

**INTERVENÇÃO COM EDUCADORAS SOCIAIS NO CONTEXTO
DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Jade Wagner Bernardes

Angela Helena Marin

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, Brasil

RESUMO

O objetivo deste relato de experiência é apresentar uma intervenção realizada com educadoras sociais de uma casa de acolhimento localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, cujo objetivo foi promover um espaço de escuta e reflexão sobre o trabalho com crianças em situação de acolhimento. Considerando os pressupostos da inserção ecológica, realizaram-se seis encontros quinzenais, com duração de 60 a 90 minutos, dos quais participaram de oito a 12 educadoras. Os dados foram registrados por meio de diário de campo. Constatou-se que a interação do grupo propiciou reflexões sobre o papel do educador social no acolhimento, concepções a respeito do trabalho e da criança acolhida. A presença de estigmas sobre o serviço e as crianças em situação de acolhimento permeou o discurso das participantes, que também destacaram a escassez de assistência e investimento em educação continuada, o que indica a necessidade de intervenções neste contexto.

Palavras-chave: Acolhimento institucional; Educador social; Criança institucionalizada.

**INTERVENTION WITH SOCIAL EDUCATORS IN THE CONTEXT OF SHELTERS: REPORT OF
EXPERIENCE**

ABSTRACT

The aim of this report is to present an intervention performed with social educators from a shelter located in the metropolitan region of Porto Alegre / RS, whose proposal was to reflect about the work with sheltered children. Considering the assumption of the ecological insertion, six fortnightly meetings were held, lasting 60-90 minutes, attending about eight to 12 educators. The data were registered per field diaries. It was found that the interaction of the group promoted reflections about the role of the social educator on shelters, conceptions about work and the sheltered child. The presence of stigmas about sheltering and sheltered child permeated the discourse of the participants, as well as the shortage of assistance and investment in permanent/continuing education they face, which highlights the relevance of interventions in this context.

Keywords: Shelter; Social educator; Institutionalized child.

INTERVENCIÓN CON EDUCADORAS SOCIALES EN EL CONTEXTO DE ACOGIDA INSTITUCIONAL: RELATO DE EXPERIENCIA

RESUMEN

El objetivo de este relato es presentar una intervención realizada con educadoras sociales de una casa de acogida ubicada en la región metropolitana de Porto Alegre/RS, cuya propuesta fue reflexionar sobre el trabajo con niños acogidos. Considerando los presupuestos de la inserción ecológica, se realizaron seis encuentros quincenales, con una duración de 60 a 90 minutos, de los cuales participaron de ocho a 12 educadoras. Los datos se registraron a través de diarios de campo. Se constató que la interacción del grupo propició reflexiones sobre el papel del educador social en la acogida, sobre concepciones acerca del trabajo y del niño acogido. La presencia de estigmas sobre el servicio de acogida y sobre los niños acogidos permeó el discurso de las participantes, así como la escasez de asistencia e inversión en educación permanente que enfrentan, lo que destaca la relevancia de intervenciones en este contexto.

Palabras clave: Acogimiento institucional; Educador social; Niño institucionalizado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e determina que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do Estado assegurar o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária aos mesmos. No mesmo sentido, a lei postula que nenhuma criança deve ser objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Quando a família falha em garantir os direitos da criança e/ou adolescente, aplicam-se medidas de proteção conforme a gravidade da situação, como, por exemplo, apoio e acompanhamento dos responsáveis, inclusão em serviços e programas de auxílio, apoio e promoção da família, e, em última instância, o acolhimento institucional (Brasil, 1990). O acolhimento institucional se insere no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), implementado em 2004 (Brasil, 2005), cujo objetivo foi consolidar e dar efetividade a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) (Brasil, 1993) como política pública de proteção social.

As instituições de acolhimento têm como princípio garantir o atendimento e o desenvolvimento sadio à crianças e adolescentes que por qualquer razão não podem mais contar com o cuidado e proteção de suas famílias (Janczura, 2008). Os princípios que norteiam o serviço de acolhimento institucional e que devem ser desenvolvidos nos programas de atendimento são definidos pelo artigo 92, do ECA (Brasil, 1990) e reafirmados no documento intitulado “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (Brasil, 2009). São sete os princípios, a saber: 1) excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; 2) provisoriedade do afastamento familiar; 3) preservação e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; 4) garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação; 5) oferta de atendimento individualizado e personalizado; 6) garantia de liberdade e crença de religião; e 7) respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem (Brasil, 2009).

Ainda que o ECA (Brasil, 1990) tenha trazido importantes avanços no que tange aos serviços de proteção e assistência à infância e à juventude, o cotidiano das instituições de acolhimento ainda é influenciado por modelos de assistência à infância como o caritativo, que, de modo geral, pontua o abandono de crianças e a pobreza como um mal necessário para o exercício da compaixão; e o filantrópico, extensão do anterior, que foi estabelecido devido ao aumento no número de crianças abandonadas, o qual ultrapassava a possibilidade de cuidado e atendimento (Marcílio, 2006; Guedes & Scarcelli, 2014). Frente a alta taxa de mortalidade e maus-tratos sofridos pelas crianças abrigadas na vigência desses modelos, o Estado precisou intervir, apoiado na lógica médica higienista (Rizzini, 2011). Neste percurso, instituiu-se o modelo de bem-estar social, associado à promulgação do Código de Menores (Brasil, 1927), cujo foco eram crianças em situação de pobreza e/ou delinquentes que deveriam ser isoladas da comunidade para serem ajustadas. Somente após a abertura democrática na década de 1980 e com a nova Constituição Federal (1988) que se afirmaram políticas de proteção integral a infância, o que foi corroborado pelo ECA (1990), que considera a criança como sujeito de direitos (Guedes & Scarcelli, 2014).

Mesmo com os avanços em termos de legislação, vários estudos sobre a temática ainda indicam que as instituições de acolhimento nem sempre conseguem atender ao que é esperado e, nesse sentido, podem não favorecer o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos, dependendo da presença ou ausência de fatores de proteção (Abaid & Dell'Aglio, 2014; Zappe & Dell'aglio, 2016). Salina-Brandão e Williams (2009) sintetizaram os fatores de proteção ao desenvolvimento da criança mais relacionados a institucionalização, os quais envolvem educação continuada aos funcionários, trabalho alinhado aos preceitos do ECA, habilidade e práticas educativas positivas dos educadores aos abrigados, entre outros.

Atentando a tais fatores e às diretrizes preconizadas pelas orientações técnicas para serviços de acolhimento de crianças e adolescentes (Brasil, 2009), que pontua como sendo importante o planejamento de intervenções que visem a melhoria do atendimento no serviço e da relação entre educador e criança, bem como a potencialização de aspectos que favoreçam o seu desenvolvimento, autoestima e autonomia, buscou-se elaborar uma intervenção a ser desenvolvida com as educadoras de uma casa de acolhimento localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Tal proposta era parte do estágio curricular em psicologia, desenvolvido pela primeira autora, que visava discutir sobre as especificidades do trabalho com crianças em situação de acolhimento. Conforme os referidos documentos, é papel da equipe técnica e, portanto, também do profissional de psicologia, proporcionar espaços de orientação e apoio à equipe de profissionais, tanto aos educadores/cuidadores quanto aos demais trabalhadores do espaço, nos quais lhes seja possível compartilhar as experiências e angústias derivadas do seu trabalho, no intuito de estimular a construção coletiva de estratégias de enfrentamento para situações desafiadoras.

A atuação do educador social faz parte de uma modalidade não formal de educação, compreendida como uma atividade socioeducativa que, de forma continuada, objetiva a melhora na qualidade de vida da população, implementando ações direcionadas para as necessidades básicas e ao desenvolvimento de competências no grupo que atende (Costa, 2011). Quando afastadas do lar, as crianças passam a ser atendidas por outras pessoas, principalmente pelo educador social, que será a referência de adulto mais próxima. O educador social acompanha a criança no seu dia-a-dia, sendo o responsável pela sua saúde, alimentação, higiene, apoio escolar, além de propor

brincadeiras que estimulem e favoreçam a interação entre criança-educador (Brasil, 2009). Nesse sentido, faz-se importante atentar para as atitudes dos educadores e a qualidade da interação e vinculação com o acolhido, com vistas ao melhor desenvolvimento da criança (Brasil, 2009).

A importância de intervenções cujo foco sejam os educadores de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social é evidenciada em vários estudos (Barros & Naiff, 2015; Prada & Williams, 2007; Souza & Sanchez 2017). Weissman (2004), por exemplo, realizou uma revisão da literatura na área e encontrou, na maior parte das pesquisas, a necessidade de capacitações para os trabalhadores de instituições de acolhimento que visassem o desenvolvimento de práticas educativas adequadas para o público atendido. O autor citou um estudo realizado com funcionárias de uma agência de cuidado para crianças vitimadas na Inglaterra, semelhante aos abrigos do Brasil, que participaram de uma capacitação sobre a importância de estabelecerem relações positivas com as crianças por meio da responsividade, afetividade e estabelecimento de vínculos, o que resultou em um aumento de 30% nas interações positivas com os abrigados que atendiam.

Nessa direção, o presente relato de experiência apresenta uma intervenção com educadoras sociais realizada em uma casa de acolhimento institucional, que tinha como objetivo principal promover um espaço de escuta e reflexão sobre o trabalho com crianças em situação de acolhimento. Com este fim, buscou-se propiciar discussões sobre as políticas públicas que embasavam o serviço, bem como sobre os aspectos específicos da atividade do educador social.

MÉTODO

No intuito de atender aos objetivos supracitados, foi proposto uma intervenção da qual participaram de oito a 12 educadores, todas mulheres, além da coordenadora do grupo, à época estagiária de psicologia no local. A participação das educadoras era de caráter facultativo. Tal intervenção foi estruturada em seis encontros, que tiveram duração de 60 a 90 minutos e aconteciam quinzenalmente no horário destinado a reunião de equipe do serviço de acolhimento.

A intervenção foi previamente desenhada após o período de seis meses de observação e inserção ecológica (Ceconello & Koller, 2003) na casa de acolhimento. No entanto, previu-se que durante a realização da mesma, esta poderia sofrer alterações de acordo com o andamento do trabalho realizado e as demandas que surgissem dos participantes, o que de fato aconteceu, como será detalhado abaixo.

Na inserção ecológica (Ceconello & Koller, 2003), busca-se estabelecer um padrão de interação estável e recíproco entre pessoas e seus ambientes, que implicam engajamento, tempo, acréscimo de complexidade nas inter-relações, chamado de processo proximal, entre pesquisador e participante. Os processos proximais pressupõem a interação e engajamento em uma atividade comum; realização de vários encontros em um período relativamente regular e estável; desenvolvimento de atividades informais que progredirão para atividades mais complexas; contemplação de temas que estimulem a atenção e o interesse dos participantes e pesquisadores e reciprocidade nas relações interpessoais não visando questões diretamente relacionadas ao estudo, mas a postura de informalidade no diálogo.

Esta metodologia é fundamentada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento

Humano (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner; Morris, 1998), a qual também foi o referencial teórico adotado no presente estudo. Tal perspectiva permite a compreensão da variedade de aspectos que fazem parte do acolhimento e da sua influência sobre a instituição como um contexto de trabalho e de desenvolvimento (da criança e do educador), possibilitando a reflexão sobre o microsistema (ambiente mais próximo do indivíduo, que compreende as relações estabelecidas, por exemplo, entre crianças e educadores), o mesossistema (conjunto de microsistemas ocupados pelo indivíduo e relação que estabelecem, por exemplo, família de origem, escola, comunidade), o exossistema (ambientes nos quais a pessoa não participa diretamente, mas é influenciada por elas no seu contexto imediato, por exemplo, o Conselho Tutelar, o Fórum) e o macrosistema (compreende os valores, as ideologias e organização das instituições sociais, os quais se traduzem na rotina dos serviços de acolhimento, de forma especial na maneira como se estabelecem as relações interpessoais dentro e fora da instituição).

Contextualização

O atendimento oferecido na casa de acolhimento era personalizado e em pequenos grupos com, no máximo, 20 crianças, de ambos os sexos, tentando-se, sempre que possível, respeitar que irmãos ficassem juntos, favorecendo o convívio familiar e comunitário. Quando da realização da intervenção, que ocorreu de agosto a novembro de 2016, a equipe técnica do espaço era formada por uma psicóloga, uma assistente social, um auxiliar administrativo, um gestor, além de uma estagiária de psicologia. A equipe de funcionários era composta por 15 educadoras que trabalhavam em regime de plantões, em duplas, sendo duas no berçário e duas com as crianças maiores de três anos, além de duas cozinheiras e duas auxiliares de serviços gerais. Naquele momento, a casa de acolhimento trabalhava acima de sua capacidade máxima de atendimento, acolhendo 33 crianças, sendo que oito estavam no berçário (zero a dois anos) e 25 no grupo de médios/grandes, que compreendia crianças de três a 12 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada um dos encontros será descrito a seguir partindo-se dos dados derivados de diários de campo elaborados pela coordenadora do grupo, resultantes da observação participante. Todo o material foi supervisionado pela psicóloga da casa de acolhimento e por uma supervisora acadêmica também psicóloga.

PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro foi realizado no refeitório da casa de acolhimento. Apesar de se ter percebido resistência por parte da gestão em relação a proposta da intervenção, o que se observou através da dificuldade de encontrar data e horário para a realização dos encontros e do agendamento de reuniões de equipe antes dos mesmos, no primeiro dia, todas as educadoras estavam presentes e se dispunha de um espaço limpo, com café, chimarrão e lanche, oferecidos pelo gestor. Nesse encontro, buscou-se acolher as educadoras e mapear seus sentimentos e expectativas com relação ao grupo. Relatou-se a percepção de que precisavam de um espaço para reflexão sobre o trabalho, visto o

sofrimento percebido no grupo durante a etapa de observação por meio de relatos sobre as dificuldades que vinham enfrentando no trabalho, advindas da rotatividade de pessoal (precarização do trabalho) e troca da gestão ocorridas nos meses anteriores. Ressaltou-se que não se pretendia dizer o que e como deveriam fazer seu trabalho, mas discutir e construir conhecimento a partir de sua prática. Assim, reconheceu-se o lugar de protagonistas que assumiam. Em seguida, foi exposto o planejamento dos encontros, salientando que se tratava de um esboço flexível para abarcar as sugestões do grupo, visto que era importante que se iniciasse o trabalho de uma forma receptiva e aberta (Mota & Munari, 2006).

Foi realizada uma dinâmica de apresentação através de objetos. Apesar da timidez inicial e da evidente dificuldade em falar de si, o grupo realizou a tarefa. Para mapear sentimentos e expectativas e realizar o contrato grupal utilizou-se a dinâmica na qual deveriam desenhar uma cabeça, um coração, um pé e uma mão. Após, eram instruídas a escrever na cabeça as ideias que tinham para o grupo; no coração, os sentimentos a respeito do grupo; no pé, expectativas sobre o grupo; e na mão, o que tinham para oferecer para o grupo. Feito isso, as educadoras foram separadas em quatro pequenos grupos e cada um deles ficou responsável por uma dessas partes do corpo, que foi desenhada no intuito de apresentarem ao grande grupo o que havia sido identificado. A separação ocorreu por sorteio. Posteriormente, conversou-se a respeito do que foi produzido, sendo possível contratar que o grupo seria um espaço de aprendizagem, em que todas poderiam aprender umas com as outras e ensinar o que sabiam, além de ser um ambiente de respeito e parceria. Observou-se que, de modo geral, as educadoras demonstraram ter vontade de aprender e contribuir, o que reflete uma característica dos sistemas de iniciarem ativando esforços para se desenvolver (Nichols & Schwartz, 2007).

SEGUNDO ENCONTRO

No segundo encontro foi abordada a importância do papel do educador social e, para tanto, foi elaborado pela coordenadora do grupo e pela psicóloga da instituição (supervisora local), um texto sobre o tema baseado nas Orientações Técnicas, no ECA (Brasil, 1990) e na literatura da área (Avoglia, Silva, & Mattos, 2012; Brasil, 2009; Gulassa, 2010). Como havia sido combinado com a gestão da casa, antes dos encontros da intervenção, poderiam acontecer reuniões de equipe ou capacitações. No dia deste encontro houve uma reunião, na qual as educadoras assumiram uma postura confrontativa com o gestor, questionando suas decisões e manejo, a qual se manteve, dificultando a entrada delas no assunto proposto para o encontro.

Devido a reminiscências da reunião de equipe, ainda que o texto sobre o papel do educador social tenha feito com que se sentissem valorizadas, o encontro culminou na percepção de que as educadoras focavam sua atenção comumente em aspectos negativos tanto das crianças e suas famílias, como da casa como um todo e de seu trabalho. Ao se depararem com seus próprios relatos, silenciaram. Após alguns minutos de silêncio, uma das educadoras relatou sofrimento por “ter que” estar punindo e xingando as crianças e que não era isso que gostaria de fazer. O grupo mencionou que em alguns momentos seu papel era apenas suprir as necessidades básicas como alimentação e banho. Entretanto, reconheciam que era importante estarem suficientemente presentes para apoiar-las, estimulando, assim, a confiança e o

crescimento da criança em várias áreas (Barros & Naiff, 2015; Souza & Sanchez, 2017).

Esse encontro propiciou um movimento rico de diálogo e reflexão entre as educadoras sobre as crianças, famílias e comunidade, e mesmo que tenham explicitado a imagem negativa que possuem, o que corrobora a literatura (Calheiros, Garrido, Lopes, & Patrício, 2015; Patias, Garcia, & Dell’Aglío, 2016), colocaram-se como protagonistas e expuseram o ponto de vista do trabalho como educador social no contexto de acolhimento que só quem está dentro desse microssistema pode ter (Gulassa, 2010). As crianças são frequentemente percebidas como revoltadas, traumatizados e tristes (Calheiros et al., 2015), já suas famílias, como carentes, desestruturadas, afetadas pelo uso de drogas e despreparadas (Patias, Garcia, & Dell’Aglío, 2016), o que ainda reflete resquícios do Código de Menores e de uma lógica higienista, nas quais a aplicação das políticas de proteção da infância eram direcionadas a famílias pobres, com o objetivo de evitar que crianças em situação de vulnerabilidade se tornassem perigosas para a sociedade (Rizzini, 2011), demonstrando o impacto de elementos socioculturais importantes do macrossistema no exercício da função do educador social e atribuiu sentidos ao acolhimento institucional associados à punição de crianças e adolescentes com comportamento desviante a norma social, contribuindo para a manutenção de estigmas (Ferreira & Moreira, 2017).

TERCEIRO ENCONTRO

Para este encontro convidou-se a equipe de assistência social do Juizado da Infância e da Juventude do município para realizar uma capacitação sobre o ECA (Brasil, 1990). A assistente social introduziu a temática de forma descontraída, mas percebeu-se que as educadoras, ainda que prestassem atenção, não participaram ativamente. A fala da assistente social mobilizou as profissionais, uma vez que abordava aspectos que costumavam acontecer na casa, como a colocação de estigmas na criança por meio de frases como “Tu faz tudo errado sempre!” ou “Como tu não sabe fazer isso? Tu és burro, mesmo!”. Evidenciou-se, mais uma vez, a dificuldade das educadoras em encontrar potencialidades no outro e em si mesmas, embora soubessem que a mudança na forma de compreensão da criança abrigada, visando a promoção de seu desenvolvimento, poderia mudar o enfoque das suas carências para suas potencialidades (Trivellato, Carvalho, & Vectore, 2013).

Após a fala da assistente social, em função de algumas educadoras novas terem sido admitidas para compor o grupo de funcionárias, optou-se pela realização da dinâmica do rolo de lã, que consiste em uma pessoa se apresentar e dizer uma qualidade sua ou algo que fazia bem para depois jogar o rolo de lã para outra pessoa. Terminada a rodada de apresentações, elas precisaram desfazer a teia formada, devolvendo o rolo para quem jogou para si dizendo uma qualidade da colega. Observou-se que durante a dinâmica as educadoras estavam hostis entre si, fazendo comentários irônicos e piadas. Conforme Mota e Munari (2006), os grupos costumam manifestar comportamentos agressivos direcionados ao coordenador e seus membros, o que ficou claro nesse encontro, uma vez que os ataques das educadoras direcionados a coordenadora foram frequentes, assim como entre si. Ainda que a coordenadora estivesse bem apropriada tecnicamente, há que se levar em consideração que tais ataques dificultaram o exercício de sua função.

A manifestação de comportamentos agressivos e de uma postura resistente pode

fazer com que o coordenador sinta frustração, incompetência e insegurança (Mota & Munari, 2006). Mesmo que fosse possível prever que esses movimentos ocorreriam no grupo, os ataques permaneceram e foram compreendidos como reveladores do sentimento de incompetência e insegurança de todos. Dessa forma, optou-se por quando o grupo questionasse e requisitasse respostas e soluções para os seus problemas, devolver-se-ia a pergunta, deixando claro que elas conseguiriam juntas encontrar uma solução, buscando-se fortalecer-las enquanto coletivo.

É fundamental que nesses momentos o coordenador saiba preservar-se e manejar as dificuldades com paciência e contingência, respeitando o tempo do grupo e tolerando a ansiedade do mesmo, além de conter a sua própria ansiedade (Zimerman, 2000). Nesse sentido, a coordenadora do grupo passou a se posicionar como mediadora, presente não para lhes dar soluções, mas para auxiliá-las no processo de reflexão, destacando que, mais do que ninguém, elas conheciam a prática e tinham os recursos necessários para enfrentar as situações vivenciadas.

QUARTO ENCONTRO

O quarto encontro ocorreu em um momento de luto entre funcionários e acolhidos. Individual e coletivamente, as educadoras demonstravam sua insatisfação e dificuldade de lidar com seus sentimentos através do silêncio (Lima, 2012), calando-se em reuniões, frente à gestão, deixando de relatar os acontecimentos do dia/noite no livro. Desde a realização do último encontro, algumas educadoras haviam deixado o espaço devido ao corte de custos, o que fez com que colegas e crianças revivessem a perda de antigas educadoras que tinham saído há pouco mais de três meses. Frente a necessidade de falar a respeito, o encontro iniciou, portanto, com uma conversa sobre o momento que a casa estava vivendo, focalizando a precarização do trabalho e o sofrimento ocasionado por ele.

A precarização do trabalho faz parte do cotidiano do trabalho como educador social e de outros trabalhadores da assistência social no contexto brasileiro (Brasil 2005; Lima, 2012), que enfrenta desafios oriundos da falta de capacitação e de condições de trabalho adequadas, mas também da instabilidade empregatícia, falta de espaço para discussão e compartilhamento de angústias e escassez de apoio da equipe técnica (Gabatz et al., 2018). Diferentes aspectos sobre o percurso dos acontecimentos foram retomados, como, por exemplo, o fato de a prefeitura decidir mudar o endereço da casa sem questionar ninguém e de estarem trabalhando com um número de crianças maior do que o previsto.

No intuito de promover o contato com seus sentimentos e sensações, bem como refletir sobre eles, cada educadora recebeu uma folha e uma caneta na qual deveria escrever o que estava sentindo. Para isso optou-se por utilizar como instrumento um baralho de palavras chamado Palavra de Criança (Gebrim, 1998), mas utilizou-se somente as cartas que falavam de sentimentos comumente tomados como negativos, tais como: dor, morte, raiva, agressão, medo, ansiedade, vergonha, mau humor, fracasso, solidão.

As cartas foram distribuídas aleatoriamente entre as educadoras, sendo que cada uma pegou duas delas. Foi proposto que lessem a carta e, caso se sentissem à vontade, também lessem o que estava escrito no seu papel. A maior parte delas realizou o proposto, no entanto, não discutiram, até o momento em que uma educadora, que teve

um episódio de agressão à uma das crianças, falou sobre a carta com os sentimentos raiva e vergonha. Nesse momento, uma das colegas mais antigas, que serve de exemplo a outras educadoras pela sua atuação firme com as crianças, disse que eram as cartas certas para ela.

Considerando que durante esse encontro a educadora havia dito várias vezes que se via em diversos momentos fazendo coisas que não era o que ela gostaria de fazer, demonstrando-se fragilizada, a coordenadora interferiu, perguntando se elas achavam que sentir raiva era apenas ruim, o que mobilizou as outras educadoras a refletir sobre as dificuldades enfrentadas e como têm manejado os sentimentos difíceis gerados por todas as situações. Foram relatados, em sua maior parte, movimentos individuais, como o silenciamento, faltas, busca por apoio de familiares. No momento do grupo, as participantes construíram movimentos coletivos, oferecendo suporte e compartilhando suas experiências e formas de enfrentamento.

O grupo demandou que a coordenadora se colocasse como parte do grupo, pois também vivenciava os acontecimentos na instituição. No momento em que a coordenadora expôs sua percepção, afirmando que também percebia algumas dificuldades da casa e sentia raiva e tristeza, as educadoras reagiram com surpresa e, a partir disso, conseguiram ver nela uma figura transferencial (Andaló, 2001). Assim, nos demais encontros realizados modificou-se o movimento do grupo, destacando-se o seu caráter reflexivo e terapêutico. A quebra do silêncio quanto aos seus sentimentos e sobre os acontecimentos possibilitou uma abertura para o coletivo e o fortalecimento do grupo, diminuindo a sensação de desamparo vivenciada pelas educadoras no início do encontro.

QUINTO ENCONTRO

Para esse encontro, elaborou-se um material psicoeducativo que abordava questões relativas aos fatores que designariam uma criança ao acolhimento, como negligência, violência física ou psicológica, abuso sexual, bem como, aspectos relativos ao sofrimento que a institucionalização e o afastamento familiar ocasionam. O objetivo era realizar um reenquadramento dos comportamentos da criança, isto é, reclassificar o seu comportamento para modificar as reações das educadoras a eles (Nichols & Schwartz, 2007). Buscou-se mudar a forma como as educadoras olhavam para os acolhidos, considerando o sofrimento, derivado do afastamento do convívio familiar, desconstruindo o estereótipo de “pequenos delinquentes” e desviantes que estavam no abrigo porque suas famílias não davam conta, ideia que era frequentemente observada (Calheiros et al., 2015). Nessa mesma direção, percebiam as famílias com filhos em situação de acolhimento como sendo incapazes de cuidado. Crenças de que as instituições de acolhimento são internatos para crianças “rebeldes” e oriundas de famílias pobres e que essas famílias a serem mais vulneráveis e carregam estereótipos negativos (que supõem incapacidade de cuidado) que parecem ser compartilhadas pela comunidade e pelas equipes (Patias, Garcia, & Dell’Aglio, 2016) e legitimado pelo Estado, quando não oferece condições para que a família cumpra seus deveres constitucionais (Oliveira & Milnitsky-Sapiro, 2007).

Portanto, foi necessário relacionar os comportamentos avaliados como problemáticos e inadequados à situação em que a criança se encontrava (acolhimento, distância da família), visto seu potencial traumático (Carvalho, 2015). Conforme Patias, Siqueira e Dell’Aglio (2017), fazem-se necessárias ações que buscam sensibilizar

educadores, monitores e demais profissionais sobre imagens sociais e crenças negativas construídas historicamente sobre crianças e adolescentes em situação de acolhimento, com vistas a promover um espaço que os proteja de fato, não atuando como promotor de exclusão, nos moldes de instituições totais (Wendt, Tavares, Penno, & Dell’Aglia, 2018). Contribuir para a desconstrução de estereótipos pode ser considerada uma das funções do psicólogo que atua nas políticas públicas de assistência social.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) preconiza que o psicólogo que atua nessa área deve desenvolver um trabalho psicossocial de proteção à crianças e adolescentes (CFP, 2009). Pontua-se que a atuação desse profissional deve focar na subjetividade e nos processos psicossociais, refletindo na construção de ações pautadas por referenciais teóricos e metodológicos consistentes. Além disso, deve atentar para o caráter social do trabalho desempenhado nas instituições de acolhimento, considerando seu compromisso de atuar sobre os determinantes sociais que influenciam a vida dos sujeitos atendidos (Oliveira & Paiva, 2016).

SEXTO ENCONTRO

Devido as demissões e contratações ocorridas, a proposta do último momento era aproximar gestão e educadoras. Para isso optou-se por iniciar o encontro reunindo o grupo com o gestor da casa de acolhimento, uma vez que se percebeu que elas estavam com demandas de ordem prática que precisavam ser resolvidas com a gestão. Além disso, as reuniões continuariam acontecendo no horário do grupo após a finalização da intervenção e o gestor poderia assumir o papel de coordenador e facilitador destes momentos.

Pensando nessa perspectiva, pode-se considerar que uma das grandes contribuições da intervenção foi a realização de reuniões quinzenais da equipe de funcionários com a gestão da casa. Esse era o único momento em que o gestor se encontrava disponível para atender as demandas das educadoras, aspecto que lhes incomodava, pois sentiam-se desamparadas e desprotegidas na realização de sua função. Nesse sentido, dar preferência para a reunião com a gestão era também uma forma de atender aos problemas que estavam mais evidentes para as educadoras. Foram discutidas questões a respeito da troca de funcionários, turnos, atividades das crianças e organização da casa.

Por fim, realizou-se uma avaliação da intervenção. As educadoras e o gestor trouxeram suas avaliações a partir do questionamento de quais aspectos consideraram positivos e quais poderiam ser melhorados. As educadoras avaliaram que o espaço do grupo possibilitou momentos para pensar sobre o trabalho, bem como dividir sentimentos como frustração e tristeza. Também destacaram a importância dos momentos em que todas estavam juntas, visto que algumas trabalhavam apenas no turno da noite, para que pudessem dialogar sobre a rotina de trabalho. Todos avaliaram como positiva a sistematização dos encontros e o fato de ela ter se tornado um canal de comunicação mais fluído entre educadores, cozinheiras, auxiliares de limpeza com a gestão da casa.

Como aspectos que poderiam ser melhorados, as educadoras trouxeram a questão do turno em que os encontros aconteciam (somente a tarde), em função do deslocamento de funcionárias que não estavam em horário de trabalho e o fato de, pelo número reduzido de encontros, não ter sido possível abordar com maior ênfase questões

relacionadas ao manejo de situações específicas, tais como ideação suicida, depressão, problemas de conduta, entre outros. O grupo sugeriu que os encontros quinzenais continuassem acontecendo, pois consideravam que ainda haviam temas a serem trabalhados, como as práticas educativas e o treinamento de habilidades parentais. Já o gestor destacou que a realização da intervenção possibilitou a sistematização de reuniões e encontros de toda a equipe, o que foi avaliado de forma positiva, uma vez que promoveu maior comunicação entre eles. A coordenadora também retomou os objetivos do grupo no início da intervenção, pontuando que alguns temas de interesse não puderam ser devidamente abordados, visto que se percebeu maior urgência em trabalhar aspectos que melhor se adequassem ao momento que viviam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, ressalta-se a importância de um olhar mais cuidadoso para o acolhimento institucional, principalmente no que diz respeito à qualidade da atenção despendida pelos educadores sociais. Constatou-se que ainda há resquícios do Código de Menores (Brasil, 1927) e das antigas percepções sobre crianças/adolescentes em situação de acolhimento, que interferem na forma como os serviços são conduzidos (Ferreira & Moreira, 2017). Tais aspectos contribuem para a manutenção da exclusão e de uma lógica de assistência caritativa. Ao mesmo tempo, fica evidente o pouco preparo da equipe de trabalho para interação com as crianças, o que sinaliza a importância de ações voltadas a esse público, no sentido de valorizar seu trabalho, propiciando momentos de reflexão sobre a prática e acolhimento de seus anseios, destacando a importância da vinculação com a criança no intuito de amenizar o sofrimento do rompimento de vínculos anteriores. Nesse mesmo sentido, é plausível pensar em possíveis aprimoramentos nas políticas que geram os serviços de acolhimento, principalmente no que tange à formação necessária para se trabalhar neste contexto.

O papel da psicologia no acolhimento institucional também merece ser destacado em função da quantidade de demandas que precisa atender, contrastado as poucas horas de trabalho que normalmente lhe são designadas nesse contexto. Nesse sentido, seria indicado que houvesse mais de um profissional de psicologia no serviço para melhor atender a todos os públicos. A equipe técnica (profissional da Psicologia e do Serviço Social) e gestão também merecem atenção, pois prestam cuidado aos funcionários e crianças/adolescentes, não havendo indicação de quem deve ampará-los, pois também convivem com a dor da falta que o acolhimento proporciona.

Por fim, destaca-se a importância de se continuar desenvolvendo e propondo atividades voltadas às casas de acolhimento, por tratar-se de um serviço de alta complexidade e que enfrenta diversos desafios enquanto política pública. A intervenção apresentada não esgotou e não esgotará as dificuldades, pois são inerentes ao processo de acolhimento, mas, ainda assim, acredita-se que foi possível auxiliar no manejo delas e amenizar o sofrimento, mesmo que pontualmente, além de auxiliar no acolhimento da dor e da falta sentida pelas educadoras, promovendo um ambiente de desenvolvimento mais acolhedor, a exemplo do nome atribuído ao contexto.

REFERÊNCIAS

- Abaid, J. L. W., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Exposição a fatores de risco de adolescentes em acolhimento institucional no Sul do Brasil. *Interação em Psicologia*, 18(1), 47-57.
- Andaló, C. S. A. (2001). O papel de coordenador de grupos. *Psicologia USP*, 12(1), 135-152.
- Avoglia, H. R. C., da Silva, A. M., & de Mattos, P. M. (2012). Educador social: Imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. *Revista Subjetividades*, 12(1-2), 265-292.
- Barros, N. S., & Naiff, A. M. L. (2015). Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: Identificando representações sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1), 240-259.
- Brasil. (1927). Código de Menores: Decreto n. 17.943. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf
- Brasil. (1993). Lei Orgânica da Assistência Social: Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm
- Brasil. (2009). *Orientações técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Conanda. Recuperado de: http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf
- Brasil. (2005). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004 e Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Brasília, DF: Autor. Recuperado de: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PN-AS2004.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Calheiros, M. M., Garrido, M. V., Lopes, D., & Patrício, J. N. (2015). Social images of residential care: How children, youth and residential care institutions are portrayed? *Children and Youth Services Review*, 55, 159-169.
- Carvalho, P. L. B. (2015). *Atuação do psicólogo em abrigos de acolhimento institucional*. (Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia apresentado a Universidade Estadual da Paraíba).
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia:*

- Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2009). *Serviço de proteção social a crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual e suas famílias: Referências para atuação do psicólogo*. Brasília: Autor.
- Costa, C. R. (2011). A importância da educação não formal nas políticas públicas. *Revista de Ciências da Educação do Centro Unisal*, 25, 179-193.
- Ferreira, J. A., & Moreira, M. I. C. (2017). O acolhimento institucional na perspectiva dos trabalhadores dos serviços de proteção: Múltiplos sentidos. *Psicologia em Revista*, 23(1), 256-273.
- Gabatz, R. I. B., et al. (2018). Acolhimento infantil: Um olhar para o cuidador/educador. *Enfermagem Revista*, 21(3), 41-58.
- Gebrim, P. (1998). *Palavra de criança: Coisas que você pode aprender com a sua criança interior*. São Paulo, SP: Editora Pensamento.
- Guedes, C. F., & Scarcelli, I. R. (2014). Acolhimento institucional na assistência à infância: O cotidiano em questão. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 58-67.
- Gulassa, M. L. C. R. (2010). A fala dos abrigos. In M. V. Baptista & I. M. F. R. Guará (Eds.), *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação* (pp 49-55). São Paulo, SP: Instituto Camargo Corrêa.
- Janczura, R. (2008). *Abrigos e políticas públicas: As contradições na efetivação dos direitos da criança e do adolescente*. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre).
- Lima, S. C. D. C. (2012). O trabalho do cuidado: Uma análise psicodinâmica. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 12(2), 203-215.
- Marcílio, M. L. (2006). *História social da criança abandonada*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Mota, K. A. M. B., & Munari, D. B. (2006). Um olhar para a dinâmica do coordenador de grupos. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 8(1), 150-161.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2007). *Terapia familiar: Conceitos e métodos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Oliveira, A. P. G. D., & Milnitsky-Sapiro, C. (2007). Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: Abrigo e provisoriedade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 623-635.
- Oliveira, I. F., & Paiva, I. L. (2016). Atuação do psicólogo no campo das políticas sociais: Mudanças e permanências. In D. U. Hur, & F. Lacerda Jr. (Eds.), *Psicologia, políticas e movimentos sociais* (pp 142-156). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Patias, N. D., Garcia, N. M., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Imagens sociais sobre famílias com filhos em instituição de acolhimento. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(2), 215-224.
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas famílias: Uma reflexão teórica. *Psicologia & Sociedade*, 29, e131636.
- Prada, C. G., & Williams, L. C. A. (2007). Efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 63-80.
- Rizzini, I. (2011). *O século perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil* (2ª ed. rev.). São Paulo, SP: Cortez.
- Salina-Brandão, A., & Williams, L. C. D. A. (2009). O abrigo como fator de risco ou proteção: Avaliação institucional e indicadores de qualidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 334-342.

- Souza, C. B. de, & Sanchez, M. B. L. M. (2017). A importância do educador social no desenvolvimento psicossocial da criança institucionalizada. *Cippus*, 5(2), 11-28.
- Trivellato, A. J., Carvalho, C., & Vectore, C. (2013). Escuta afetiva: Possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 299-307.
- Weissman, R. (2004). Social work selection. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 139-142.
- Wendt, B., Tavares, M. D. F., Penno, D. K., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Imagens sociais atribuídas às instituições de acolhimento. *Revista da SPAGESP*, 19(1), 35-48.
- Zappe, J. G., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes que vivem em diferentes contextos: Família e institucionalização. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), 289-305.
- Zimerman, D. E. (2000). *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Recebido: 17/01/2019

1ª revisão: 11/03/2019

Aprovado: 15/03/2019

Sobre as autoras:

Jade Wagner Bernardes é psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Angela Helena Marin é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Correspondência com as autoras: marin.angelah@gmail.com