento, restrições de potencialidades biopsicossociais). E o tempo, empurrado pelos ponteiros do relógio, vai conformando essa criança a uma adaptação hostilizada e imperativa. Dessa forma, o abrigo vai se materializando para além de uma casa feita de paredes, mas assume o contorno de um lar, ou seja, apresenta vínculos afetivos, conta com a presença de profissionais que dispensam cuidados, ocorrendo a inter-relação entre acolhidos.

Existe, também, a flexibilidade por parte da instituição em termos de apoiar e aguardar os adolescentes que estão prestes a deixar a casa. Assim, esses adolescentes são ajudados a encontrarem um emprego para que não se sintam desorientados:

Fazemos o encaminhamento para o mercado de trabalho por meio das vagas de jovem aprendiz. Buscar conscientizar que ao completar 18 anos é preciso conduzir sua vida. Temos notícias muito positivas de adolescentes que saíram da unidade, um exemplo é uma adolescente que ficou conosco até completar 18 anos. Conseguimos uma bolsa de estudos integral em uma faculdade. Atualmente, ela cursa farmácia, trabalha, mora sozinha e segue sua vida. Nós temos o que chamamos de plano de desacolhimento. A equipe técnica faz esse trabalho de preparação para deixar a instituição (Entrevista com a Diretora Técnica, 10/03/2020).

Há, ainda de se destacar, a existência de um pouco de tensão em relação a esse momento de saída dos adolescentes da casa. Ao considerarmos que o indivíduo passou parte de sua infância e adolescência institucionalizado, em um contexto recluso, marcado por muitas privações, por esporádicas experiências culturais e sociais, sendo que, de repente, vê-se 'livre', deparamo-nos com um mundo no qual não fazia parte. Isso faz como que emergja o seguinte questionamento: como esse sujeito vai adentrar nessa nova realidade para ele até então desconhecida?

Respaldadas na esteira das indagações foucaultianas, podemos estender nossa interrogação no sentido de buscar compreender de que forma e por quais meios esse sujeito irá realizar 'experiências de si mesmo' (FOUCAULT, 1985)? Todas essas questões fazem parte do processo de subjetivação da pessoa nessa nova trajetória.

Entrada e saída constituem a dinâmica de movimentação da instituição de acolhimento. De forma geral, estabelecem-se, nesse espaço, constantes decursos de inserção de crianças e adolescentes, assim como um regular processo de saída desses sujeitos, seja por meio da adoção, seja por ter atingido a idade permitida para permanência no local. Contudo, os apontamentos tecidos pelos profissionais revelaram a existência de casos em que crianças e adolescente optam por não serem adotados. Em outras palavras, decidem ficar:

Existe adolescente que também não deseja ser adotado. Não é certo, não é saudável, pois abrigo não é lugar de criança e adolescente. Esse espaço existe como passageiro. Mas, precisamos respeitar a decisão deles. Até mesmo depois de adotados, eles podem pedir para retornar. Temos o caso de um menino que chegou na instituição com 2 anos. Cresceu aqui e na adolescência ele teve várias opções para ser adotado, mas ele não quis. Teve até o caso de um jogador de futebol que achou muita semelhança com ele quis adotá-lo, mas ele não quis. Acabou ficando na instituição. Ao completar 18 anos saiu já encaminhado na faculdade de Educação Física e com emprego. Ele não quis voltar e nem ter contato com sua família de origem, pois eles estavam na mesma realidade de quando ele foi institucionalizado (Entrevista com a Coordenadora da Casa, 13/03/2020).

A respeito dessa revelação, podemos nos questionar: o que leva meninos e meninas a preferirem permanecer na instituição a serem adotados? Embora essa situação tenha um forte cunho subjetivo, ela também é estruturada em um componente da realidade material. Se perguntássemos diretamente à criança, seriam inúmeras e diversificadas as respostas. Entendemos que a decisão por ficar no abrigo recai no patamar da subjetividade e de propósitos particulares, os quais, por sua vez, trazem, no seu bojo, aspectos como: vínculos afetivos, noção de pertencimento, medo de frustração e da novidade, insegurança, dentre outros (BENELLI, 2012).

Outro relato que também evidencia essa escolha de permanecer no abrigo e desestabilizou os funcionários da instituição diz respeito a uma menina que:

[...] chegou bem pequena na instituição e cresceu conosco. Na sua adolescência tinha um casal do exterior que queria adotá-la, mas também rejeitou. Essa rejeição causou um transtorno por parte dos profissionais que não aceitavam o fato dela não querer ser adotada. Essa menina, muitas vezes, reclamava que não aguentava mais escutar dos funcionários da casa que ela deveria ter aceitado ser adotada, pois perdeu a chance de sua vida. Às vezes, falta a sensibilidade do profissional para acolher essa escolha, essa decisão de uma criança ou adolescente. Atualmente, ainda recebemos notícias

dessa menina e do menino que não quiseram ser adotados. Eles possuem emprego, pagam seus próprios alugueis. Então alguns fazem a opção de seguirem sozinhos (Entrevista com a Coordenadora da Casa, 13/03/2020).

Se refletirmos sobre esses casos, à luz da Sociologia da Infância, segundo a qual “crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida de todos aqueles ao seu redor na sociedade em que elas vivem” (JAMES; PROUT, 1997, p. 8), percebemos uma situação de desconforto por parte dos profissionais ao se depararem com a opção da menina em permanecer na casa.

Tratam-se de situações atípicas, pois, via de regra, todos e todas almejam ser adotados(as). As decisões que vão na contramão do estabelecido como ‘normal’ causam estranheza, uma vez que não compreendem a escolha, a decisão dessa menina, denotando a existência de uma certa obrigação da criança em aceitar ser adotada.

Isso também é indicativo de que, nas palavras da Coordenadora, “às vezes, *falta a sensibilidade do profissional para acolher essa escolha, essa decisão de uma criança ou adolescente*”. A profissional menciona que, para saber acolher e entender as decisões das crianças, é necessário que os profissionais desenvolvam posturas de empatia e alteridade.

De acordo com a corrente sociológica de estudo da infância, esses atributos, em grande parte, são construídos por meio do conhecimento da criança, da sua cultura, dos seus modos de vida, das suas particularidades, do seu desenvolvimento psicossocial e do entendimento de que a infância é uma categoria social atravessada por questões sócio-histórico-culturais. Esse viés teórico ainda expressa que saber respeitar a decisão do outro se atrela à questão dos direitos humanos e do respeito às crianças e aos adolescentes previstos em lei.

A existência desse antagonismo expresso nos desejos e posturas contrárias dos infantes, tal como expresso nas falas dos entrevistados, ratifica a existência da infância apresentada por Dornelles (2005), ‘Infâncias que nos escapam’. Enquanto a grande maioria deseja sair, alguns poucos pretendem ficar, ou seja, crianças fogem à regra estabelecida de aceitar serem adotadas como uma obrigação. Assim, para compreender os sujeitos que ‘transgridem’ essa norma, a sociedade necessita se

desvencilhar de posturas adultocêntricas e aprender a olhar pelos olhos de uma criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado nesta empreitada de aproximação com as crianças e a infância, constituindo o contexto de abrigo, revelou-nos um panorama alicerçado no ensejo de valorização e proteção desses sujeitos. Em contrapartida, possibilitou-nos a descortinar engendramentos e mecanismos de poder que submetem a infância.

Esta pesquisa, ao problematizar os modos de construção social da infância no contexto de acolhimento a partir da perspectiva dos profissionais, aponta para a necessidade de visualizar essas crianças e adolescentes que, muitas vezes, passam despercebidos pela sociedade. Nessa esteira de pensamento, buscamos, como objetivo da tese, investigar, a partir do olhar dos profissionais que trabalham em casas de acolhimento, como ocorrem os processos de constituição da infância de crianças que vivem nessas instituições.

Na busca por compreender como ocorrem esses tensionamentos, adotamos como referencial teórico o aporte da Sociologia da Infância, que nos instrumentalizou a olhar a infância sob o enfoque social. Nesse sentido, nossa reflexão também se pautou em autores que tratam das crianças e adolescentes institucionalizados, como Gulassa (2010), Marcílio (2006), Motta (2006), Paiva (2004) e Rizzini (2004, 2011) que, de modo geral, apontaram-nos que as instituições de acolhimento são ambientes nos quais os processos desenvolvidos tangenciam a constituição biopsicossocial dos sujeitos abrigados. Permeou ainda o nosso diálogo Michel Foucault, cuja concepção teórica se constitui uma referência para o desvelamento das relações embutidas no bojo dos discursos e práticas que normatizam o funcionamento das instituições, incidindo, por sua vez, nos modos de vidas das pessoas.

Para tomarmos conhecimento do ponto de vista dos profissionais a respeito do universo infantil contido entre os muros do abrigo, adotamos, como procedimento metodológico, a entrevista. Esse instrumento de coleta de dados nos propiciou uma interação mais dinâmica com a equipe técnica entrevistada composta pela diretora técnica, a coordenadora da casa, a pedagoga, a assistente social, a psicóloga e o educador social.

Em tempo, frisamos que este estudo não tem intenção de esgotar o tema em pauta, mas de servir de base propulsora para demais investigações acerca dos

fenômenos da vida infantil. Destacamos que esse empreendimento demanda ressignificações, especialmente nos modos do adulto de se colocar junto à criança. Ademais, essa investigação, por meio de uma abordagem sociológica da infância, promoveu o reconhecimento de que a criança produz e recria cultura ao mesmo tempo em que é influenciada por ela (CORSARO, 2011); assim, desde sempre, constitui-se um ser social, uma linha de pensamento que embasou a proposta deste estudo.

Mediante a pesquisa, pudemos perceber que o campo de estudos e teorizações a respeito da infância em contexto de acolhimento institucional ainda é emergente e que existe uma escassez de produções acadêmicas que se debruçam sobre esse tema. Se, em um primeiro momento, essa carência poderia remeter a um empecilho para a realização da nossa proposta, o nosso posicionamento, enquanto pesquisadoras, converteu essa situação em um mote instigador para a ampliação de nossa percepção teórica e conceitual, com vistas à tessitura dessa reflexão.

Os resultados da investigação indicam que, embora tenha sido desenvolvido um aparato legal de amparo às crianças em vulnerabilidade, de proteção e promoção de seus direitos, ainda existe uma fragilidade em relação ao reconhecimento das especificidades da infância, de seus modos de vida, de seus interesses, de suas percepções e de suas formas de expressão e de socialização. Essa debilidade, por sua vez, revela, por um lado, que, com frequência, a infância institucionalizada é tomada por invisibilidade social. Por outro lado, quando ela se torna foco de interesse, essa visualização, quase sempre, ocorre pelo viés negativo que o histórico das crianças abrigadas comporta.

Os conhecimentos que emergiram a partir da entrevista-conversa com os profissionais da instituição revelaram que a infância, assim como a adolescência no contexto de abrigo, constituem-se em fenômenos demarcados pelo espaço e pelo tempo. A criança vivencia uma infância demasiadamente confinada, limitada e controlada. Essa categoria pode ser definida pelo constante cerceamento de experiências (afetivas, sociais, culturais, religiosas, entre outras).

As falas dos profissionais nos revelaram uma vivência infantil e infanto-juvenil marcada por um ambiente de solidão. Essa caracterização do espaço incide sobre a constituição subjetiva dos sujeitos que ali vivem, pois, embora a Casa de Acolhimento seja um espaço de convívio coletivo, ou seja, onde moram várias pessoas, a forma de organização do local, como denunciam os profissionais, inclui ações mecanizadas,

semelhantes à linha de produção industrial em série, rompendo com a individualidade dos sujeitos acolhidos. O tratamento baseado na generalização, o compartilhamento dos espaços da casa, bem como de utensílios e objetos, demarcam a ausência de elementos constituintes da particularidade dos sujeitos. A falta de privacidade, o desrespeito ao individualismo, as descon siderações das especificidades, assim como das preferências e gostos, indicam que as crianças e os adolescentes são vistos apenas como mais um integrante da casa, e não como um sujeito único. Isso tudo, por conseguinte, permite-nos perceber esse espaço como um lugar além de furtar as possibilidades de escolhas.

Além das restrições do contato com o contexto externo, notamos, ao adentrar na Casa de Acolhimento, a ausência de espaços, como brinquedoteca, parque, jardim e horta, fato que estreita, ainda mais, as possibilidades de movimento e circulação das crianças e adolescentes, denotando uma circunstância de inércia e imobilidade. Essa condição limitadora também resulta na usurpação de momentos de informalidades possibilitados no seio familiar, tais como: os passeios, plantar e regar uma flor, cuidar de um animal de estimação, cozinhar sua comida preferida, assistir a seu programa de televisão predileto, entre outras atividades que possuem significado emocional, simbólico e afetivo.

As entrevistas elucidaram um cenário constituído por um rigor formal que, em grande parte, tende a abalar o senso crítico dos acolhidos e a tolher a inventividade, deixando, do outro lado do muro, elementos constitutivos das culturas infantis (criatividade, interação, reiteração, corporeidade e o lúdico). Diante dessa circunstância socialmente instaurada, salientamos a necessidade de repensar a infância e a adolescência pelo viés pelo qual fomos conduzidos e redirecionar o olhar sob um prisma que compreende a criança na sua inteireza social, reconhecendo suas particularidades, como a linguagem, o brincar, a sua cultura e demais características inerentes a essa categorial populacional.

A partir dos episódios narrados pelos profissionais, pudemos ter conhecimento de toda a complexidade que paira sobre a vida infantil em situação de acolhimento. A realidade vivida por essas crianças e adolescentes está expressa não apenas no modo de vida confinado, mas também na própria linguagem, seja dos profissionais que destacam que 'ser abrigado é desesperador', seja, ainda, que apontam que 'é triste demais ser criança institucionalizada', assim como nas falas das próprias

crianças reproduzidas por esses profissionais: *‘tio, eu quero ser tua sombra, se eu for sua sombra posso ir embora com você’, ‘Nossa, eu estou aqui, que triste eu estar aqui’.*

Essas vozes expressam uma infância constituída por tensionamentos que marcam negativamente as vidas das crianças e adolescentes, tangenciando uma regulação da vida desses sujeitos de forma aberta e socialmente consentida. Expressam, ainda, uma infância institucionalizada não apenas por estar inserida na instituição de acolhimento, mas por ser submetida a processos de assujeitamentos que não findam com a desinstitucionalização desses sujeitos, apenas com a refuncionalização das teias de poder que oprimem esses sujeitos (FOUCAULT, 1979).

Outrossim, destacamos a falha do Estado em disponibilizar as mínimas condições possíveis de sobrevivência às famílias para que se reverta esse quadro social de desigualdades que justifica e normaliza a retirada das crianças e dos adolescentes do convívio familiar. Ainda, destacamos as teias do poder governamental que, na surdina, arquitetam esse cenário deficitário. Desse modo, diante do atual cenário político no qual o país se encontra, permeado pelo neoliberalismo, autoritarismo e de tendência elitista, entendemos como urgentes estudos, movimentos de luta, reivindicação e resistências em prol dessa categoria geracional, com a pretensão notória de reverter o quadro para que esta não necessite mais ser desterritorializada.

Não poderíamos deixar de ressaltar que a escrita desta tese se delineou em um contexto histórico e social assolado da pandemia da Covid-19. Esse vírus, além de ocasionar o alto número de mortes a nível global, alterou os modos de vida não só dos adultos, mas também das crianças que passaram a ter suas vidas confinadas. Tecendo um contraponto com as crianças em situações de acolhimento, podemos reconhecer que, enquanto a pandemia ocasiona uma quarentena provisória, ou seja, com fim previsto, embora incerto, as crianças e os adolescentes institucionalizados vivenciam um confinamento contínuo cujo término não possibilita previsibilidade.

Também, sublimamos que essa condição cerceadora não somente em termos de espaço físico e de liberdade, mas também de sonhos e projetos de vida, foi por mim vivenciada quando, no início deste ano, contraí o vírus. Em isolamento social, essa experiência me possibilitou uma aproximação maior com os sentimentos (restrição, medos, dor física, impotência, falta de perspectiva de futuro,

encarceramento, ansiedade) expressos pelas crianças e adolescentes abrigados. Tal vivência resultou na ampliação do nosso olhar em relação à condição do acolhimento desse sujeito que, ao exclamar *'tio, não me leve a mal, mas vocês não sabem o que é ser acolhido, vocês não estão aqui o dia inteiro, vocês batem o ponto de vocês, vão embora e dormem tranquilos, vocês não estão presos aqui'* (Entrevista com o Educador Social, 16/03/2020), traduz toda a complexidade do que é ser uma criança institucionalizada.

Dentre tantos apontamentos e descobertas possibilitados por esta investigação, salientamos que, devido à delimitação da temática, não nos foi possível, nesse momento, alongar as discussões para tantos outros aspectos que emergiram ao longo da pesquisa e se fizeram sentir merecedores de um estudo aprofundado. Dessa forma, entendemos que se fazem necessários estudos futuros que tratem de questões, como: as famílias adotivas e suas percepções a respeito da constituição familiar, o Projeto família acolhedora como política voltada à socialização das crianças e adolescentes, a escuta dos adolescentes que passaram suas infâncias em estado de acolhimento, a focalização do fenômeno do abrigamento sob o ponto de vista das crianças, a problematização do processo e os critérios de adoção que não contemplam, com a devida sustentação, as crianças com necessidades especiais, negras e com maior faixa etária e a função da escola como oportunidade de socialização das crianças e adolescentes confinados.

O retrato da infância institucionalizada, por ora apresentado nas falas dos profissionais, mostra-nos que, embora haja todo um agenciamento legitimado com vistas a enquadrar e ajustar as crianças e os adolescentes às normas sociais, essa categoria geracional procura constantemente fugir a essa circunscrição, à medida que resiste e confere múltiplos sentidos à instituição de abrigamento na qual convivem e às relações estabelecidas nela. Perspectivar esse sujeito e sua condição institucionalizada demonstra a relevância acadêmica e social desta pesquisa por trazer à tona essa infância, muitas vezes, deixada à margem pela sociedade. Destarte, pontuar o protagonismo da criança, além de firmar o nosso compromisso enquanto pesquisadoras e militantes da causa infantil, significa ratificar e agir em defesa da criança enquanto sujeito ativo que atua na construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVIVH, Fanny. **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.

ACCORSI, Mercedes. **A vida em abrigos**: um estudo sobre as práticas sócio-educativas entre educadores e crianças abrigadas. Orientadora: Heloísa Szymanski. 332 f. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Estado de São Paulo, maio 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

ARANTES, Ester. Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte de governar as crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 171-220.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, Joy. A medicina psicossomática na infância. **Neuro-Psiquiatria**, v. 5, n. 1. 1947. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1947000100005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2020.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Inquirição da criança vítima de violência sexual**: proteção ou violação de direitos? Rio Grande do Sul: Livraria do advogado, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 94-113, jan./jun. 2000. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/48685-197593-1-PB%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/48685-197593-1-PB%20(10).pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BELEI, Renata Aparecida.; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves.; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivian Ribeiro. O uso da entrevista,

observação e vídeogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BENELLI, Sílvio José; Costa-Rosa, Abílio. Geografia do poder em Goffman: vigilância e resistência, dominação e produção de subjetividade no hospital psiquiátrico. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 20, n. 2, p. 35-49, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2003000200004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 fev. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a. p.59-73.

BOWLBY, John. **Formação e Rompimento dos Laços Afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.083, de 1 de dezembro de 1926**. Institui o Código de Menores. Rio de Janeiro, 1926 – Vianna do Castello.

_____. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de Assistência e Proteção aos menores. Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1927 – Vianna do Castello.

_____. **Constituição dos Estados Unidos Do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

_____. **Legião Brasileira de Assistência**. Estatutos, ideias gerais, estrutura da Comissão Estadual de São Paulo, regimento dos Centros Municipais de São Paulo. São Paulo: LBA, 1942.

_____. **Lei nº 35/85**. Institui a Fundação do Bem-Estar do Menor de Guarapuava (FUBEM). Guarapuava, 1985.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 16 jul. 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2004.

_____. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília, 2005. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS_2004.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e _____ Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. **Diário Oficial da União**, Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS; 2006.

_____. **Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis n. 8.069, de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 ago.2009.

_____. Conselho Nacional de Assistência Social & Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2009). **Orientações técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. (2a ed.). Brasília, DF: CNAS.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jul. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/50778-206665-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e realidade*. V. 25, n.1, 2000, p. 25-44. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/50778>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CABRAL, Cláudia. Perspectivas do acolhimento familiar no Brasil. In C. CABRAL (Ed.) **Acolhimento familiar**. Experiências e perspectivas. Rio de Janeiro, RJ: UNICEF, 2004, p.10-17.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v .6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: HAROLDO, Resende de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 25-48.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e Educação Infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abril/jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200229&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 27 set. 2020.

CASSAB, Latif Antonia; FANTE, Ana Paula. Convivência familiar: Um direito à criança e adolescente institucionalizado. **Textos e Contextos**, v. 6, n.1, p. 154-174, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1052-Texto%20do%20artigo-13688-2-10-20110818.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; CORRÊA, Laine da Silva. Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 494-517, maio/jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR NETO, João Augusto. Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000301077&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 2 out. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. São Paulo: Ed. UNIJUI, 2004.

CORDEL, Nando. Hino da Adoção: Tô no mundo esperando por alguém. ENAPA, Recife, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SjeJChm6rxo>. Acesso em: 20 dez. 2020.

COL, W. L. D. Meu filho adotado é uma criança especial. In: SOUZA, A. S. M. C. (Org.), **A criança especial**. São Paulo, 2003, p. 21-28.

COLLEN, Paulo. **Mais que a realidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; MACUCH, Regiane da Silva; MILANI, Rute Grossi. O biopoder e a domesticação dos corpos: as representações sociais de psicólogos acerca do suposto TDAH e da medicalização. **Revista Educação Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 57, p. 85-104, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10883/7495>. Acesso em: 6 jan. 2020.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COUTINHO, Karyne Dias Shopping Centers. Videogames e as infâncias atuais. In: Dorneles, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org). **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.p. 29-49.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/52216-183204-1-PB.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

CORRAZA, Sandra Mara. **Histórias da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2004

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CORREA, Laiane da Silva. **Serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na região metropolitana de Belém**: os ambientes, os acolhidos e os educadores. Orientadora: Celina Maria Colino Magalhães. 225 f. 2016. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa com Comportamento) Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CRESWEL, John. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Raquel Cunha. **Educação ambiental e os lugares das infâncias**: uma nova interpretação para o acolhimento institucional através das crianças. Orientador: Simone dos Santos Paludo. 2017. 110 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2017.

D’AFFONSECA, Sabrina Mazo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. Clubinho: Intervenção psicoterapêutica com crianças vítimas ou em risco de violência física intrafamiliar. **Temas em Desenvolvimento**, v. 12, n. 67, p. 33-43, 2003.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola governo e disciplina. In: HAROLDO, Resende. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 217- 240.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011. p. 61-80.

DELGADO, Paulo. A experiência da vinculação e o acolhimento familiar: reflexões, mitos e desafios. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 457-467, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n2/v18n2a19.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO,

Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011, p. 181-210.

DELGADO, Paulo; LÓPEZ, Mônica; CARVALHO João; DELL VALLE, Jorge. Acolhimento familiar em Portugal e Espanha: uma investigação comparada sobre a satisfação dos acolhedores. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 840-849. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722015000400024&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 fev. 2021.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo, 1997.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. IN: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 11-26.

DIAS, Cristina Maria de Souza Brito; SANTOS, Carina Pessoa; FONSECA, Célia Maria Souto Maior de Souza. A adoção de crianças com necessidades especiais na perspectiva dos pais adotivos. **PAIDEIA**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, p. 303-311, set/dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n44/a03v19n44.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. In: **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 7, p. 91-104, 2006.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. De princesas a super-heróis: a influência dos personagens na alimentação e educação das crianças. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, v. 28, n. 2, p. 113-127, jun./dez. 2017. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_28/Faed_28.pdf#page=113. Acesso em: 1 out. 2019.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES Maria Isabel Edelweiss. **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGELS, Friedrich. Esboço de uma crítica da Economia Política. **Friedrich Engels: política**. São Paulo: Ática, 1981. p. 53-81.

ENS, Romilda; GARRANHANI, Marynelma. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnati, 2013.

EVANS, Gary William. The environment of childhood poverty. **American Psychologist**, p. 77-92, 2004.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

FAVARETTO, Micheli Catia. **Morar em outra casa?** A complexa situação de crianças em acolhimento institucional em SINOP-MT. Orientadora: Luciane Pinho de Almeida. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2012.

FERNANDES, G. **Estruturas tensionais da censura familiar**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1961.

FREITAS, Debora Duarte. **Infâncias em situação de acolhimento**. Orientador: Márcio Xavier Bonorino Figueiredo. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FERREIRA, JUNIA APARECIDA. **As políticas de proteção à criança e ao adolescente no município de belo horizonte**: o contexto do acolhimento institucional. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (Orgs.), **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os projetos sociológicos do Brasil em Disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública**. Apoio pedagógico na busca da inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2008.

FUGANTI, Luiz. “Biopoder nas políticas de saúde e desmedicalização da vida”. In: **Comissão de direitos humanos do CRP-RJ (Org.)**. Direitos Humanos o que temos

a ver com isso? Rio de Janeiro: CRP-RJ. LOCKE, John (1999). Os Pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2007. p. 623-636.

FUNABEM. Coletânea de leis. **Brasília**: Ministério da Previdência e Assistência Social, 1964-1974.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDO, Haroldo. **Michel Foucault o Governo da infância**. Autêntica, 2015. p. 345-368.

GABATZ, Ruth Irmgard Bärtschi Gabatz. **Formação de vínculos e interação entre cuidadores e crianças em um abrigo**. Orientadora: Eda Schwartz. 217 f. 2016. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Estadual de Pelotas, 2016.

GEORGE, Santi; VAN OUDENHOVEN, Nico. **Apostando al acogimiento familiar - un estudio comparativo internacional** (M. Soledad Franco, Trans.). Amberes, Bélgica: International Foster Care Organisation, 2003.

GOES, Alberta Emília Dolores. Criança não é brinquedo! A devolução de crianças e adolescentes em processos adotivos. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 85-93, 2014. Disponível em: A DEVOLUÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES | Adoção | Família (scribd.com). Acesso em: 2 jan. 2021.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GUIMARÃES, V. “Carta aos novos pequenos mártires”. In: Maria Amélia Azevedo e Viviane Nogueira Azevedo (orgs). **Guia prático do telecurso de especialização em violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Laboratório de Estudos da Criança – LACRI, Universidade de São Paulo (USP), 2007. p. 59-60.

GUIRADO, Marlene. **A Criança e a Febem**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: NECA; 2010.

HALLAHAN, Daniel. P.; KAUFFMAN, James. M. **Exceptional learners**: Introduction to special education. Boston: Allynand Bacon, 2003.

HENRIQUES, Isabella Viera Machado. **Publicidade abusiva dirigida à criança**. Curitiba: Juruá, 2012.

HORN, Geraldo Balduino; DIEZ, Carmem Lúcia F. **Metodologia de Pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2005.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**: traduções Zeljko Loparié et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

JAMES, Alisson.; JENKS, Chris.; PROUT, Allan. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JOBIM E SOUZA, Solange; GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de. Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lucia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 93-108.

KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis/Maceió, Vozes/Edufal, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infâncias**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEMO, Flávia Cristina Silveira; CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello; ALVAREZ, Marcos César. Instituições, confinamento e relações de poder: questões metodológicas no pensamento de Michel Foucault. **Psicologia e sociedade**. Recife, v. 26, p. 100-106, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LIRA, Aliandra Mesomo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; DOMINICO, Eliane. Disfarça-me que te devoro: *youtubers* mirins, consumo e semiformação da criança. **Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 4, p. 1960-1976, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12921>. Acesso em: 7 fev. 2021.

LIRA, Aliandra Mesomo; DOMINICO, Eliane; NUNES, Maristela Aparecida. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? **HISTEDBR** [On-line], n. 19, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653568>. Acesso em: 1 out. 2019.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Tradução de Octavio Alves Velho. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726- 1950. In: FREITAS, Marcos César. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

MARINHO, Maria Luiza. Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 61- 82.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da Infância: traços e retratos que diferenciam. In: _____. **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13- 26.

MARZOL, Rosinha Matos; BONAFÉ, Larissa; YUNES, Maria Angela Mattar. As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. **Psico**, v. 43, n. 3, p. 317-324. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AsPerspectivasDeCriançasEAdolescentesEmSituacaoDeA-5631401.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children's lives. Buckingham: Open University, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONTEIRO, L. C. G. **Educação e direitos da criança**: perspectiva histórica e desafios pedagógicos. Orientador: Manuel Gonçalves Barbosa. 379 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga, 2006.

MONTIGNEAUX, Nicolas. **Público-alvo**: crianças – a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MOTTA, Mariana Antonieta Pisano. As mães que abandonam e as mães abandonadas. In: SCHETTINI FILHO, Luiz; SCHETTINI, Susana Sofia Moeller. (Orgs.). **Adoção**: os vários lados dessa história. Recife: Bagaço, 2006, p. 15-45.

MUNHOZ, V. C. C. O lazer como direito social na Prefeitura de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES M. A. (Orgs.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação**: questões para o esporte e o lazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 59-100.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder a conformação da pedagogia moderna**. 231 f. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Orientador: Pedro Goergen. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NASCIMENTO, Maria Livia; LACAZ, Alessandra Speranza; ALVAREGA FILHO, José Rodrigues. Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 33, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/1521/1315>. Acesso em: 15 fev. 2021.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

NEUVALD, Luciane. **À sombra do esclarecimento: conteúdo e forma da indústria cultural no processo de formação de professores**. Orientadora: Paula Ramos de Oliveira. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2011.

NEUVALD, Luciane. Estética, experiência formativa e infância em Adorno. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 62, p. 27-36, jan./abril. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Neuvald.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

NEUVAL, Luciane A dimensão estética na formação do pedagogo. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 76-87, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Neuvald2.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

NOGUEIRA FILHO, Paulo. **Sangue, corrupção e vergonha**: SAM. São Paulo: S.E, 1956.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. A criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, Santo André, v. 15, n. 3, p. 36-48, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v15n3/05.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLINDA, Sahmaroni de Olinda. **Aobrigo ou de como abrigar e obrigar brincam de amarelinha nas relações entre educadore(a)s sociais e meninas em um abrigo de Fortaleza**. Orientador: João Batista de Albuquerque Figueiredo. 191 f. 2011. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

OLIVEIRA, Shimênia Viera; PROCHNO, Caio César de Souza Camargo. A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 30, n. 1, p. 62-84, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, Leila Dutra. **Adoção**: significado e possibilidades. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PECORA, Thatiana Teixeira. **Infância, Educação e crianças acolhidas**: o olhar de professoras das Escolas Públicas de Corumbá/MS. Orientadora: Anamaria Santana da Silva. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2009.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego por Bernardo Soares**. Lisboa: Companhia de Bolso, 1982.

PROUT, Allan.; JAMES, Alisson. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A. PROUT, Allan. **Constructing and reconstructing childhood**, London: Falmer Press, 1997. p. 7-33.

PROUT, Allan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

RECH, Josemary Moreno Delgado. **Objeto de aprendizagem colaborativa – OAC**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/141-2.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob olhar da pedagogia: traços da escolarização na modernidade. In: _____. **Michel Foucault**. O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11-24.

REYES, Alfonso. **Iconografia**. Ed. FCE, 1989.

RIBEIRO, Jonas. **Poesias de dar água na boca**. São Paulo: Ave-Maria, 2006.

RIZZINI, Irene; RIZZINI Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso Histórico e Desafios do Presente**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Poliana Gonzaga. **O lazer no cotidiano das crianças e adolescentes em acolhimento institucional em Belo Horizonte, à luz da percepção e ação das educadoras sociais**. Orientadora: Ana Cláudia Porfírio Couto. 101 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; BORGES, Tammi F. P.; SILVA, Anamaria S. da. Com os olhos de crianças: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 7 fev. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Campo Geral**. São Paulo: Global, 1964.

ROSE, Nikolas. Biopolítica Molecular, Ética Somática e o Espírito do Biocapital. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Instâncias e Práticas de Produção nas Políticas da Própria Vida**. Rio Grande: FURG, 2011, p. 13-32.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.40, n.141, p. 693-728, 2010. Dez 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, Ana Katia Alves. A emergência da criança como sujeito de direitos na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.19, n. 36, p. 223-224, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p223>. Acesso em: 27 set. 2020.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica**: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. Orientadora: Marieta, Lucia Machado Nicolau. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2010.

SALINA-BRANDÃO, Alessandra.; WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de A. O abrigo como fator de risco ou proteção: avaliação institucional e indicadores de qualidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722009000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 jan. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel. Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007a. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 19-40.

SCABINI, Eugenia; CIGOLLI, Vittorio. **Il familiare**: legamí, símbolí e transízioní. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

SCHEINVAR, Estela. “A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original”: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 103-113.

SCHETTINI FILHO, Luiz. **Compreendendo os pais adotivos**. Recife: Bagaço, 1998.

SCHOR, Janet. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Gente, 2009.

SIGOLO, Sílvia Regina Rico Lucato. Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: Edufscar, 2004. p. 189-195.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Debora Dalbosco. O impacto da institucionalização na criança e no adolescente: Uma revisão de literatura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abril. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822006000100010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria de pesquisa social**. São Paulo: Vozes, 2015

STUCCHI, Mariana Peres. **Trama de afetos: Desafios de educadoras de crianças pequenas institucionalizadas**. Orientadora: Maria Consuelo Passos. 2017. 296 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

TINOCO, Valéria; FRANCO, Maria Helena Pereira. O luto em instituições de abrigo de criança. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000400003. Acesso em: 17 dez. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VALLADARES, Licia do Prado; ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais** – ANPOCS, Rio de Janeiro, n. 26, p. 3-37, 1988.

VALENTE, Jane. **Aspectos Metodológicos do serviço de acolhimento em famílias acolhedoras**. Instituto Avance – Qualidade e excelência, 2018. Disponível em: http://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Capacitacao/FamiliaAcolhedora/Aspectos_Metodologicos_AF4.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. **Pro-posições**, São Paulo, v. 12, n. 2, jun./nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993/11442>. Acesso em: 8 fev. 2021.

VEIGA-NETO. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**. O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11- 24.

VEEN, Win; VRAKING, Ben. Educação na era digital. **Revista Pátio**, p. 4-7, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/revista-patio-educacao-infantil-n-40-p992520>. Acesso em: 1 out. 2019.

VEGA, Luciana Barbosa da Silva. **Percepções e Relatos dos Profissionais ou Agentes que compõem a Rede de Proteção e de Adolescentes Vítimas de Exploração Sexual – ESCA**: um estudo sob a ótica da Educação Ambiental. Orientadora: Simone dos Santos Paludo. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2014.

VIANA, Marcos Alan. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Pluralidades em saúde mental**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 47-68, jul./dez. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/203-783-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/203-783-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

VOLIC, Catarina. **A preservação dos vínculos familiares**: um estudo em abrigos. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Empoderamento de Famílias**: o que vem a ser e como medir. In: E. G. MENDES; M. A. ALMEIDA & Lúcia. Cavalcanti Williams (Orgs.). São Carlos: Edufscar, 2004. p. 197-202.

WINNICOTT, Donald. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos Sobre a Teoria do Desenvolvimento Emocional. Artmed: Porto Alegre, 1990.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário sociodemográfico para a Diretora Técnica, Coordenadora da Casa, Pedagoga Social, Assistente Social, Psicóloga e Educador Social

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade:

_____anos

3. Escolaridade:

Ensino Médio

Ensino Superior completo. Curso: _____

Especialização. Curso: _____

Mestrado. Área: _____

Doutorado. Área: _____

4. Tempo de atuação na função

0 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Mais de 20 anos

5. Regime de trabalho:

20 horas semanais

40 horas semanais

Outro. Qual? _____

Apêndice B – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Diretora Técnica

1. Relate quais são suas atribuições na função de diretora técnica da casa de acolhimento.
2. Quais os enfrentamentos e dificuldades encontradas no seu trabalho?
3. Realize um breve histórico da dinâmica de acolhimentos das crianças nos dois últimos anos.
4. Quantas crianças estão, atualmente, acolhidas na casa? E dessas crianças quantas estão em processo de adoção?
5. Como funcionam as visitas para as crianças que estão temporariamente na casa?
8. Como funciona o processo da família acolhedora?
9. Comente a partir da sua perspectiva a realidade das crianças que não são adotadas.
10. Quem mantém financeiramente a instituição?
11. As crianças participam da organização e funcionamento da instituição? Como?
12. Como a instituição se mantém do ponto de vista financeiro? Os recursos são suficientes? Há carência de algo?
13. Seu trabalho é supervisionado por qual órgão? Recebe auxílio suporte para o bom desenvolvimento da sua função e dos propósitos da instituição?
- 14- O que é ser criança para você?

Apêndice C – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Casa

1. Quais atividades você realiza na função de coordenadora da casa?
2. Existem enfrentamentos para a realização da sua função de coordenadora? Se sim, quais?
3. Relate como é constituída a rotina das crianças durante a semana e aos finais de semana.
4. Com que frequência as famílias visitam as crianças? As visitas às crianças são monitoradas?
5. Há alguém responsável pelo acolhimento inicial das crianças que estão chegando na Casa? Como acontece essa acolhida?
6. Como se configura a jornada de trabalho da equipe de profissionais que atua diretamente com as crianças?
7. Você considera importante escutar as crianças? Em quais situações elas participam das decisões sobre situações que lhe dizem respeito?
8. São realizadas atividades de lazer dentro e fora da casa com as crianças? Todas participam? Quem as acompanha?
9. Como é a infância dessas crianças dentro das instituições?
10. O que é ser criança para você?

Apêndice D – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Pedagoga Social

1. Como é realizado o trabalho pedagógico dentro da unidade?
2. Existem documentos, diretrizes que regem esse trabalho?
3. Na sua formação acadêmica em Pedagogia estudou sobre a atuação do pedagogo(a) em ambientes não escolares? Se sim, relate quais foram as disciplinas e qual foi a relevância dessa(s) disciplina(s) para sua atuação, hoje?
4. Existem momentos de formação pedagógica? Quais são eles?
5. Os educadores(as) sociais tem uma carga horária disponível para preparar atividades para as crianças?
6. Como é realizado o acompanhamento escolar das crianças? Você conversa com eles sobre a importância da escola, observa seus cadernos, mantém contato com a escola e professores?
7. As crianças participam de atividades extracurriculares na escola como festa junina, dia dos pais, mães?
8. Dentro da unidade existe uma rotina de estudo com as crianças e cumprimento de atividades escolares?
9. Existe parceria com grupos de voluntários que realizam atividades pedagógicas. Se existe, relate como acontece.
10. Existem enfrentamentos ao desenvolver a função de pedagoga? Se existe, quais são?
11. Você considera importante escutar as crianças? Em quais situações as crianças são ouvidas?
12. Na sua percepção, a condição de criança acolhida interfere pedagogicamente no desenvolvimento das crianças? Se sim, como percebe isso?
13. O que é ser criança para você?

Apêndice E – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Assistente Social

1. Quais suas ações enquanto assistente social?
2. Você enfrenta algum desafio na sua atuação? Qual (quais)?
3. Quando chega uma criança nova na casa como ela é acolhida? Existe alguma proposta receptiva?
4. Com relação à saúde delas, elas frequentam periodicamente o(a) médico(a) e o(a) dentista ou somente quando necessário?
5. Quem acompanha as crianças no médico, dentista, passeios?
6. Existe o desenvolvimento de algum projeto socioeducativo com as crianças? Se sim, relate.
7. Existe um trabalho realizado pelo assistente social no fortalecimento de vínculos familiares junto aos acolhidos?
8. O assistente social visita a casa das crianças acolhidas?
9. Você considera importante escutar as crianças? Em quais situações as crianças são ouvidas?
10. Como é a infância dessas crianças dentro das instituições?
11. O que é ser criança para você?

Apêndice F – Roteiro para a entrevista semiestruturada com a Psicóloga

1. Quais atividades você desenvolve na casa como psicólogo?
2. Existem dificuldades na sua atuação como psicólogo? Se sim, relate.
3. As crianças recebem atendimento psicológico individual?
4. Em qual espaço da casa as crianças são atendidas? Existe uma sala específica e com materiais apropriados para atender as crianças?
5. A equipe técnica também recebe atendimento? Se sim, com que frequência?
6. Nos dias de visita de familiares você acompanha as crianças?
7. Os familiares da criança acolhida recebem atendimento psicológico ou alguma orientação do psicólogo? Se sim, é feito por você ou por um outro especialista?
8. Como é feita a preparação das crianças para o desligamento institucional?
7. Como é a infância dessas crianças dentro das instituições? Na sua opinião, a condição de criança acolhida interfere no desenvolvimento integral das crianças? Se sim, como?
8. Há demanda de atendimento que parte das próprias crianças?
9. Quais as principais situações/temas tratados nos atendimentos com as crianças?
10. O que é ser criança para você?

Apêndice G – Roteiro para a entrevista semiestruturada com o Educador Social

1. Como é desenvolvido o seu trabalho dentro dessa unidade?
2. Existe formação contínua que forneça subsídios para a realização do trabalho com as crianças?
3. Quais as dificuldades e enfrentamentos que você encontra no trabalho?
4. Qual sua rotina com as crianças?
5. Quais atividades recreativas são realizadas com as crianças?
6. As crianças têm regras a seguir? Quais são elas?
7. Quando uma criança infringe uma regra o que acontece? Dê um exemplo.
8. A sua atuação ocorre por meio de contratação ou concurso público?
9. Descreva o seu relacionamento com as crianças.
10. Comente alguma situação peculiar ocorrida na casa.
11. Você considera importante escutar as crianças? Em quais situações as crianças são ouvidas?
12. Como é a infância dessas crianças dentro das instituições?
13. O que é ser criança para você?

Apêndice H – Carta de Anuência

Guarapuava, 15 de janeiro de 2020.

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar o espaço educativo para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de doutorado, intitulada: “Crianças que vivem em casas de acolhimento: um olhar sobre as infâncias (in)visíveis” da doutoranda Eliane Dominico, sob orientação da Profª Drª Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, aprendizagem e formação de professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde a março a agosto de 2020, conforme cronograma do projeto apresentado.

Nome (Responsável pela Instituição)

Cargo

CPF:

E-mail:

Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido para a Diretora Técnica, Coordenadora da Casa, Pedagoga Social, Assistente Social, Psicóloga e Educador Social

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada “Crianças que vivem em casas de acolhimento: um olhar sobre as infâncias (in)visíveis” que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e é orientada pela Prof^aDr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é investigar como ocorrem os processos de constituição da infância em crianças que vivem em casas de acolhimento.

Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e da participação em uma entrevista semiestruturada que envolve questões relacionadas à rotina da casa de acolhimento Fundação Proteger e à organização do trabalho pedagógico dentro da unidade. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto psicológico, ansiedade, insegurança e receio de dar informações a respeito da instituição. Todavia, caso isso ocorra, nos comprometemos em oferecer a você todo o apoio e assistência necessária, sem, contudo, onerar o SUS.

Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das gravações (registradas em um gravador) as mesmas serão destruídas. Ressaltamos que no momento das transcrições dos dados utilizaremos códigos com o intuito de manter em sigilo a sua identidade.

Esperamos, com a realização dessa pesquisa, beneficiar o trabalho realizado nas Casas de Acolhimento contribuindo para um olhar mais atento dos profissionais que irão trabalhar com crianças em condições de vulnerabilidade. Esperamos também, que as informações dadas pelos menores a respeito de suas vivências na instituição possibilitem reflexões acerca das infâncias vivenciadas em diferentes contextos, instigando outros pesquisadores a desenvolverem pesquisas acerca da temática.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eliane Dominico, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Doutoranda: Eliane Dominico
Endereço: Rua Volta Redonda, nº 45, Bairro Boqueirão, Guarapuava/PR, CEP 85030-05-0. Telefone/e-mail: 42 984022613 ou nane_dominio@hotmail.com

Nome da Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: Avenida Cerro Azul, 2649 Casa C-14 Maringá-PR CEP 87010-055
Telefone/e-mail:4499739229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br