

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO**

Andressa Sperancetta

**EDUCAR-CUIDAR: PRÁTICAS DE PAIS SOCIAIS EM  
INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES**

Florianópolis

2010



Andressa Sperancetta

**EDUCAR-CUIDAR: PRÁTICAS DE PAIS SOCIAIS EM  
INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES**

Dissertação submetida ao Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
para obtenção do Grau de Mestre em  
Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Leontina  
Ojeda Ocampo Moré

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

S749e Sperancetta, Andressa

Educar-cuidar [dissertação] : práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes / Andressa Sperancetta ; orientadora, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré. - Florianópolis, SC, 2010.

311 p.: grafs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Assistência a menores. 3. Assistência à juventude. 4. Abrigos para desabrigados. 5. Pais sociais. 6. Educadores. I. Moré, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

Andressa Sperancetta

**EDUCAR-CUIDAR: PRÁTICAS DE PAIS SOCIAIS EM  
INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Florianópolis, 09 de abril de 2010

---

Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Paula Inez Cunha Gomide, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

---

Prof. Maria Aparecida Crepaldi, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Mauro Luís Vieira, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



*Aos meus pais, grandes mestres,  
que me mostraram o prazer de  
compreender pessoas e a vida.*





## AGRADECIMENTOS

Aos participantes desta pesquisa, os pais sociais, que abriram gentilmente as portas das casas lares e me receberam com toda a disponibilidade e interesse em contar suas experiências.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen L. Ojeda Ocampo Moré, por confiar em mim, pelos seus ensinamentos valiosos, por seu carinho e apoio em todos os momentos. Levarei comigo essa aprendizagem, sua amizade e o exemplo de pessoa e profissional que você é!

Aos meus pais, Jeanete e Haroldo, pelo incentivo, apoio e afeto sempre presentes, contribuindo para que meu sonho se tornasse realidade. Muito obrigada queridos!

Aos meus irmãos, Alessandro e André, por me incentivarem e me ajudarem em todos os momentos que precisei.

Ao meu amor, Leopoldino, que sempre me deu força, foi companheiro e soube ter paciência para acompanhar minha caminhada até aqui.

A toda a minha família, avós, tios, primos, cunhada e sobrinhos, que presentes ou não, ajudaram-me de alguma forma, sendo exemplos, torcendo e me transmitindo seu afeto.

A todos os meus amigos que me acompanham há tempo e aqueles que conheci na UFSC, por compartilharem alegrias, angústias, e por me ensinarem algo a partir dessa convivência.

À Ana Paula, Camila, Fernanda e Tatiana, minhas queridas amigas e colegas de profissão, que me incentivaram nesta etapa importante da minha vida e com as quais dividi momentos inesquecíveis. Obrigada por tudo, pelos conselhos, pelas sugestões, pelas revisões, pelas trocas de ideias e de emoções!

À minha querida prima e amiga Luciana, pelo companheirismo nesta trajetória, pelo auxílio quando precisei e pelas risadas que sempre demos juntas.

À querida Ana Carolina, que tive o prazer de conhecer ao ingressar no Mestrado, já no primeiro dia de aula. Obrigada pelos momentos juntos, as risadas, os desabafos, as trocas, a acolhida. Serei sempre grata a você, amiga!

A outras amigas que ganhei a partir do Mestrado, Ana Claudia e Rejane, minhas colegas de orientação, sempre dispostas a ajudar e com quem compartilhei dúvidas e sentimentos.

Ao Gerson, meu caro amigo e consultor da Língua Portuguesa, pela valiosa contribuição neste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Inez Cunha Gomide, por aceitar o convite para participar da banca e por tudo que pude aprender com ela sobre fazer ciência, desde o início da minha formação como psicóloga e pesquisadora.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Crepaldi, pelas valiosas orientações feitas no exame de qualificação e por aceitar participar da banca avaliadora desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Mauro Luís Vieira, pelo exemplo de pesquisador e pelas contribuições a este trabalho, tanto nas aulas no primeiro ano do curso, quanto na qualificação do projeto de pesquisa.

A todos os outros professores da Área 3 do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela qualidade de seu trabalho e pelo que me proporcionaram neste período.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela colaboração sempre dispensada a mim e aos outros alunos.

Ao Instituto Brasileiro de Transformação Social, em especial à Zânia, pelo apoio que facilitou meu ingresso no curso de Mestrado e que me acompanhou durante todo este tempo.

Ao Instituto HSBC Solidariedade, pelo apoio e valorização à pesquisa científica, como fonte de conhecimento e orientação das ações profissionais.

Às instituições de acolhimento que possibilitaram a realização da pesquisa, ao permitirem minha entrada neste universo tão rico de relações, emoções e comprometimento com o bem estar da criança e do adolescente.

Em especial a Deus, que sempre esteve comigo e me guiou em cada passo.

*Há que se cuidar do broto para  
que a vida nos dê flor e fruto.*

Milton Nascimento



## RESUMO

O atendimento prestado pelos profissionais que atuam em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil constitui-se em uma área de investigação crescente, principalmente no aspecto da qualificação dos serviços prestados. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo qualitativo foi caracterizar as práticas realizadas por pais sociais em instituições do tipo casa lar. Participaram dez profissionais, sendo utilizadas a observação participante e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Utilizou-se a teoria fundamentada empiricamente para a análise dos dados, expressos em categorias. Os resultados mostraram que os pais sociais tinham um conhecimento restrito sobre as atribuições legais de sua profissão e se identificavam com os pais biológicos em sua função de cuidar. As práticas realizadas por eles eram relacionadas ao ambiente doméstico, de cuidados e de educação da criança e do adolescente. Os pais sociais percebiam que seu trabalho era benéfico ao desenvolvimento do abrigado, por serem referências cognitivas, sociais e de afeto. As dificuldades percebidas para a realização do trabalho foram a falta de tempo para interagir com as crianças e adolescentes, a ruptura de vínculos, o envolvimento emocional, a falta de privacidade e de autoridade na instituição. A relação positiva com os acolhidos e o suporte social e institucional foram identificados como facilitadores de seu trabalho. Como conclusão, ressalta-se a necessidade de capacitação técnica, de espaços de escuta de emoções e de motivação dos pais sociais, bem como da revisão de alguns parâmetros reguladores de sua profissão.

**Palavras-chave:** Instituição de abrigo. Crianças e adolescentes. Pais sociais. Educador.



## ABSTRACT

The care provided by professionals who work at residential care institutions for children and adolescents in Brazil is an expanding area of investigation, especially when it comes to the quality of services offered to this population. Within this context, the goal of this qualitative research was to characterize the practices of social parents in residential institutions. Ten professionals were involved in this project, which utilized the participant observation and semi-structure interviewing to collect data. The empirically-based ground theory was used to analyze the data, which was subdivided into categories. The results demonstrated that social parents had limited knowledge regarding their legal responsibilities and that they identified with the birth-parents in their care-taking functions. Social parents' practices were related to issues concerning the domestic environment in which educational and daily needs were being addressed. Social parents realized that their work was facilitating the development of the children and adolescents because it provided a safe cognitive, social, and affective center of reference to them. The difficulties found in this work were related to the lack of time that social parents had to interact with their residents, the rupture in their attachment, the emotional involvement, and the lack of privacy and authority in the institution. On the other hand, the establishment of positive interactions and social and institutional support were identified as facilitating factors in their work. To conclude, it is evident that social parents need better technical training, a space to share their emotions and receive motivational incentive as well as revised legal parameters of their profession.

**Key-words:** Residential institutions. Children and Adolescents. Social Parents. Educator.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quantidade de acolhidos por faixa etária, em cada instituição e total.....	89
Figura 2 - Quantidade de acolhidos por sexo em cada instituição e total .....	90
Figura 3 - Faixa etária dos participantes por sexo .....	103
Figura 4 - Nível de escolaridade dos participantes.....	104
Figura 5 - Estado civil dos participantes .....	104
Figura 6 - Número de filhos dos participantes .....	105
Figura 7 - Experiência anterior como pai e mãe social .....	106



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro das categorias, subcategorias e elementos de análise .....	124
Quadro 2 - Comparação entre as habilidades pessoais e as competências da CBO.....	145
Quadro 3 - Experiência profissional anterior dos pais sociais .....	149



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo de existência e tipo de mantenedor de cada instituição .....	88
Tabela 2 - Capacidade total e quantidade de público atendido .....	89
Tabela 3 - Motivos de abrigamento de crianças e adolescentes nos anos de 2007 e 2008, por instituição e total.....	91
Tabela 4 - Quantidade de meninos por idade na <i>casa a</i> .....	94
Tabela 5 - Quantidade de meninas por idade na <i>casa b</i> .....	95
Tabela 6 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na <i>casa c</i> .....	97
Tabela 7 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na <i>casa d</i> .....	97
Tabela 8 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na <i>casa e</i> .....	99
Tabela 9 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na <i>casa f</i> .....	100
Tabela 10 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na <i>casa g</i> .....	100
Tabela 11 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na <i>casa h</i> .....	101
Tabela 12 - Quantidade de participantes por instituição e total.....	101
Tabela 13 - Quantidade de participantes por sexo e por instituição ....	102
Tabela 14 - Distribuição dos participantes por instituição e casa lar.....	102
Tabela 15 - Quantidade de pais sociais por tempo de experiência, em anos e meses .....	105



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	29
2.1 OBJETIVO GERAL.....	29
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	29
<b>3 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	31
3.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS .....	31
3.2 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL .....	33
<b>3.2.1 O Abrigo como Instrumento da Política de Proteção Social</b> .....	33
<b>3.2.2 As Principais Características do Acolhimento Institucional</b> .....	37
<b>3.2.3 O Pai e a Mãe Social: Quem são e o que Compete a Eles</b> .....	43
<b>3.2.4 A Perspectiva da Instituição de Abrigo como Contexto de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente</b> .....	49
<b>3.2.5 A Atuação dos Educadores/Cuidadores em Instituições de Acolhimento</b> .....	59
<b>3.2.6 A Importância da Qualificação dos Serviços de Acolhimento e dos Educadores/Cuidadores</b> .....	65
<b>3.2.7 O Luto, o Estresse e as Estratégias de Enfrentamento: Compreendendo Fenômenos do Cotidiano dos Pais Sociais</b> .....	68
3.3 A FAMÍLIA.....	72
<b>3.3.1 Sobre a Família como Sistema</b> .....	72
<b>3.3.2 Sobre as Transformações da Família na Atualidade</b> .....	75
<b>3.3.3 Sobre a Família como Contexto de Desenvolvimento</b> .....	79
<b>4 MÉTODO</b> .....	87
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	87
4.2 CAMPO DE PESQUISA.....	87
4.3 PARTICIPANTES.....	101
4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	106
4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	107
4.6 ANÁLISE DOS DADOS .....	110
<b>5 RESULTADOS</b> .....	113
5.1 SÍNTESE DA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	114
5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	121

<b>5.2.1 Definição das Categorias e Subcategorias .....</b>	<b>121</b>
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>127</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE A - QUADRO DE RECURSOS HUMANOS DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>253</b>
<b>APÊNDICE D - REGISTRO DE UMA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXO A - PROJETO DE LEI N.º 2.971 DE 2004 .....</b>	<b>295</b>
<b>ANEXO B - CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES - MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (2002).....</b>	<b>307</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Em diferentes contextos culturais, as sociedades têm se deparado com a necessidade de pensar formas alternativas de cuidado às crianças e adolescentes cujos pais biológicos, por razões diversas, não puderam cumprir com suas atribuições relacionadas à proteção, sobrevivência e educação dos filhos. No Brasil, muitas famílias se encontram em condição de vulnerabilidade social, especialmente nas camadas sociais menos favorecidas. Em consequência, a relação entre pais e filhos e, especialmente, o desenvolvimento das gerações mais novas, podem sofrer o impacto dessa condição. Assim, crianças e adolescentes tornam-se expostos às chamadas situações de risco para seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social, como os maus tratos e a negligência.

As políticas governamentais e a legislação atual, representada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), assim como as políticas públicas relativas aos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, entendem que esses são sujeitos em condição de desenvolvimento e dignos de proteção integral. O ECA estabelece que tanto a família quanto a sociedade e o Estado são responsáveis pela garantia dos direitos fundamentais dessa população.

Dessa forma, quando seus direitos forem ameaçados ou violados por ação desses atores sociais, a legislação determina que medidas de proteção devem ser aplicadas, em primeira instância, para o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. O direito à convivência familiar deve ser, nesse sentido, garantido como prioridade. Portanto, apenas quando avaliada a necessidade de afastamento da criança e/ou do adolescente de sua família de origem, quando em situação de grave risco à sua integridade física, psicológica e sexual (RIZZINI; RIZZINI, 2004), a medida de abrigo em instituição, de forma provisória, é indicada.

O termo acolhimento institucional tem sido utilizado para denominar a medida de abrigo, de acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, de autoria do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS (CONANDA/CNAS, 2006). Essa medida é vista hoje como alternativa de cuidados e proteção especial temporária às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Uma das modalidades de instituição de acolhimento é a casa lar, instituída por lei em 1987

(Lei n.º 7.644, Anexo A)<sup>1</sup>, na qual se insere a figura do pai e da mãe social como responsáveis pelos cuidados das crianças e dos adolescentes. Atualmente, segundo Pereira e Costa (2004), a casa lar é a alternativa mais comum de acolhimento, já que é a mais apropriada para oferecer atendimento individualizado, como preconiza o ECA (1990).

Verifica-se que o ECA (1990) e as políticas advindas dele constituíram um marco na reformulação das organizações e formas de atendimento de crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade. A partir de então, a qualidade dos cuidados oferecidos pelas instituições passou a ser motivo de preocupação e intervenção, a fim de que o atendimento massificado e despersonalizado de outrora fosse gradativamente substituído. Sendo assim, as instituições têm sido alvo de estudos há algum tempo no país (CARVALHO, 2002; MARCÍLIO, 1998; RIZZINI; RIZZINI, 2004; SILVA, 2004; WEBER; KOSSOBUDZKI, 1996).

A despeito dessas mudanças na realidade das instituições de acolhimento, pesquisadores brasileiros mantêm seu interesse em investigar os inúmeros fatores que compõem e interferem nesse contexto, desde as questões sobre o seu funcionamento, até aquelas referentes ao desenvolvimento de seus integrantes, suas percepções de família, da vivência institucional, entre outros (CASSOL; DE ANTONI, 2006; CAVALCANTE; BRITO; MAGALHÃES, 2005; CAVALCANTE; MAGALHÃES; PONTES, 2007b; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006; YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004). Primordialmente, os efeitos da institucionalização sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes constituem-se foco de investigação. Porém, os estudos brasileiros nessa área ainda são escassos, se comparados a outros contextos de desenvolvimento, como a família e a escola.

A realidade dos abrigos brasileiros mostra que são instituições que, em princípio deveriam ter função temporária, mas acabam se tornando a moradia permanente de muitas crianças, à espera do retorno ao meio familiar ou da adoção. Tal constatação é relevante, quando se pensa nas possibilidades e conseqüências para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente que se encontra nessa situação. Afinal, ao perder o caráter temporário, a instituição passa a participar da construção da identidade, da autoestima e da aquisição de competências cognitivas, psicológicas e sociais por parte deles.

---

<sup>1</sup> Para maiores detalhes, vide Anexo A: Projeto de Lei n.º 2.971 de 2004, que altera a Lei n.º 7.644 de 18 de dezembro de 1987, para dispor sobre a regulamentação da atividade de pai e mãe social.

A permanência em ambiente institucional leva o acolhido a se relacionar direta ou indiretamente com um conjunto de pessoas que passam a dividir responsabilidades sobre ele, tais como educadores, técnicos, conselheiros tutelares, juizes, promotores, entre outros. Entretanto, no caso específico dos profissionais que se ocupam da rotina de cuidados diretos, como os pais sociais, os mesmos tendem a se constituir um referencial de família, sendo fonte de apoio, orientação e afeto, exercendo papel importante no desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos. Desse fato decorre a necessidade de investimento em sua formação profissional e supervisão de seu trabalho diário.

Nessa perspectiva, a literatura (CAVALCANTE; MAGALHÃES; PONTES, 2007a; SIQUEIRA *et al.*, 2009) ressalta que não se pode deixar de reconhecer o abrigo como parte integrante da rede de apoio social e afetivo que dispõe crianças e adolescentes oriundos de um ambiente familiar exposto a privações. Embora o abrigo possa reproduzir situações de risco vividas na família, como práticas educativas inadequadas, essa instituição pode apresentar aspectos positivos, tais como oportunidades de desenvolvimento social e psicológico aos seus acolhidos, advindas das relações entre os pares e com os cuidadores. Dessa forma, destaca-se que o tom paradoxal que marca a relação entre proteção e risco no cotidiano das instituições de abrigo constitui um convite à realização de pesquisas que favoreçam a compreensão dessa realidade.

A produção científica nessa área, em sua maioria, tem investigado a vivência institucional do ponto de vista das crianças e adolescentes, por meio de observações, entrevistas, testes e outros instrumentos de avaliação (ALEXANDRE; VIEIRA, 2004; BARROS; FIAMENGHI JR., 2007; MARTINS; SZYMANSKI, 2004; SIQUEIRA; BETTS; DELL'AGLIO, 2006), e apresentado resultados que indicam as condições de vida nos abrigos e a relação entre crianças e cuidadores. O que se percebe é a pequena quantidade de estudos realizados sob a ótica do público responsável pelos cuidados, como os pais sociais, a fim de investigar crenças, valores e práticas profissionais. Nesse sentido, concorda-se com a colocação de Cavalcante (2008) sobre a escassez de literatura sobre particularidades da psicologia de cuidadores em instituições de acolhimento de crianças afastadas da família. Abordar a psicologia dos cuidadores de abrigos significa identificar e analisar suas crenças, conhecimentos, opiniões e valores, assim como suas emoções e afetos, os quais orientam suas práticas em relação à socialização e o desenvolvimento infantil (CAVALCANTE, 2008).

Embora a escassez de estudos sobre esse tema seja evidente, pesquisas na área e políticas públicas têm indicado a necessidade de investigação das atividades, papéis e relações que caracterizam o acolhimento institucional, assim como a qualidade do ambiente e dos cuidados. Além disso, demonstram a relevância da implantação de programas de qualificação profissional para capacitar pais sociais, educadores e demais cuidadores. O trabalho desses profissionais indica falhas e necessidades de orientação e de capacitação contínua. Pais sociais e outros educadores de abrigos devem ser capazes de perceber o sentido e o impacto de suas ações cotidianas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes sob seus cuidados (AZÔR; VECTORE, 2008; BAZON; BIASOLI-ALVES, 2000).

Desse modo, deve-se considerar a importância de investir em estudos que visem compreender melhor essa realidade para que se possa então pensar na profissionalização dos cuidadores. Essas constatações e reflexões conduziram, dessa forma, o planejamento e o desenvolvimento da presente pesquisa. Vale mencionar que a pesquisadora atua em uma organização cujos objetivos são oferecer atendimento psicoeducacional a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, além de promover capacitação para os profissionais desse contexto.

As práticas dos pais sociais constituíram, portanto, o objeto de estudo da investigação empreendida. Assim, buscou-se caracterizar as práticas desses profissionais a partir de sua própria perspectiva, a qual é influenciada, inegavelmente, por suas vivências e percepções a respeito de seu trabalho. Para descrever esse cenário, o roteiro foi a seguinte pergunta de pesquisa: ***Quais as características das práticas realizadas por pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes?***

Cabe aqui evidenciar os motivos para a escolha de duas terminologias utilizadas e que compõem o âmago da pesquisa: “práticas” e “pais sociais”. Conforme exposto anteriormente, “pai social” e “mãe social” denominam um cuidador específico em um tipo de abrigo, a casa lar. Nas regulamentações referentes a esse profissional – Lei n.º 7.644 (BRASIL, 1987), Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego (2002) e Orientações técnicas para serviços de acolhimento do CONANDA/CNAS (2008, 2009) – sua responsabilidade é pelos cuidados diretos das crianças e adolescentes acolhidos e, portanto, são considerados cuidadores. Vale ressaltar que essas publicações do CONANDA/CNAS empregam o termo “educador/cuidador residente”. Tal denominação apresenta a concepção de educador atrelada à de cuidador. No presente trabalho, adotou-se o termo “pais sociais” para fazer referência ao pai e à mãe social, que são profissões regulamentadas

em lei. Essa escolha, em momento algum, pretendeu suprimir os conceitos de educador e cuidador subjacentes ao termo pai e mãe social, porque suas práticas relativas a cuidados e educação foram discutidas, assim como as diferentes terminologias e suas implicações. Nesse sentido, utilizaram-se os termos educador e cuidador como sinônimos de pai/mãe social.

Já o conceito de “prática”, quando analisado em diferentes contextos de produção de conhecimento, aparece sempre como um conjunto de ações específicas e acompanhado por um adjetivo que explicita a sua finalidade, qualificando determinadas ações. Assim, temos “práticas educativas”, “práticas de cuidado”, “práticas pedagógicas”, “práticas de saúde”, “práticas sociais”. Especificamente neste trabalho, utilizar-se-á o termo “práticas” relacionado ao conjunto de atividades, rotinas e hábitos, os quais estão ancorados em um saber ou experiência. A pesquisadora optou por não limitar o conceito de “prática” com um adjetivo que pré-determinasse uma finalidade, para que a própria narrativa dos sujeitos, à luz de seus contextos de atuação, pudesse qualificar o tipo de prática que realizavam.



## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Caracterizar as práticas realizadas por pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes à luz dos contextos de atuação.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar o conhecimento dos pais sociais sobre as atribuições legais de sua profissão para o desempenho de suas práticas na instituição de acolhimento.
- Descrever as diferentes práticas utilizadas pelos pais sociais no contexto da instituição de acolhimento.
- Verificar as facilidades e dificuldades nas práticas realizadas pelos pais sociais à luz do contexto da instituição de acolhimento.
- Identificar os resultados percebidos pelos pais sociais, a partir de suas práticas, para o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos.





### 3 REVISÃO DA LITERATURA

#### 3.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

*Las ciencias han comenzado a dar cuenta de la multidimensionalidad que se abre cuando pasamos de las metáforas mecánicas al pensamiento complejo, que toma en cuenta las interacciones dinámicas y las transformaciones. Ha comenzado a gestarse una cultura que no piensa el universo como un reloj sino como “archipiélagos de orden en un mar de caos” (NAJMANOVICH, 2002, p.61).*

Considera-se importante, em um primeiro momento, apresentar os delineamentos epistemológicos que, de modo transversal, perpassaram a construção desta pesquisa. A temática norteadora envolve uma série de protagonistas, constituída pelos pais sociais, crianças, adolescentes, instituições e políticas públicas de acolhimento e proteção a menores, em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, sua compreensão passa, necessariamente, pela análise contextualizada das interações de todos os envolvidos à luz de seus contextos de atuação. Isso evidencia uma trama relacional de aspectos que se afetam mutuamente, trazendo à tona a noção de complexidade, proposta por Morin (1990), no sentido de que a compreensão das peculiaridades desses aspectos adquire seu sentido e significação na inter-relação e integração de todos os protagonistas.

Para Najmanovich (2002), a epistemologia da complexidade apresentada por Edgar Morin entende o universo como uma imensa rede de interações, em que nada pode definir-se de maneira independente e na qual existem padrões de interação em um determinado tempo e lugar, e não realidades estáticas. Olhar uma interação produz um “plus” de significado e permite que se distinga uma totalidade. Isso se dá porque a interação produz propriedades emergentes que não estavam presentes nas partes, mas também surge um “minus”, porque as ligações da organização complexa impedem que se manifestem algumas características das partes que não podem, portanto, expressar-se. Essa atitude de pensar a complexidade leva à contextualização dos fenômenos e à compreensão deles a partir de uma causalidade recursiva, pois são produtos e produtores de um mesmo processo.

Najmanovich (2002) chama a atenção também para a noção de sujeito complexo, o qual é construído em intercâmbio com um meio social humano em um mundo igualmente complexo e considera que “é através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos, que o sujeito vai se auto-organizando” (NAJMANOVICH, 2002, p.66). O ser humano ocupa um lugar paradoxal em sua relação com o mundo: é construído e é construtor. Assim, o sujeito complexo vê a si mesmo construindo o mundo, pertencendo a ele e, simultaneamente, possuindo uma autonomia relativa, pois está indissociado de seu meio. Complementando, Neubern (2000) refere que o indivíduo é uma síntese singular e complexa dos cenários em que participa; sintetiza singularmente em si as interações que desenvolve com vários “todos” sem se esgotar em nenhum deles.

Na ciência contemporânea, a relação do pesquisador com seu objeto de estudo é uma premissa epistemológica, pois se considera que ambos são indissociáveis e só existem relacionalmente. A realidade – especificamente o objeto de estudo científico – enquanto vivida pelo ser cognoscente é o que constitui o conteúdo do conhecimento (FERREIRA; CALVOSO; GONZALES, 2002). Nessa perspectiva, explicar cientificamente um fenômeno é descrever a experiência pessoal de observar por parte do observador (MATURANA; VARELA, 1995, citados por FERREIRA; CALVOSO; GONZALES, 2002). O sistema, com suas características, não existe *a priori*, mas só emerge a partir das distinções do observador. As realidades físicas, biológicas ou sociais são constituídas à medida que o sujeito interage com o mundo (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002, 2005).

Concebendo-se o observador e sua participação construtiva no processo de observar, a verdade passa a ser múltipla, tantos quantos forem os observadores. É uma verdade ligada ao contexto em que o conhecimento se dá e que está historicamente localizada. Nesse sentido, Simon (1995) afirma que não existe somente uma descrição “correta” e “verdadeira” da realidade e sim várias – dependendo dos critérios em que o observador se baseia para a escolha de suas informações, das distinções e avaliações a que ele se propõe, a partir de qual perspectiva e interesse ele adota, e com qual objetivo observa uma circunstância.

Em relação a isso, Bateson (1986) e Esteves de Vasconcellos (1995) destacam que a subjetividade de quem conhece está em jogo no processo de conhecer. Subjetividade esta que compreende valores, crenças e história de vida pessoal, além das teorias seguidas pelo observador. A subjetividade do objeto investigado também participa dessa construção mútua de conhecimento, que se dá na relação sujeito-sistema investigado.

O sistema formado pelo observador e pelos participantes de um dado estudo influenciará escolhas metodológicas e resultados obtidos.

Os pressupostos apresentados constituem parâmetros norteadores desta pesquisa, no que diz respeito ao seu caminho metodológico e à forma de entender a relação entre os participantes e suas práticas.

## 3.2 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

### **Volta em aberto**

*Ambíguas voltas  
em torno da ambígua ida,  
quantas ambigüidades,  
se pode cometer na vida?  
Quem parte leva um jeito  
de quem traz a alma torta.  
Quem bate mais na porta?  
Quem parte ou quem torna?*  
(LEMINSKI, 1987)

### **3.2.1 O Abrigo como Instrumento da Política de Proteção Social**

Já é reconhecido que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) estabeleceu um marco na política de atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e de abandono no Brasil (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005; OLIVEIRA; MILNITSKY-SAPIRO, 2007; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006). Tal afirmação se justifica pela fase iniciada a partir de sua promulgação, caracterizada pela defesa da Doutrina da Proteção Integral, a qual foi preconizada na Convenção sobre os Direitos da Criança da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Como destacam Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005), essa doutrina ressalta o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o reconhecimento de sua vulnerabilidade, tornando a criança e o adolescente merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado.

Outra mudança ocorrida a partir do ECA (1990), discutida por Siqueira e Dell'Aglio (2006), é entendida como a desinstitucionalização no atendimento de crianças e adolescentes, por valorizar o papel da

família, as ações locais e as parcerias no desenvolvimento de atividades de atenção, trazendo mudanças no panorama do funcionamento das instituições que abrigavam esses indivíduos. Como a criança passa a ser vista como sujeito de direitos e deveres, o reconhecimento de seu direito à convivência familiar e comunitária faz força contrária ao isolamento presente nos sistemas de institucionalização, tão comuns na sociedade brasileira em décadas anteriores (CARVALHO, 2002; MARCÍLIO, 1998; RIZZINI; RIZZINI, 2004; WEBER; KOSSOBUDZKI, 1996).

Nesse contexto, o ECA (1990) preconiza que o abrigo é uma medida de proteção social cuja atuação deve seguir diretrizes da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e ser desenvolvida por um conjunto de ações governamentais e não-governamentais, como menciona a referida lei. “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”, estabelece o Art. 101, Parágrafo único, do ECA.

O *abrigo em entidade*, como menciona o Art. 101 do ECA (1990) aparece em sétimo lugar em uma lista de ações a serem realizadas frente a uma situação de ameaça ou violação de direitos da criança e do adolescente. As intervenções com a família e com a própria criança são as primeiras possibilidades indicadas e, quando se entende, por parte das autoridades competentes, que é necessária a medida de abrigamento, então esta é realizada. As instituições de acolhimento ou de abrigamento surgem, assim, como alternativa de cuidados e proteção especial às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Abramovay *et al.* (2002) conceituam a vulnerabilidade social como a situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade e ter acesso, assim, à educação, à saúde, ao trabalho, à cultura e ao lazer. Essas oportunidades são entendidas como o meio de ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deterioração das condições de vida de determinados atores sociais. Tal definição de vulnerabilidade, portanto, aplica-se tanto a categorias econômicas, nas quais se incluem as famílias de baixa renda, quanto a organizações políticas de raça, de orientação sexual e de gênero, segundo Guareschi *et al.* (2007). Nesse sentido, a vulnerabilidade não é entendida como um atributo do indivíduo ou da família, mas como resultado da combinação de determinados arranjos sociais e políticos que incidem sobre os sujeitos, indicando a relação destes com o coletivo. Além disso, ela compreende o grau de obtenção de informações, o acesso aos meios

de comunicação, a disponibilidade de recursos cognitivos e materiais, o poder de participar de decisões políticas e em instituições.

Sendo uma medida de caráter excepcional, o abrigo funciona como instrumento de política social quando oferece assistência à criança e ao adolescente que se encontra sem os meios necessários à sobrevivência (moradia, alimentação, atenção à saúde e educação), ou mesmo diante da incapacidade dos pais e/ou responsáveis para cumprir com as obrigações de guarda, sustento e cuidados dos filhos, por um tempo determinado ou de maneira definitiva (RIZZINI; RIZZINI, 2004; SILVA, 2004; UNICEF, 2005). Rizzini e Rizzini (2004) consideram ainda que o abrigo representa uma medida de proteção à criança que experimenta situações cotidianas de grave risco à sua integridade física, psicológica e sexual.

O perfil das crianças e adolescentes abrigados no Brasil foi apresentado num levantamento nacional de referência realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no ano de 2003 (CARREIRÃO, 2004; SILVA, 2004; MELLO; SILVA, 2004; SILVA; MELLO; AQUINO, 2004; SILVA; AQUINO, 2005), com 589 instituições de abrigo das cinco regiões brasileiras, representando cerca de 20 mil acolhidos. De acordo com Silva (2004), coordenadora desse levantamento, os motivos mais significativos para o ingresso nas instituições de abrigo foram: a carência de recursos materiais da família/responsável (24,1%); o abandono pelos pais/responsáveis (18,8%); a violência doméstica (11,6%); a dependência química dos pais/responsáveis (11,3%); a vivência de rua (7,0%); a orfandade (5,2%); pais/responsáveis presidiários (3,5%); e o abuso sexual praticado pelos pais/responsáveis (3,3%).

Quanto à raça das crianças e dos adolescentes acolhidos e pesquisados pelo IPEA (SILVA, 2004), 63% deles eram de origem negra (incluindo pardos). A autora destaca que dados sobre a renda da população brasileira (IBGE, PNAD, 2002, citados por SILVA, 2004) demonstram que, quanto menor a renda familiar per capita, maior é a proporção de crianças da raça negra. Por exemplo, do total de crianças e adolescentes vivendo em famílias com renda per capita de até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo, 68,2% são negros e 31,2% são brancos. Nesse sentido, conclui que as instituições de abrigo representam um locus de concentração de crianças e adolescentes pobres e que crianças de famílias de renda mais elevada estão menos sujeitas a medidas de abrigamento.

O levantamento citado demonstrou que a maior concentração de crianças e adolescentes abrigados está na faixa etária de 7 a 15 anos (61,3%) e que essa realidade pode estar refletindo, entre outros fatores,

as maiores dificuldades enfrentadas para o acesso das famílias de baixa renda a equipamentos públicos de apoio às mães e aos pais trabalhadores, que ofereçam proteção e cuidados a crianças a partir dos 7 anos, nos moldes das creches disponíveis para crianças de até 6 anos (SILVA, 2004).

Interessa aqui também mencionar o tempo de permanência na instituição de abrigo, investigado por Silva (2004). Do total, 47,1% das crianças e adolescentes vivia nas instituições por um período de até dois anos, enquanto 32,9% estavam nos abrigos por um período entre dois e cinco anos, 13,3%, entre seis e dez anos, e 6,4%, por mais de dez anos. Já Prada e Weber (2001), a partir de um levantamento em um abrigo de Curitiba/PR, encontraram que 65% das crianças ficavam abrigadas por um período de um a três anos. Prada (2007) cita uma pesquisa (MAGNO; MONTENEGRO, 2002, citados por PRADA, 2007) realizada em uma instituição no Estado de São Paulo, onde 80% dos abrigados estavam há mais de uma década.

Em contrapartida ao tempo de permanência nos abrigos, a pesquisa coordenada por Silva (2004) constatou que a grande maioria das crianças e adolescentes (86,7%) tinha família, sendo que 58,2% mantinham vínculos com os familiares e apenas 5,8% estavam impedidos judicialmente de ter contato com eles. Aqueles que estavam judicialmente em condições de serem encaminhados para a adoção representavam apenas 10,7% do total da amostra nacional.

Os dados da realidade indicam duas situações distintas, segundo Silva e Aquino (2005). Como a medida de abrigo é excepcional e de caráter provisório, significa que se tem como objetivo central o retorno do abrigado para sua família de origem no prazo mais breve possível, de acordo com as diretrizes do ECA (1990). Para as autoras, isso requer que, enquanto durar a aplicação da medida, os abrigos contribuam junto à rede mais ampla de atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social, no sentido de buscar manter os vínculos familiares dos abrigados e de apoiar as famílias a receber seus filhos de volta, as quais devem exercer, para tanto, suas funções de forma adequada.

Em concordância com o conteúdo já recomendado pelo ECA (1990), em maio de 2007 foi lançado o *Projeto de diretrizes das Nações Unidas sobre emprego e condições adequadas de cuidados alternativos com crianças*, apresentado pelo Brasil ao Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse material, determina-se que os Estados devem apoiar esforços para manter as crianças em suas famílias de origem ou retorná-las aos cuidados dessas e, quando isso não for viável, encontrar uma solução adequada e permanente, por meio de

adoção. Ao mesmo tempo, devem assegurar que, enquanto soluções permanentes estiverem sendo procuradas, se revelarem impossíveis ou não atenderem ao melhor interesse da criança em apreço, as formas mais adequadas de cuidados alternativos sejam identificadas e adotadas, em condições que promovam o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança (BRASIL, 2007).

Essa segunda situação esperada exige que as instituições de acolhimento empreendam esforços no sentido de propiciar um atendimento de qualidade, tendo em vista os casos em que o retorno à família de origem é inviável e que esperam pela colocação em uma família substituta (SILVA; AQUINO, 2005). Oliveira e Milnitsky-Sapiro (2007), em relação a essa dupla tarefa dos abrigos, destacam que a eles cabe a execução de um plano de futuro para os abrigados, concomitantemente em que se preocupam com a continuidade do acolhimento oferecido. Isso se deve ao fato de que a transitoriedade e a permanência, segundo as autoras, são realidades contraditórias, mas presentes nessas instituições.

Frente a essa realidade, Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a) salientam que o acolhimento institucional deve oferecer formas de atenção e apoio que poderão ser decisivas para a criança privada do convívio familiar. Desse modo, por sua abrangência e complexidade, os autores entendem que o abrigo deve ser visto como parte integrante da chamada Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, por reunir um conjunto de ações e serviços especialmente destinados à infância e adolescência em contextos de privação material e emocional.

Parte-se dessa perspectiva para caracterizar o abrigo como instituição de acolhimento, como será exposto no próximo item.

### **3.2.2 As Principais Características do Acolhimento Institucional**

O termo *abrigo* surge a partir das discussões para a formulação do ECA, na década de 80, como ressaltava Prada (2007). É o nome genérico que designa instituições que abrigam crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, cujo atendimento é coletivo, em regime integral, por meio de normas e regras estipuladas por órgão governamental ou não-governamental. Anteriormente a essa lei, a instituição para crianças abandonadas, como eram reconhecidas, usualmente costumava ser chamada de orfanato. Atualmente, verificam-se diferentes modalidades de abrigo, como será visto a seguir.

Em 2006, é lançado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em parceria com o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), com apoio do UNICEF. Esse documento apresenta diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas que garantam os direitos das crianças e adolescentes.

Inicialmente, o Plano do CONANDA/CNAS (2006) entende que *acolhimento institucional* designa todo e qualquer programa de abrigo em entidade como aquele que atende crianças e adolescentes que se encontram sob essa medida protetiva. A faixa etária das crianças e adolescentes atendidos nas instituições de acolhimento pode ser de 0 até 18 anos, já que esta é a idade limite para o indivíduo ser compreendido como adolescente de acordo com o ECA. A idade mínima e máxima para o abrigo de crianças e/ou adolescentes varia conforme a instituição, segundo seu próprio estatuto.

Uma orientação do Plano (CONANDA/CNAS, 2006) que deve ser aqui apresentada determina que, em longo prazo, a expressão *abrigo* seja substituída por *acolhimento institucional* nos textos legais. Cotidianamente, inclusive em produções científicas, ainda verifica-se o uso do termo *abrigo*, que parece já arraigado culturalmente. No entanto, seguindo a orientação do CONANDA/CNAS e de uma tendência que vem se fortalecendo gradativamente na sociedade, a presente pesquisa empregará as terminologias *instituição de acolhimento*, *acolhimento institucional*, além de *abrigo* e *instituição de abrigo*.

O referido Plano expõe que deve ser necessário um reordenamento das instituições de abrigo, a fim de se adequarem às metas e orientações estabelecidas por ele. O reordenamento tem como objetivos principais a qualificação dos profissionais dos programas de acolhimento institucional e o estabelecimento de indicadores qualitativos e quantitativos de avaliação dos programas de abrigo. Essencialmente, o plano enfatiza a qualificação dos serviços de acolhimento.

Vale citar que essa concepção sobre a atenção dispensada à qualidade da prestação de cuidados alternativos é reforçada pelo Projeto apresentado à ONU (BRASIL, 2007) sobre as condições de atendimento às crianças nessa situação. A qualidade do atendimento, em relação aos aspectos de alimentação, saúde física e mental, educação, espaço físico, lazer e orientações disciplinares, são descritos neste documento. Ele indica também, e por diversas vezes, a necessidade de qualificação profissional e supervisão do trabalho dos cuidadores, cujo papel e função devem ser



claramente definidos. O termo cuidadores, neste caso, refere-se a todos os profissionais ligados ao atendimento dos acolhidos.

Os princípios apresentados pelo ECA (1990) para o desenvolvimento do trabalho por uma entidade de abrigo (Art. 92) determinam, entre outros aspectos, que: o atendimento seja personalizado e em pequenos grupos; as atividades sejam desenvolvidas em regime de coeducação; os grupos de irmãos não sejam desmembrados; a transferência para outra instituição seja evitada sempre que possível e que exista participação da criança ou adolescente na vida comunitária local. Tais princípios são aqui tomados como ponto de partida para a apresentação das principais características e dos conceitos atuais relativos à medida de abrigamento, de acordo com diretrizes de políticas públicas e com a literatura pesquisada.

O princípio relativo ao atendimento personalizado e em pequenos grupos possui associado a ele a orientação de que o ambiente do abrigo represente, de fato, uma moradia acolhedora e que seja o mais semelhante possível ao de uma rotina familiar. O atendimento em pequenos grupos deve permitir a atenção para as características de cada criança ou adolescente, bem como para as especificidades de suas histórias de vida. Nesse sentido, deve existir o incentivo à preservação da história de vida do acolhido, por meio de fotografias e cartas, por exemplo. Por isso, espaços individuais para que ele possa guardar seus objetos pessoais devem ser oferecidos (MELLO; SILVA, 2004; SILVA; MELLO; AQUINO, 2004).

Silva, Mello e Aquino (2004), em sua análise sobre a estrutura física dos abrigos pesquisados no levantamento nacional do IPEA, enfatizam que as diretrizes para reordenamento adotadas, como as do Ministério da Assistência Social (2003, citado por SILVA, 2004), recomendam que as instituições mantenham uma construção que deve aparentar uma moradia comum e estar inseridas em bairros residenciais, de modo a favorecer a convivência comunitária das crianças e adolescentes. Essa convivência se dá pela frequência das crianças e adolescentes à escola da região e utilização de serviços de saúde, parques, estabelecimentos comerciais e igrejas, por exemplo.

Além disso, as diretrizes orientam que exista a quantidade máxima de 20 a 25 abrigados por unidade de atendimento. A pesquisa realizada pelo IPEA (SILVA, 2004) indicou que 66,9% dos abrigos brasileiros atendem até 25 crianças e adolescentes, sendo que no sul do país, 80,3% deles seguem esse parâmetro.

Quanto à modalidade de acolhimento institucional, que se refere à operacionalização da medida de proteção, o CONANDA/CNAS (2006)

e o levantamento do IPEA (CARREIRÃO, 2004), indicam a existência de diferentes modalidades atualmente no país:

- Abrigo institucional: é a modalidade que atende grande número de crianças e adolescentes num mesmo ambiente, lembrando os antigos orfanatos. Os cuidadores são chamados de educadores, monitores e/ou atendentes.
- Casa lar ou abrigo domiciliar: modalidade definida pela Lei n.º 7.644, de 18 de dezembro de 1987, é uma unidade residencial, na qual pelo menos uma pessoa (mãe social) ou casal (pai e mãe sociais) trabalha como cuidador residente – em uma casa que não é sua – prestando cuidados a um grupo de, no máximo, 10 crianças e/ou adolescentes. A casa lar tem a estrutura física de uma residência privada, podendo estar tanto em um terreno comum (aldeia), com outras casas lares, quanto inserida em bairro residencial. É um imóvel alugado ou de propriedade da instituição mantenedora. Apesar dessas peculiaridades, a casa lar deve estar submetida a todas as determinações do ECA relativas às entidades que oferecem programas de abrigo.
- República: é direcionada a adolescentes, sem condições de retorno à família de origem e a quem não foi propiciado, até o momento, família substituta. É uma casa comum, na qual os móveis, a alimentação, a manutenção e os equipamentos são de responsabilidade da instituição mantenedora da república. Busca-se construir sua autonomia em direção ao processo de desligamento, com 18 anos, por meio de sua inserção no mundo do trabalho e da sua contribuição para a manutenção da casa, pois os jovens são estimulados a organizar e efetuar as compras do mês, realizar as tarefas domésticas e acompanhar os pagamentos das despesas fixas. Não há educadores residindo com eles, mas tão somente como suporte em alguns períodos do dia, além das intervenções dos técnicos para a devida mediação e apoio no planejamento de projetos individuais de vida.
- Casa de passagem, de acolhida, transitória ou albergue: trata-se de estrutura destinada, sobretudo, a crianças em situação de rua, que são geralmente encaminhados por profissionais educadores que realizam abordagens na rua, para estudo posterior de viabilidade de retorno à família de origem ou outros encaminhamentos. Situações em que a criança e o adolescente precisam de segurança para ser encaminhados aos seus

municípios de origem, onde estão localizados seus pais ou responsáveis, também são atendidas nesta modalidade. A permanência neste local é de curta duração, pois seu maior objetivo é a realização de um diagnóstico da situação do acolhido, para posterior encaminhamento.

Faz-se necessário, neste momento, a apresentação dos recursos humanos recomendados pelas diretrizes atuais sobre acolhimento institucional, citadas em Mello e Silva (2004). As autoras descrevem seis grupos de recursos humanos que podem ter ligação com o atendimento das crianças e adolescentes, sendo que os três primeiros são considerados básicos. São eles:

1. Equipe técnica de caráter multidisciplinar – assistentes sociais, nutricionistas, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos e outros relacionados – responsáveis pela elaboração e condução do programa, propondo, supervisionando e apoiando o projeto educativo da instituição e o atendimento individualizado às crianças e aos adolescentes abrigados, incluindo a função de coordenação ou de direção do abrigo. Vale citar que os dirigentes da instituição não necessariamente têm formação técnica, sendo, muitas vezes, voluntários.
2. Responsáveis pelo cuidado direto e cotidiano das crianças e dos adolescentes abrigados, que incluem os educadores, pajens, cuidadores, monitores e, no caso das casas lares, os pais e mães sociais. No Brasil, 81,3% desses profissionais pertencem ao quadro próprio da instituição, como mostra o levantamento do IPEA (MELLO; SILVA, 2004). O restante tem vinculação por convênio/parceria e voluntariado. No sul do país, 85,1% do quadro de cuidadores são funcionários da instituição de acolhimento. Na distribuição dos recursos humanos que trabalham nos abrigos pesquisados, observou-se que a de profissionais voltados para os cuidados diretos alcançou a maior proporção em relação ao total de profissionais: 25,5%.
3. Pessoal de apoio operacional, que desempenha as atividades de organização diária e manutenção do abrigo, como limpeza, arrumação, preparo de refeições, etc. Em geral, são os auxiliares de serviços gerais (faxineiros, zeladores, jardineiros, carpinteiros, etc.), cozinheiros, motoristas, seguranças/vigias e afins.
4. Pessoal da administração institucional: profissionais que desenvolvem atividades e serviços típicos de uma instituição, como administradores, gerentes, advogados, almoxarifes, auxiliares

administrativos, bibliotecários, captadores de recursos, contadores, jornalistas, entre outros.

5. Responsáveis por serviços especializados, reunindo dentistas, enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos clínicos, pediatras, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, psicoterapeutas e instrutores de profissionalização. Os profissionais desse grupo podem realizar suas atividades dentro ou fora da instituição.
6. Serviços complementares: acompanhantes, cabeleireiros, costureiros, estagiários, orientadores espirituais/religiosos, professores de atividades complementares (artes plásticas, culinária, dança, esportes, informática, línguas, música, teatro, trabalhos manuais, etc.), professores de reforço escolar, recreadores e afins. São atividades que podem ser oferecidas nas dependências da instituição ou não, em organizações públicas ou privadas.

Outro dado apontado pela pesquisa nacional (MELLO; SILVA, 2004) foi a relação do número de acolhidos por profissional, que é considerada importante para a análise da adequação do quadro de recursos humanos, já que a quantidade de profissionais disponíveis expressa um diferencial de atendimento nos abrigos. Na época de sua publicação, as autoras salientaram que as diretrizes para o reordenamento dos abrigos ainda não apresentavam uma definição de um parâmetro técnico a ser seguido pelas instituições no que tange à relação quantitativa crianças/funcionários.

A razão encontrada para os profissionais que atuavam no grupo de cuidados diretos nos abrigos pesquisados em todo o país foi de 7 crianças e adolescentes para cada profissional, enquanto a análise da região sul mostrou a razão de 5,7 acolhidos/profissional. No que se refere aos profissionais que atuavam na equipe técnica, a razão média encontrada para o país foi de 12,5 crianças e adolescentes para um profissional. Já no sul do país, tal razão foi de 9,9. A título de comparação, uma pesquisa realizada por Prada e Williams (2004), em cinco abrigos de Santos/SP e treze abrigos de Curitiba/PR, demonstrou que em 94% das instituições havia um cuidador para cada 10 crianças.

Diretrizes vigentes e publicadas mais recentemente (CONANDA/CNAS, 2008, 2009), além de enfatizar que o atendimento possua um enfoque profissional e especializado, determinam que o quadro básico de profissionais de uma instituição de acolhimento deve possuir um coordenador, um psicólogo, um assistente social, um cuidador/educador e um auxiliar para o cuidador para cada dez usuários (como são consideradas as crianças/adolescentes acolhidos).

A partir dessa caracterização das instituições de acolhimento brasileiras, apresentam-se os pais sociais como uma profissão reconhecida legalmente, e cujas responsabilidades são os cuidados diretos e a educação das crianças e adolescentes.

### **3.2.3 O Pai e a Mãe Social: Quem são e o que Compete a Eles**

Foi a Lei n.º 7.644 (1987) que instituiu a atividade de mãe social à legislação relativa à infância e adolescência no Brasil. Há pouco tempo, em abril de 2008, foi aprovado um Projeto de Lei (BRASIL, 2004) que alterou a Lei n.º 7.644, para dispor sobre a atividade de pai social, pela argumentação de que as instituições destinadas à proteção de crianças e adolescentes em situação de risco social privados da convivência familiar devem se assemelhar a uma família, sendo importante, portanto, a presença do pai social, tanto quanto da mãe social. A atividade de pai social já era exercida na prática em determinadas instituições, sendo necessária, na visão dos legisladores, a inserção da figura do pai social na lei.

Desse modo, a alteração da Lei n.º 7.644 (BRASIL, 1987) passa a considerar mãe ou pai social a pessoa que se dedica aos cuidados de crianças e adolescentes no sistema de casas lares. Tal modalidade de acolhimento institucional está entre as mais comuns atualmente, no país. Pereira e Costa (2004) consideram que, a partir dessa legislação, reforçada depois pelo ECA (1990), as instituições foram sendo adaptadas ao modelo de casas lares, com o objetivo de oferecer um atendimento mais individualizado, com o intuito de preservar a identidade e a individualidade das crianças e adolescentes. Prada, Williams e Weber (2007) destacam que o ponto fundamental que distingue a casa lar do abrigo é a aproximação do proposto pelo ECA no que tange à sua organização que visa reproduzir um ambiente familiar, buscando um maior contato com figuras de afeto constantes.

Como exemplo da frequência da modalidade de casa lar entre os abrigos, cita-se o Levantamento dos Abrigos para as Crianças e Adolescentes do Paraná, realizado no ano de 2005, com coordenação de Lazzarini (2007) e promoção do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná (CEDCA-PR), junto à Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SETP). Tal sistema de abrigo correspondia a 60% do total de instituições pesquisadas (285, em todo o Estado). Somente na cidade de Curitiba, capital desse Estado, existiam na época 32 casas lares, todas mantidas por organizações não-

governamentais, mas que recebiam, em sua maioria, recursos financeiros da Prefeitura Municipal, através da Fundação de Ação Social (FAS).

A casa lar está sob responsabilidade da mãe e/ou pai social, abrigando até 10 crianças e/ou adolescentes. Portanto, verifica-se que pode existir somente a mãe social ou o pai social, ou ambos. Segundo o Art. 4.º, da Lei n.º 7.644, suas atribuições são:

I - propiciar o surgimento de condições familiares adequadas, orientando e assistindo as crianças e adolescentes sob seus cuidados; II - administrar o lar, realizando e organizando as tarefas pertinentes; III - dedicar-se, com exclusividade, às crianças e adolescentes e à casa lar que lhes forem confiados.

O pai e/ou a mãe social residem na casa lar e possuem uma série de direitos trabalhistas, incluindo salário, férias remuneradas, licença-maternidade, repouso semanal remunerado, entre outros, além de apoio técnico, administrativo e financeiro. Os candidatos ao exercício da atividade, pela lei, devem submeter-se a processo de seleção e treinamento específicos por um período de até 60 dias (teórico e prático, sob a forma de estágio), para que sua habilitação seja verificada ao final.

Para a admissão como mãe ou pai social, há os seguintes critérios (Art. 9.º da Lei n.º 7.644, 1987): a) idade mínima de 25 anos; b) sanidade física e mental; c) ensino fundamental completo; d) aprovação no treinamento e estágio; e) boa conduta social; f) aprovação em teste psicológico específico (não é mencionado qual).

Deve-se ainda apresentar a descrição da ocupação de *Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos*, da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>2</sup>, de 2002, do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM). A CBO é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Ocupação, para esse documento, diz respeito à agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas. O emprego de “mãe social” está localizado nessa ocupação de cuidadores, constituindo um conjunto específico de atividades. Uma comissão de especialistas e instituições ligadas ao acolhimento de crianças e adolescentes foi responsável por tal descrição.

---

<sup>2</sup> Vide Anexo B: Classificação Brasileira de Ocupações (MTE, 2002) - Ocupação 5162: Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos.

A descrição sumária para a ocupação de *Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos*, que apresenta as grandes áreas de atividade da família ocupacional, é a seguinte: “Cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida.” Nesse campo profissional, o emprego de mãe social possui áreas ou ramos de atividades, ou ainda, funções em relação a crianças e adolescentes, como estabelece a CBO (MTE, 2002), a saber: a) cuidar da pessoa; b) promover o bem-estar; c) cuidar da alimentação; d) cuidar da saúde; e) cuidar do ambiente domiciliar e institucional; f) incentivar a cultura e educação; g) acompanhar em passeios, viagens e férias.

Ademais, existe uma lista de competências pessoais que são necessárias para o desenvolvimento das atividades de mãe social. Competências, para a CBO (MTE, 2002), envolvem o nível de competência, entendido como a função da complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego e o domínio (ou especialização) da competência, que está relacionado às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos e bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação.

Verifica-se, conforme apresentado no Anexo B, que as atividades e competências do trabalho de mãe social indicam um papel primordial de educadora das crianças e adolescentes que estão sob sua responsabilidade, no qual estão implicadas práticas de cuidados básicos e de socialização, assim como apoio afetivo. Espera-se também que essa profissional exerça a função de modelo moral, transmitindo valores e fornecendo exemplos positivos às crianças e adolescentes.

Recentemente, o CONANDA em conjunto com o CNAS publicou as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA/CNAS, 2008, 2009). A primeira versão foi lançada em 2008 e outra versão, revisada, foi publicada em 2009. Nos parâmetros de funcionamento da modalidade de abrigo conhecida como casa lar, a publicação de 2008 recomenda a substituição do termo “mãe/pai social” por cuidador/educador residente, “de modo a evitar ambiguidade de papéis, disputa com a família de origem, ou fortalecimento da ideia de permanência indefinida da criança/adolescente na instituição e o investimento insuficiente na reintegração familiar” (p.40). Assim, nas orientações de 2009, o termo utilizado passa a ser educador/cuidador residente.

A seguir estão transcritas as características previstas para esse profissional, segundo tal material (CONANDA/CNAS, 2009):

- Perfil: Formação mínima de nível médio; capacitação específica e desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes.
- Características desejáveis aos candidatos: motivação para a função; aptidão para o cuidado com crianças e adolescentes; capacidade de lidar com frustração e separação; habilidade para trabalhar em equipe; disponibilidade afetiva; empatia; capacidade de lidar com conflitos; criatividade; flexibilidade; tolerância; proatividade; capacidade de escuta; estabilidade emocional; disponibilidade para residir na casa lar; grau de independência pessoal e familiar que permita dedicação afetiva e profissional; capacidade para administrar a rotina doméstica.
- Quantidade: 1 profissional para até 10 usuários.  
A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano). Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação: a) 1 cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas; b) 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas (p.73).
- Principais atividades desenvolvidas: organização da rotina doméstica e do espaço residencial; cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; relação afetiva personalizada e individualizada com cada criança e/ou adolescente; organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade; organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros; apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior.



Nessas orientações técnicas, determina-se ainda que exista um auxiliar do educador/cuidador na casa lar, o qual deve ter formação de ensino fundamental completo, capacitação específica e, preferencialmente, experiência com crianças e adolescentes. Por turno, trabalha um auxiliar para cada 10 usuários, pois ele não reside na instituição. Suas atividades são exercer apoio para o educador/cuidador residente, em suas diferentes atribuições, assim como participar da organização e limpeza do ambiente e da preparação dos alimentos, dentre outras atividades.

Historicamente, aos profissionais responsáveis pela monitoria em abrigos cabiam somente os cuidados de higiene e de alimentação, além da vigilância das crianças e da aplicação das sanções disciplinares julgadas necessárias. Nos dias atuais, o cuidador tem sido considerado também um educador, responsável tanto pelos cuidados globais das crianças (higiene, alimentação e saúde), quanto pelo acompanhamento das tarefas e rotinas escolares e pela atenção e afeto (BAZON; BIASOLI-ALVES, 2000; PRADA, 2007). Essa nova concepção, segundo Mello e Silva (2004), exige capacitação permanente desse profissional, dadas as peculiaridades do trabalho que deve ser desenvolvido.

Entretanto, Yunes, Miranda e Cuello (2004) afirmam que o atendimento parece estagnado nas necessidades básicas de “abrigo e acolhimento” nas instituições atuais. As autoras ressaltam que é necessário redimensionar a questão do cuidado nas instituições de acolhimento e apresentam a concepção de Weiss (1999, citada por YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004) sobre o tema. Cuidar é uma prática pedagógica que se constitui pela interação e tem a intenção de possibilitar à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos. Cuidado e educação, desse modo, devem mesclar-se, pois se manifestam em um espaço de ensino-aprendizagem, em que se desenrola uma interação entre dois seres humanos, educador/cuidador-criança.

Nessa linha, Nörnberg e Menezes (2008) consideram o abrigo uma instituição de cuidado, o qual se dá por duas vertentes de ação: o educar e o assistir. O cuidado ligado ao educar manifesta-se por ações pedagógicas que devem ser desenvolvidas com a meta de proporcionar aprendizagem de novos saberes, socialização, autonomia e cidadania. O ato de cuidar-assistir, por sua vez, compreende o conjunto de ações voltadas para a assistência das necessidades elementares para a sobrevivência da criança e do adolescente e que garantam sua proteção e segurança.

Uma pesquisa foi realizada por Cavalcante (2008) em uma instituição de abrigo para crianças de 0 a 6 anos, em Belém/PA, com o objetivo de analisar a dimensão ecológica do cuidado, a partir da dinâmica

interacional entre o ambiente físico e social, a psicologia e as práticas dos educadores. Sobre a tarefa de educar, a autora verificou que as educadoras do abrigo a percebiam como de maior importância em relação ao cuidar, sendo esse entendido como atenção ao bem-estar físico e emocional das crianças. As educadoras, em sua maioria com formação de nível superior em áreas como Pedagogia e Licenciaturas na área da Educação, tinham a expectativa de poderem realizar um trabalho de cunho mais educativo, que levasse ao desenvolvimento de habilidades cognitivas pelas crianças. Muitas das educadoras manifestaram insatisfação com a execução de tarefas relacionadas à higiene e à alimentação, desvalorizando o próprio trabalho.

Cavalcante (2008) concluiu que a concepção predominante na instituição estudada era a de que a educação e o cuidado estão dissociados e que atividades ligadas ao cuidado não exigem formação técnica, podendo ser realizadas por qualquer pessoa, especialmente pelas mulheres. Em concordância com estudos sobre o atendimento em instituições infantis, como creches, a autora afirma que essa concepção não pode ser considerada válida para ambientes em que o atendimento é coletivo e profissional. Defende que o cuidado à criança no ambiente institucional, seja ele qual for, deve ser exercido com preparo teórico e técnico anterior por parte dos profissionais, e deve possuir ações que associem o cuidar e o educar. Ambas as ações precisam ser concomitantes e resguardar o interesse da criança institucionalizada, assegurando condições favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

Nesse sentido, o cuidado em instituições de abrigo pode ser comparado ao cuidado em creches, tendo em vista a importância do cuidar e do educar a criança nesses dois contextos. Ao estudar a relação entre cuidar e educar em creches brasileiras, Alves e Veríssimo (2007) analisaram a atuação das trabalhadoras e verificaram que elas viam o cuidado à criança como algo que não demandava habilidades ou conhecimentos específicos, de menor valor e subsidiário em relação à educação. O cuidar, para elas, levava em conta o “instinto materno” natural das mulheres e nas práticas desenvolvidas prevalecia a ideia de que o meio familiar poderia ser transportado para a creche. As atendentes reconheceram que desenvolviam suas atividades da mesma forma que no ambiente doméstico e que se baseavam em suas experiências como mãe e como cuidadoras de outras crianças fora do ambiente de trabalho.

A partir do pressuposto de que os pais sociais são cuidadores e educadores, papéis esses que se integram, os próximos itens deste capítulo discutem a atuação de educadores/cuidadores nas instituições de

acolhimento, as quais são aqui consideradas contextos de desenvolvimento de crianças e adolescentes.

### **3.2.4 A Perspectiva da Instituição de Abrigo como Contexto de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente**

A literatura científica nacional (CARVALHO, 2002; CASSOL; DE ANTONI, 2006; CAVALCANTE; BRITOS; MAGALHÃES, 2005; CAVALCANTE; MAGALHÃES; PONTES, 2007b; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006; YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004) enfatiza o papel das instituições responsáveis por cuidados alternativos de crianças e adolescentes como um ambiente social e de influência sobre o desenvolvimento de seus acolhidos. Prada (2007) reconhece que o ECA (1990), ao entender as instituições de abrigo como espaços de socialização e de desenvolvimento, também contribuiu para mudanças de concepções, enfraquecendo a visão puramente assistencialista que predominava até então.

Como tem sido observado, após a promulgação do ECA (1990) as instituições foram se modificando, em âmbito geral: diminuíram seus tamanhos e, com isso, o número de crianças e adolescentes abrigados diminuiu; os espaços passaram a ser configurados com o objetivo de respeitar sua individualidade, embora existam exceções até os dias atuais. Assim, a forma como a instituição se organiza para cumprir com esse Estatuto pode constituir um fator de risco ou de proteção ao desenvolvimento infanto-juvenil (PRADA, 2007; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006).

Cabe apresentar os conceitos de fator de risco e de proteção para uma melhor compreensão dos mesmos no contexto de um abrigo. Para Cowan, Cowan e Schulz (1996), fator de risco diz respeito a todo evento negativo de vida que, quando presente, aumenta a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, emocionais ou sociais. Rutter (1987) enfatiza que os eventos negativos ou estressores podem ser tanto agudos quanto crônicos e afetar diferentemente as pessoas, pois seu efeito dependerá de características individuais. Além disso, os mecanismos pelos quais o risco opera, quanto à gravidade, duração, frequência ou intensidade, fazem diferença na produção desse efeito (DE ANTONI; BARONE; KOLLER, 2007).

Nesse sentido, Pesce *et al.* (2004) assinalam que evento de risco é um obstáculo individual ou ambiental que aumentaria a vulnerabilidade da criança para resultados negativos no seu desenvolvimento. Já Molinari, Silva e Crepaldi (2005) ressaltam que a noção de risco mais recente

considera a interação dos fatores individuais com os do contexto ambiental, tratando-se mais de uma transação entre o individual e o ambiental.

Falar de fator de risco requer compreendê-lo também em sua relação com fator de proteção. Assim sendo, Rutter (1987) apresenta o conceito de fator de proteção associado ao de risco. Segundo o autor, a função do fator de proteção é modificar a resposta ou desenvolvimento do indivíduo diante da situação de risco e, por isso, ele pode não apresentar efeito na ausência de um estressor. Em relação a isso, o fator de proteção não é necessariamente uma experiência agradável e nem sempre ele é uma experiência em si, pois pode ser uma qualidade do indivíduo, como um traço de personalidade positivo. Fundamentalmente, o fator de proteção reduz ou neutraliza o impacto dos riscos e exerce efeitos positivos na saúde mental do indivíduo. Por fim, Rutter (1999) enfatiza que é no interjogo de fatores de risco e proteção que ocorre o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, as consequências de situações de risco para o desenvolvimento psicológico dependem de inter-relações de fatores tanto genéticos, quanto individuais e ambientais, possibilitando a diversidade de respostas do indivíduo.

Poletto e Koller (2006), nessa perspectiva, consideram que os mecanismos de proteção são aqueles que, numa trajetória de risco, modificam o rumo da vida do indivíduo para um final mais adaptado. Afirmam que há dois grupos desses mecanismos, ou seja, os fatores pessoais e os recursos ambientais. Os fatores pessoais correspondem à saúde física, temperamento, autoestima e confiança; já os recursos do ambiente dizem respeito ao poder aquisitivo, ao apoio social proveniente da comunidade e a afetividade oriunda da família e dos amigos. Complementando, práticas educativas saudáveis e efetivas, bom funcionamento familiar, vínculo afetivo e apoio operam como fatores de proteção (REPPOLD *et al.*, 2002).

No processo de desenvolvimento da criança, existem três fatores de proteção básicos, de acordo com Masten e Garmezy (1985): condições individuais, como empatia, autonomia, autoestima, orientação social positiva, autoeficácia e competência social; coesão familiar, indicativa de ausência de conflitos e presença de um adulto que demonstre apego pela criança; apoio social significativo, por meio de pessoas ou de instituições.

Sobre fatores de risco e proteção relacionados ao desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes institucionalizados, vale mencionar a pesquisa de Siqueira (2006), que encontrou os seguintes fatores de proteção no contexto do abrigo investigado: incremento da autoestima; autocuidado com a aparência, higiene e saúde; construção de vínculos afetivos; sentimentos de proteção e segurança relacionados a companheiros

e monitoras da instituição. Atividades ligadas ao convívio social e aos serviços oferecidos, da mesma forma, constituíram fatores de proteção, tais como o estímulo às atividades escolares, as brincadeiras, a rotina estável e flexível, a participação nas tarefas coletivas de organização do ambiente e o apoio emocional e instrumental.

Quanto aos fatores de risco para o desenvolvimento dos adolescentes, Siqueira (2006) verificou a existência de punição física, rotatividade de funcionários e falta de contato com a família. Em relação a isso, afirma que é necessário investir qualitativamente no contexto dos abrigos, buscando melhores condições de trabalho aos funcionários, a fim de favorecer, acima de tudo, interações afetivas estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder.

A literatura tem afirmado que as instituições de acolhimento não são exclusivamente ambientes prejudiciais, como se pensava predominantemente antes da implementação do ECA (PRADA, 2007; SIQUEIRA, 2006; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006). Estudos clássicos como os de Bowlby (1976/1995) mostraram que as condições consideradas prejudiciais ao desenvolvimento estariam relacionadas à privação dos cuidados maternos, ou seja, reportar-se-iam às situações em que houve o rompimento ou até a ausência do vínculo primário (mãe/criança). Cita-se ainda Spitz (1979/1993), que privilegiou a análise das características peculiares ao ambiente físico e social das instituições infantis, assim como os papéis e atividades das díades primárias (cuidador/criança). A partir de suas avaliações, verificou que, na etiologia de transtornos psíquicos entre crianças institucionalizadas, estavam presentes vários fatores de risco para doenças graves, como a depressão anaclítica.

Entretanto, Martins e Szymanski (2004) consideram que pesquisas posteriores a essas começaram a questionar o que realmente acontecia com as crianças em estado de privação em instituições, buscando responder, principalmente, se apenas a privação materna seria o principal fator que causaria distúrbios no desenvolvimento da criança. A conclusão principal foi a de que distúrbios poderiam ser causados por vários fatores, como a falta de estímulos ambientais e sociais na instituição, pois, normalmente, elas eram pobres em atrativos visuais, além de contarem com poucos adultos para cuidar de muitas crianças, ou havia a falta de alimentação adequada.

Nessa mesma linha de pensamento, Rutter (1972, citado por BARROS; FIAMENGHI JR., 2007) afirma que a privação materna não necessariamente leva a quadros psicopatológicos, desde que sejam oferecidos à criança os cuidados de que necessita. Para ele, variáveis ambientais ou institucionais devem ser relativizadas, e fatores como idade, gênero,

temperamento, natureza da relação anterior com a mãe, experiências prévias e posteriores à separação devem ser consideradas ao analisar o comportamento de uma dada criança ou adolescente que sofreu privação materna. Além disso, a qualidade da instituição relativa à baixa proporção entre adulto-criança, condições de saúde, higiene e estimulações físicas e emocionais podem favorecer o desenvolvimento e não prejudicar.

Para Cassol e De Antoni (2006), a instituição de acolhimento é um espaço de função educativa, pois sua rotina de funcionamento pode oferecer experiências que envolvem respeito, limites e reconhecimento do que é privacidade. O adolescente, por exemplo, pode apropriar-se de um espaço reservado para si, com seus segredos, mistérios e mitos. Ademais, os compromissos formais, como ir ao colégio, a cursos, visitas aos familiares e consultas médicas, são necessários e possibilitam a convivência em outros espaços.

Nessa perspectiva, a brincadeira se faz presente no contexto do abrigo, podendo ser desenvolvida pela criança ou proposta pelo adulto. A literatura enfatiza que a brincadeira é uma atividade que permite à criança interagir com o outro, descobrir, estabelecer relações, negociar regras, buscar soluções, entrar em contato com suas próprias emoções, criar, assimilar a realidade e poder assim recriá-la, mesmo em situações como a institucionalização (KISHIMOTO, 1999; MARTINS; SZYMANSKI, 2004; SOUSA, 2006; VYGOTSKY, 1998). Dessa forma, o brincar constitui-se em um recurso valioso para várias áreas do desenvolvimento infantil, não só o desenvolvimento psicossocial, como também o motor e o cognitivo.

Cavalcante (2008) ressalta que a atividade lúdica para as crianças cuidadas em ambiente institucional pode ter benefícios ainda mais evidentes, na medida em que estimula a autopercepção e a valorização da própria estima, pois a criança pode perceber suas preferências, limites, valores e sentimentos. Além disso, a brincadeira desperta também seu interesse pelo convívio com o outro e a importância do coletivo, pela vivência de situações como a liderança, a disputa, a trapaça e a aliança.

O mundo social das crianças e adolescentes abrigados expande-se ao incluírem os profissionais e os pares em sua convivência. Nesse sentido, a instituição de abrigo constitui a fonte de apoio social mais próxima e organizada, desempenhando um papel fundamental para o desenvolvimento na infância e adolescência, segundo Siqueira e Dell’Aglío (2006), Siqueira, Betts e Dell’Aglío (2006) e Dalbem e Dell’Aglío (2008). Já Cassol e De Antoni (2006) destacam que o abrigo desempenha uma função de rede de apoio social e afetivo, assim como a família.

Na área de estudo das redes sociais, encontra-se Sluzki (1997), que define rede social como o conjunto de vínculos interpessoais do sujeito, englobando a família, amigos, relações de trabalho, de estudo, de inserção comunitária e de práticas sociais. Nessa perspectiva, a rede social pessoal é a soma de todas as relações percebidas como significativas pelo indivíduo, estabelecendo-se como componente fundamental da experiência de identidade, bem-estar e competência. Segundo o autor, diferentes funções podem ser desempenhadas pela rede social, de acordo com o tipo predominante de intercâmbio interpessoal entre seus membros: *companhia social* – estar junto ou realizar atividades juntos; *apoio emocional* – proporcionar atitude emocional positiva, compreensão, empatia e estímulo; *guia cognitivo e de conselhos* – compartilhar informações, esclarecer expectativas, oferecer modelos de papéis; *regulação ou controle social* – lembrar ou reafirmar responsabilidades e papéis; *ajuda material e de serviços* – colaborar com conhecimentos específicos ou especializados; *acesso a novos contatos* – possibilitar contatos com pessoas e redes que não faziam parte da rede social do indivíduo.

Já Moré e Macedo (2006) consideram a rede pessoal significativa como um sistema aberto que permite troca efetiva entre pessoas e/ou grupos sociais para promover saúde, no seu sentido integral. Para Brito e Koller (1999), uma rede que exerce a função de apoio afetivo auxilia o indivíduo a desenvolver a capacidade para enfrentar situações adversas e o estresse, já que propicia o aumento da competência, reforça o senso de pertencimento, dignidade, fortalecendo a imagem pessoal e promovendo o senso de autoeficácia.

Relacionado a esse conceito, existe o suporte social, que é um processo transacional que envolve a interação entre o indivíduo e sua rede de suporte, quando ele recorre a recursos de suporte dentro de sua rede social, para receber assistência, gerir dificuldades e alcançar objetivos (ORNELAS, 2008). Se adequado, o suporte pode proteger a pessoa em situações de crise, funcionando como facilitador do enfrentamento (coping) e da adaptação. Vale esclarecer que o conceito de coping será abordado mais adiante em sua relação com o trabalho dos pais sociais.

A respeito do abrigo como rede de apoio social e afetivo, Siqueira e Dell’Aglia (2006) comentam que, ao ampliar suas relações sociais e conviver com outras crianças e adultos, a criança pode desenvolver os potenciais intelectual, afetivo e, conseqüentemente, psicossocial. A rede de apoio social define como o indivíduo percebe seu mundo social, como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer relações,

como também os recursos que este lhe oportuniza frente às situações adversas que se apresentam.

Como exemplo dessa função do abrigo, Martins e Szymanski (2004) observaram comportamentos pró-sociais, como cuidado recíproco, consolo e auxílio, nas interações entre crianças abrigadas, sobretudo nos momentos de brincadeiras livres. As autoras comentam que, mesmo sem uma ação planejada, as instituições são capazes de fornecer a possibilidade de crianças se desenvolverem social e emocionalmente. Siqueira e Dall'Aglio (2006), nessa perspectiva, dizem que a relação com os pares fornece apoio social e afetivo, operando como fator de proteção.

Em um estudo publicado por Siqueira *et al.* (2009), investigou-se a rede de apoio social e afetivo de crianças e adolescentes institucionalizados e verificou-se a percepção dos mesmos sobre as figuras parentais. Os resultados relacionados ao abrigo, de interesse neste momento, demonstraram que ele foi o contexto com maior média total de contatos na rede de apoio dos participantes, seguido da família, da escola, dos amigos e parentes e dos contatos formais (igreja, Conselho Tutelar, clube, posto de saúde, etc.). Além disso, monitores, pais sociais, diretor, assistente social e outros funcionários, assim como padrinhos afetivos, foram citados como fontes de apoio, levando o abrigo a representar a principal fonte de apoio das crianças e adolescentes nesta pesquisa. Em seguida, apareceram os pares, a família (pais e irmãos), os vizinhos e parentes (avós, tios, etc.) e outros (profissionais da saúde e educação e relacionados ao Conselho Tutelar).

Essas pesquisadoras concluíram que o abrigo e a família constituíam os contextos de maior importância para os participantes. No entanto, já que o abrigo apareceu como principal fonte de apoio, esse resultado confirma o que a literatura tem afirmado sobre ele funcionar como o principal contexto de desenvolvimento das crianças e adolescentes abrigados. É nesse espaço que as relações de amizade, trocas afetivas, comportamentos cooperativos, disputas e conflitos entram em cena (SIQUEIRA *et al.*, 2009).

Pesquisa semelhante foi realizada anteriormente por Siqueira, Betts e Dell'aglio (2006), a qual identificou o abrigo como uma fonte de apoio expressiva, estando muito próxima da família, na percepção das crianças e adolescentes participantes. Considerou-se importante o resultado que indicou que, no abrigo, eles encontram apoio emocional e afetivo, tanto quanto instrumental. O apoio emocional e afetivo foi conceituado pelas autoras como a disponibilidade afetiva, para conversar e dividir problemas, estabelecendo uma relação de confiança; já o apoio instrumental está associado à ajuda para a realização de atividades ou o fornecimento de ajuda material.



Essas autoras afirmam, nesse sentido, que o agradecimento tem um papel não só de suprir necessidades materiais desses jovens, mas de proporcionar confiança, segurança e a possibilidade de compartilhar sentimentos, operando como um fator de proteção. Destacam que os adolescentes identificaram os adultos – familiares e profissionais do abrigo – como fontes de apoio, mais do que seus pares, apesar desses assumirem papel fundamental na adolescência. Sendo assim, esses adultos devem ser conscientizados sobre o papel que exercem para o fornecimento de apoio e a construção da identidade dos adolescentes.

A respeito da vinculação no espaço da instituição, Mota e Matos (2008) discutem esse tema a partir da realidade de adolescentes institucionalizados em casas de abrigo em Portugal. As autoras entendem vinculação como um processo contínuo em que as relações com figuras afetivamente significativas, sejam elas da família ou externas a ela, permitem reestruturar bases seguras nos jovens. Reconhecem, inicialmente, que a institucionalização é geradora de sentimentos de perda, abandono, desconfiança e medo do desconhecido. Por outro lado, é possível a formação de uma relação de proximidade e afeto entre os jovens e os funcionários da instituição, além de seus pares, a qual pode fomentar sentimentos de aceitação e de pertença. Para esses jovens, relações estáveis dentro e fora das instituições podem ser transformadoras e promover a autoconfiança, a adaptação psicossocial e a construção de representações mais favoráveis acerca de si e do mundo.

Zegers *et al.* (2006) descreveram os efeitos das representações de vinculação de 81 adolescentes institucionalizados e de 31 cuidadores, denominados mentores. Constataram que as representações de vinculação dos adolescentes estavam fortemente correlacionadas com o aumento da confiança nos mentores e uma diminuição do evitamento dos funcionários da instituição (*staff*). Ao mesmo tempo, as representações de vinculação dos mentores eram preditoras de mudanças na percepção dos adolescentes.

Mais recentemente, Hawkins-Rodgers (2007) apresentou um programa de reorganização do comportamento vinculativo e da construção do processo resiliente<sup>3</sup> em adolescentes institucionalizados tendo como

---

<sup>3</sup> Resiliência é um termo originário da física que significa “a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica” (FERREIRA, 1999). Na psicologia, um dos precursores de seu estudo, Michael Rutter (1987, 1999), define resiliência como uma variação individual em resposta ao risco e como um fenômeno em que se supera o estresse e as adversidades. A resiliência não é uma característica ou traço individual, pois deve ser entendida como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que atuam de acordo com as circunstâncias de um dado período.

base a intervenção realizada pelos mentores e funcionários das instituições (*staff*). A construção da resiliência e o desenvolvimento de competências sociais proporcionavam aos adolescentes a possibilidade de conduzir relações de longo termo, experienciando respostas empáticas face às situações traumáticas, além de aprender estratégias de enfrentamento. Os cuidadores representavam figuras que trabalham na reorganização interna das vias de vinculação dos jovens, moderando os comportamentos e proporcionando o que a autora designa de “intervenções de ensino terapêutico”. Essas intervenções centravam-se na transmissão de níveis consistentes de segurança para explorar novos comportamentos de vinculação no sentido de promover maior resiliência. A relação com o *staff* representaria, portanto, um esforço contínuo no sentido de uma mudança positiva na vida dos adolescentes com vista a um maior ajustamento.

Ainda nesta perspectiva, Simsek *et al.* (2007), num estudo conduzido com 461 adolescentes, sugerem que o contato regular e o envolvimento afetivo com as figuras parentais, os professores e os funcionários da instituição determinavam uma percepção de maior suporte social, potencializando o desenvolvimento de fatores de proteção face aos problemas emocionais e comportamentais. Nessa esteira, o estudo de Howes e Segal (1993) mostrou que, já nos primeiros meses de abrigo em instituições públicas que oferecem cuidado de qualidade, crianças retiradas de seus lares por motivos de abuso ou negligência apresentam o desenvolvimento de relações seguras de apego com cuidadores substitutos.

Alguns pesquisadores brasileiros (ALEXANDRE, 2003; ALEXANDRE; VIEIRA, 2004; DALBEM; DELL’AGLIO, 2008) investigaram as relações de apego em contextos de abrigo, utilizando-se da Teoria do Apego de Bowlby (1984). Para esse autor, o apego é uma disposição do indivíduo para buscar proximidade e contato com uma figura específica, e seu aspecto central é o estabelecimento do senso de segurança. Bowlby (1984) define que o vínculo é um laço relativamente duradouro que se estabelece com o outro. Cabe ressaltar que tanto o vínculo afetivo como o apego são estados internos e os comportamentos de apego, por sua vez, são observáveis. Na infância, tais comportamentos são manifestos nas interações da criança com seus cuidadores, permitindo que ela consiga ter e manter a proximidade. Eles podem ser muito variados e os mais comuns são chorar, chamar, balbuciar, sorrir e agarrar-se.

Em uma pesquisa que pretendeu identificar a relação de apego entre crianças de 3 a 9 anos em situação de abrigo, Alexandre (2003) verificou que elas encontram nesse ambiente um conjunto de fatores de proteção que incluíam laços afetivos positivos com outras crianças ou com

os funcionários da instituição. Em relação a estes últimos, observou-se que o cuidado individual para cada criança geralmente não era possível, embora o abrigo tentasse criar um ambiente familiar. Diante disso, a autora ressaltou que, para a construção de um vínculo que favoreça o desenvolvimento da criança e a faça se sentir amada e protegida, é fundamental a volta à família de origem, a adoção, ou, quando isso não for possível, a existência de profissionais do abrigo com conhecimentos, habilidades e estrutura emocional adequados para trabalhar com as crianças. Para tanto, os funcionários devem receber preparo específico para um relacionamento mais afetivo com as crianças.

Alexandre (2003) conclui ainda que a brincadeira entre as crianças constituía uma fonte de formação de apego e base para o seu aprendizado social. Assim, as crianças formavam relações de apego com outras crianças, o que, segundo a autora, poderia estar compensando a falta de apego com um adulto. Irmãos mais velhos e parceiros de convivência e brincadeira formavam uma rede de apoio social importante para as crianças observadas, a qual contribuía para a construção de relações de apego e para o desenvolvimento saudável das mesmas. Alexandre e Vieira (2004), baseados nessa pesquisa, salientam que é no abrigo que muitas crianças começam o processo de aprendizagem a partir das experiências vividas ali, descobrindo a si mesmas e descobrindo os outros.

O apego em adolescentes institucionalizadas foi investigada por Dalbem e Dell’Aglío (2008) em estudos de caso de meninas entre 12 e 14 anos, com foco na representação mental do apego que elas apresentavam, a partir de suas experiências precoces na infância. Embora as adolescentes possuissem uma predominância de características dos padrões de apego do tipo inseguro, as novas relações estabelecidas não apresentavam tantas ameaças à integridade física e psíquica como aquelas vividas na sua infância. As participantes indicaram os monitores do abrigo como sendo cuidadores importantes quando crianças. A pesquisa concluiu que a instituição havia sido e continuava sendo um espaço para a construção de novos relacionamentos afetivos significativos, onde a autoestima e a autoeficácia eram beneficiadas e as capacidades de enfrentamento de situações estressantes eram desenvolvidas. Por esse motivo, as autoras destacam a importância da equipe profissional dessas instituições, a qual deve focar no aprimoramento das relações atuais dos acolhidos. Os cuidadores, em especial, devem ser profissionais capazes de estabelecer relações de apego mútuo com comprometimento e disponibilidade afetiva, marcadas ainda pela confiança e comunicação aberta.

Nessa perspectiva, Cassol e De Antoni (2006) sinalizam para a possibilidade de a criança e o adolescente conservarem referências adquiridas no abrigo, quando de sua saída. Para tanto, afirmam que deve existir por parte da instituição a sustentação de figuras de identificação eleitas pelos acolhidos, como outras crianças e adolescentes, os educadores e os técnicos. Além disso, quando o jovem encontra apoio emocional e recebe orientações para definir seu projeto de vida, encontra no espaço do abrigo condições favoráveis ao seu desenvolvimento integral.

Arpini (2003) investigou a representação que adolescentes tinham do abrigo e encontrou que, para muitos deles, a vivência nesse ambiente tinha sido menos traumática do que em suas famílias, já que percebiam que poderiam ter maior tranquilidade e apoio. O fato de muitos voltarem à instituição após a saída da mesma foi percebido como uma forma de manter os vínculos aí construídos. Mesmo assim, a autora afirma que o caráter transitório de uma instituição de abrigo faz com que o vínculo aí estabelecido seja breve e superficial. Na realidade, ressalta ela, os adolescentes precisam construir vínculos mais duradouros que lhes permitam elaborar sua história e precisam de espaço para explicitar seu sofrimento.

É importante apresentar a compreensão da política governamental atual sobre o processo de vinculação numa entidade de acolhimento. Em consulta ao Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA/CNAS, 2006), encontra-se que o abrigo deve “trabalhar pela organização de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança e do adolescente e estabelecimento de uma relação afetiva e estável com o cuidador” (p.41). E de acordo com as Orientações Técnicas do CONANDA/CNAS (2008, 2009), este profissional deve vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar. Porém, deve evitar construir uma relação de posse com a criança ou adolescente, assim como competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. Tal política reforça que o serviço de acolhimento não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família de origem, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta, quando for o caso.

### 3.2.5 A Atuação dos Educadores/Cuidadores em Instituições de Acolhimento

Baseando-se na premissa de que o abrigo é um contexto de desenvolvimento, pode-se afirmar que os profissionais responsáveis pelos cuidados diretos possuem um papel central na vida das crianças e adolescentes abrigados, na medida em que devem orientar, proteger e oferecer afeto, exercendo modelos identificatórios (NOGUEIRA; COSTA, 2005a; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006). Barros e Fiamenghi Jr. (2007) acrescentam que o cuidador exerce a função de mediador da atenção, cognição, linguagem e emoções da criança, aspectos fundamentais de seu desenvolvimento psicossocial. Segundo Alves e Veríssimo (2007), o cuidado de alta qualidade gera confiança e vínculo afetivo entre a criança e o adulto, desempenhando uma função biológica protetora, pois pode levar à diminuição ou à eliminação dos efeitos adversos do estresse ou de traumas posteriores. Para as autoras, o cuidado, a interação e a brincadeira propiciam o estabelecimento de vínculos afetivos significativos e essenciais ao bem-estar infantil.

Mesmo sem a pretensão de substituir a família de origem, o abrigo pode ser comparado ao ambiente familiar, segundo autores como Cassol e De Antoni (2006) e Prada (2007). Tal semelhança é entendida pelo motivo de os cuidadores, assim como os pais biológicos, substitutos ou adotivos, exercerem papel fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e físico adequado das crianças e adolescentes que estão sob seus cuidados. Nessa perspectiva, o cuidado parental refere-se à função desempenhada por aquele que cuida e não somente pelo pai, mãe ou o casal.

No que se refere a essa questão do abrigo reproduzir um ambiente familiar, algumas pesquisas verificaram a percepção que os cuidadores possuíam de seu papel em relação às crianças e adolescentes. Vettore e Carvalho (2008) relataram existir uma identificação da mãe social com a mãe biológica, ao investigarem o funcionamento de uma casa lar em Minas Gerais, bem como as concepções dos profissionais envolvidos no processo de abrigamento. O gestor da unidade afirmou, nesse sentido, que o vínculo entre as mães sociais e as crianças deveria ser *o mais perto possível de uma verdadeira mãe* (grifo das autoras). As mães sociais participantes demonstraram assumir responsabilidades de uma mãe nos cuidados para com a criança e esta, por sua vez, as reconhecia como mães, conforme relatam as autoras. Sousa (2006) verificou realidade semelhante em uma pesquisa sobre a brincadeira no contexto de abrigo,

pois algumas educadoras percebiam-se como mães em sua relação com as crianças, demonstrando que seu papel efetivo de educadoras era deixado de lado, em detrimento do de cuidadoras.

Arruda (2006) analisou o cotidiano de um abrigo em São Paulo e verificou, pela narrativa de adolescentes, que algumas educadoras eram referenciadas como mães. Segundo a autora, é difícil para as crianças e adolescentes não projetarem as figuras parentais, já que existe a necessidade do reconhecimento dessas referências no processo de desenvolvimento. Considera que essa é uma das complexidades impostas ao abrigo e que os profissionais da instituição não têm condições de atender a demandas como essa em profundidade, devendo deixar claro aos acolhidos que ali a relação entre adultos e crianças é diferente da relação entre pais e filhos existente na família. Nogueira e Costa (2005b) discutem essa questão e reconhecem que, para a criança que não tem contato com a família, a mãe social acaba se tornando a referência de figura parental. Porém, ressaltam que profissionais que atuam com crianças em situação de abandono não podem ser confundidos com mães ou professoras.

Considerando-se as instituições de abrigo necessárias para a proteção da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social, estas devem apresentar fatores de proteção em suas características físicas e humanas. Nesse sentido, Prada (2007) afirma que elas podem oferecer elementos que, culturalmente, convencionaram-se como pertencentes exclusivamente à família nuclear de origem, como afeto ou apego seguro, consistência na relação com a criança e práticas educativas positivas ao desenvolvimento infantil. Para a autora, as relações humanas e a forma como o funcionário se vincula à criança e ao adolescente são componentes valiosos para a avaliação da qualidade do funcionamento das instituições.

Tinoco (2007) desenvolveu um estudo qualitativo que buscou compreender o luto e os fatores de risco e proteção presentes no processo de institucionalização de crianças em São Paulo, a partir da prática dos cuidadores, grupo que englobou diretores, técnicos e cuidadores diretos. A autora justifica sua escolha por esse público por três razões: a) a instituição de abrigo e seus cuidadores são atores muito importantes no processo de formação e rompimento de vínculos das crianças abrigadas; b) a existência de poucos estudos sobre esses profissionais e c) a existência de pouco treinamento e apoio oferecido aos mesmos.

Os resultados da pesquisa de Tinoco (2007) apontam para os seguintes fatores de proteção associados à prática dos cuidadores: relação de apego segura entre crianças e cuidadores; interesse e empatia dos adultos com a criança; preparo dos cuidadores para lidar com as demandas específicas da

criança abrigada; promoção de capacitações para o cuidado especializado da criança abrigada; facilitação da relação entre as crianças; facilitação da elaboração do luto por morte; possibilidade de manter o vínculo entre a criança/adolescente e os cuidadores após o desabrigamento ou após o cuidador não estar mais na instituição; ações coordenadas entre a rede de cuidado da criança, envolvendo instâncias externas ao abrigo.

Já os principais fatores de risco identificados por Tinoco (2007) foram: não reconhecimento das reações da criança diante dos rompimentos por ela vividos e falta de suporte adequado frente a essa situação; dificuldade em lidar com as emoções das crianças; não reconhecimento de seus próprios sentimentos em relação aos rompimentos que ocorrem na instituição; ausência de preparo para mudanças e separações como o desabrigamento das crianças/adolescentes e para saídas de outros cuidadores; violência dentro da instituição, como o abuso sexual; não valorização das relações formadas dentro da instituição; abrigamentos e desabrigamentos sucessivos; carência de formação especializada para trabalhar com a população de abrigo. Por fim, a autora considera que são os cuidadores os que têm maiores chances de acrescentar novas experiências à história de vínculos da criança e, por isso, é importante que recebam apoio e capacitação.

Os fatores de risco presentes nas famílias cujos filhos estão abrigados – que, na maioria das vezes, determinaram o abrigamento – podem estar presentes também nos abrigos, os quais deveriam servir como local de proteção à criança e ao adolescente (PRADA, 2007). Como exemplos dessa realidade, citam-se algumas pesquisas em instituições brasileiras, a começar por Weber *et al.* (2002), que avaliaram os estilos parentais de funcionários de abrigo, responsáveis pelo cuidado direto à criança, em Curitiba/PR. Verificaram que 41% deles eram negligentes, não monitoravam as atividades das crianças, não eram consistentes em suas práticas educativas, não demonstravam afeto e empregavam práticas disciplinares de acordo com o humor.

Prada, Williams e Weber (2007) pesquisaram o funcionamento de instituições do modelo de abrigo tradicional e da modalidade de casa lar, nas cidades de Curitiba/PR e Santos/SP. As autoras concluíram que as práticas disciplinares relatadas pelas crianças eram exercidas pelo controle coercitivo em ambos os tipos de abrigo. Castigos e retiradas de atividades prazerosas eram utilizadas pelos educadores e, especificamente no abrigo, a prática constante da punição física.

Prada (2007) investigou as práticas educativas de monitoras de um abrigo e realizou um programa de intervenção para essas profissionais.

Antes da intervenção, a avaliação feita mostrou altos índices de práticas inadequadas, principalmente relacionadas a dificuldades no estabelecimento de regras e uso excessivo de críticas e verbalizações hostis em relação às crianças. Após, as profissionais demonstraram terem desenvolvido habilidades positivas para os cuidados e socialização das crianças, melhorando o desempenho de práticas educativas adequadas. A autora finaliza reconhecendo a importância de qualificação e de condições de trabalho adequadas para cuidadores dessas instituições, a fim de que sua permanência seja duradoura. Dessa forma, a criação de um vínculo afetivo consistente e contínuo com as crianças e adolescentes abrigados seria possibilitada, evitando-se outros episódios de quebra de vínculo na história destes.

Com o objetivo de conhecer como o brincar se manifestava em uma instituição de abrigo e avaliar como as educadoras utilizavam esse recurso em suas interações com as crianças, Sousa (2006) realizou uma pesquisa em Uberlândia/MG e observou que as profissionais pouco se envolviam nos momentos de brincadeira, ocupando-se com outras tarefas. Além disso, tolhiam ou não fomentavam as brincadeiras criativas e o faz-de-conta entre as crianças. Apesar de apresentarem esses comportamentos, as educadoras enfatizavam a brincadeira como fator fundamental para o desenvolvimento infantil, demonstrando divergência entre seu discurso e a sua prática.

Barros e Fiamenghi Jr. (2007) observaram a interação entre crianças e suas cuidadoras em um abrigo no interior do Estado de São Paulo. Os resultados indicaram uma relação marcada pela repreensão e autoritarismo, e por outro lado, pelo medo e abandono. Em geral, manifestações de carinhos e elogios eram raros, porém mais frequentes com crianças de até dois ou três anos de idade. As atitudes hostis e ameaçadoras eram constantes por parte das cuidadoras, incluindo abusos de autoridade e punições físicas. Os autores concluem que existem falhas quanto à formação e capacitação das cuidadoras. Sua formação técnica é frágil ou ausente, indicando que seus comportamentos inadequados podem revelar descomprometimento ou ignorância para lidar com crianças. Essas profissionais demonstravam sentirem-se desamparadas, desconhecendo as necessidades de afeto das crianças abrigadas.

Resultados semelhantes foram encontrados por Pereira e Costa (2004), ao analisarem as relações estabelecidas em casas lares na região de Brasília/DF. As narrativas das mães sociais revelaram intenso sofrimento psíquico e desamparo, trazendo à tona a vivência do abandono. O abandono foi vivenciado na história de vida de algumas cuidadoras e se fazia



presente no momento atual pela falta de apoio que diziam sentir, para o desenvolvimento de suas ações, e ainda pela ausência de um papel profissional definido, diante da qual recorriam ao modelo conhecido, o de mãe, para o desempenho de suas funções. Diante das dificuldades percebidas pelas cuidadoras no exercício deste trabalho, as autoras afirmam que o abrigo passa a ser um lugar transitório para elas, o que traz, por sua vez, consequências nocivas aos acolhidos, pelo frequente rompimento de vínculos existente na instituição.

De acordo com um estudo de Nogueira e Costa (2005a e b) numa casa lar, os comportamentos de cuidados da mãe social tendiam a ser realizados de forma mecânica, sem tempo para trocas afetivas ou diálogos, em função do grande número de crianças para apenas uma cuidadora e da rotina marcada por horários a serem cumpridos, indicando um funcionamento que visava atender necessidades da instituição, e não das crianças. As pesquisadoras constataram ainda a existência de “pequenas violências”, como denominaram o desrespeito da mãe social em relação a ações e sentimentos das crianças. As “pequenas violências” manifestavam-se pela falta de atenção para com as necessidades e comportamentos das crianças, como o choro, ou a desqualificação destes em tom agressivo.

A fim de compreender essas reações da mãe social em relação à angústia da criança, Nogueira e Costa (2005a e b) se utilizam de Appel (1986, citada por NOGUEIRA; COSTA, 2005b). Esta considera que os cuidados rápidos e impessoais, que mantêm a cuidadora afastada das crianças entre um cuidado e outro, garantem o distanciamento que protege o adulto. Evita-se, assim, o contato com os sentimentos da criança e, conseqüentemente, com os seus próprios. Outra situação possível para explicar as “pequenas violências” é a falta de afinidade entre cuidadora e criança, levando a uma relação negativa caracterizada por culpabilizações recorrentes para com a criança. Isso ocorre, por exemplo, quando a criança é rotulada como “enjoada”, “escandalosa”, “briguenta”. O cuidador pode sentir uma total aversão à criança e acabar se sentindo culpado por isso.

Pela indisponibilidade afetiva observada, Nogueira e Costa (2005a e b) afirmam que a mãe social não exercia a função materna e que, nesse caso, comportava-se exclusivamente como uma funcionária na tentativa de cumprir suas obrigações. Junto a isso, a realidade desse abrigo demonstrava a falta de definição do papel da mãe social, que é extremamente confuso e complexo e gera defesas como o distanciamento afetivo e a agressão verbal. O próprio caráter temporário da instituição de acolhimento pode justificar esses comportamentos, pois a mãe social sabe que, mais cedo ou mais tarde, as crianças partirão. A conclusão

dessa pesquisa é a de que apenas pela supervisão e capacitação os profissionais responsáveis pelos cuidados nos abrigos podem modificar posturas como as citadas, tornando-se efetivamente figuras de referência para crianças e adolescentes acolhidos.

Segundo Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a), existe hoje um relativo consenso em torno da ideia de que a institucionalização em si mesma abre um campo favorável para várias situações de risco, as quais podem ser o tratamento massificado, a privação da convivência familiar, a separação da figura de apego e o isolamento social. Por outro lado, somente a combinação entre a natureza, a quantidade e a intensidade dos fatores de risco decorrentes do abrigo é capaz de definir o quão adversas e hostis podem ser as condições do ambiente físico e social para o desenvolvimento da criança.

Vale mencionar a análise que Bronfenbrenner (1996) faz acerca do ambiente institucional. Quando o meio ambiente oferece poucas possibilidades de interação cuidador-criança e quando existe restrição quanto às oportunidades de locomoção e brincadeiras espontâneas, pode ser percebido um aumento no prejuízo para o desenvolvimento infantil; e pode ocorrer um impacto disruptivo imediato quando a separação da criança ocorre na segunda metade do primeiro ano de vida. Para o autor, os efeitos nocivos, em longo prazo, de um ambiente institucional físico e socialmente empobrecido diminuem com o aumento da idade da criança na entrada à instituição, e com a possibilidade de uma variedade de atividades.

De acordo com Sigal *et al.* (2003), certos fatores podem contribuir para uma adaptação positiva dos indivíduos com vivência precoce e prolongada em instituições asilares: competência acadêmica ou atlética; presença de um adulto cuidador durante a adolescência; temperamento, natureza do vínculo e o padrão de apego com a figura de referência (a mãe ou outro cuidador primário); a idade e o modo como ocorreu a institucionalização; tempo de permanência na instituição; qualidade do cuidado institucional; o ambiente após a institucionalização; e as experiências posteriores na juventude e vida adulta.

Os mesmos autores reconhecem que a criança, quando permanece sob a responsabilidade de uma instituição de abrigo, via de regra, recebe cuidados físicos relativamente adequados, pois, mais do que em décadas anteriores, há uma preocupação maior com a alimentação, a higiene, o lazer, o tratamento e a prevenção de doenças. Porém, se a mesma apresentar características de atendimento massificado, despersonalizado e burocratizado, contribuirá para a distância afetiva entre o cuidador habitual e a criança. Desse modo, favorecerá condições de deficiência cognitiva e danos

emocionais que poderão afetar de maneira decisiva o seu desenvolvimento (SIGAL *et al.*, 2003).

Sobre a influência das relações afetivas estabelecidas em contextos de institucionalização, pode-se citar um estudo longitudinal na Suécia, realizado por Andersson (2005) com crianças abrigadas em famílias substitutas, por terem sofrido violência em suas famílias de origem. Foi investigada a percepção das crianças acerca da qualidade do serviço de abrigo, principalmente sobre as relações afetivas entre elas e seus cuidadores, assim como o ajustamento social das crianças ao longo de seu desenvolvimento até se tornarem adultos jovens. A conclusão foi que o ajustamento social – associado à qualidade das relações afetivas, uso de drogas e comportamento agressivo – tinha relação com a qualidade das relações entre os jovens e seus pais substitutos. Aqueles bem ajustados socialmente mantinham relacionamentos estáveis com seus pais substitutos, sem histórico de violência, negligência e abuso sexual vividos no lar substituto.

### **3.2.6 A Importância da Qualificação dos Serviços de Acolhimento e dos Educadores/Cuidadores**

A discussão anterior leva à constatação de que o trabalho do educador/cuidador em instituições que abrigam crianças e adolescentes pode tanto promover quanto prejudicar o desenvolvimento de sua clientela. Segundo Bazon e Biasoli-Alves (2000), apesar do papel importante que o educador desempenha, faltam-lhe oportunidades de formação e de reciclagem, e ele precisa sentir-se guiado em suas ações cotidianas de modo a dar um sentido a elas e compreender o impacto que podem ter.

Citando uma pesquisa realizada por Bazon (1995) com educadores de crianças e adolescentes no Canadá, Bazon e Biasoli-Alves (2000) analisam que, embora demonstrem competência com o tempo de experiência, esses profissionais revelam certo desalento. Isso se deve à percepção de que pouco podem fazer frente às problemáticas com as quais se deparam, o que, consequentemente, leva ao surgimento de fadiga e do sentimento de impotência. Verificou-se também um desequilíbrio entre as demandas profissionais e as necessidades pessoais desses educadores, que se queixavam de falta de acompanhamento ou supervisão regular de seu trabalho. Em decorrência dessa falta, acabavam por criar uma espécie de “distância emocional” que ajudava a evitar o desgaste e o sentimento de impotência.

A necessidade de treinamento de cuidadores profissionais de crianças e adolescentes afastados de suas famílias é exposta em pesquisas internacionais, como as de Weissman (2004), que realizou uma revisão de estudos da área e encontrou, na maioria deles, a necessidade de treinamento para funcionários de entidades de abrigo ou para pais de famílias substitutas (*foster care*), modalidade comum de abrigamento em países europeus, nos Estados Unidos e no Canadá. O foco de necessidade de treinamento verificado foi o de desenvolvimento de habilidades parentais adequadas.

Weissman (2004) apresenta uma pesquisa que mostrou a eficácia do acompanhamento de mães substitutas com quadros de depressão influenciando suas práticas educativas e os resultados positivos alcançados por estas após passarem por um período de treinamento. O autor descreve outro estudo com funcionárias de uma agência de cuidados para crianças vitimizadas na Inglaterra que foram capacitadas sobre cuidados básicos com as crianças e sobre a importância de estabelecerem interações positivas com elas. A avaliação dessas funcionárias, depois da capacitação, mostrou um aumento de 30% nas interações positivas com as crianças, como: sorriso, afago, brincadeiras com as crianças ou solicitude.

Já Lipscombe, Moyers e Farmer (2004) identificaram a necessidade de aperfeiçoamento de pais substitutos ao observarem o comportamento dos adolescentes que cuidavam em relação à qualidade dos cuidados parentais. Além da observação, os autores entrevistaram os pais substitutos (67% casados, 22% mulheres solteiras e 10% homens solteiros) pedindo que descrevessem um dia da rotina deles com os adolescentes. Concluíram que havia uma dificuldade geral entre os cuidadores para supervisionar o comportamento dos adolescentes, bem como estabelecer regras e fazê-las cumprir. Em consequência, a prática parental mais utilizada era a disciplina coercitiva, com agressões verbais excessivas, o que gerava um aumento do comportamento agressivo dos adolescentes e outros tipos de problemas, como o uso de drogas. Outro ponto levantado foi o fato das crianças menores, abrigadas ou filhas biológicas que conviviam na mesma casa, imitarem o comportamento agressivo dos adolescentes. Uma pesquisa realizada em Cardiff, Escócia, por Pithouse, Hill-Tout e Lowe (2002) avaliou a rotina de 106 cuidadores por meio de questionários e observação e concluiu que havia um número elevado de casos de crianças com comportamento desafiador opositivo e, ainda, que os cuidadores não apresentavam habilidades necessárias para o manejo destes comportamentos.

Golding (2004) apresenta um estudo que demonstrou a fragilidade dos procedimentos educativos utilizados por cuidadores de crianças abrigadas, além de uma avaliação de um serviço de aconselhamento e

suporte psicológico a esses cuidadores. A pesquisa foi realizada num Centro de Atendimento à Infância em Massachussets (EUA), no qual os serviços oferecidos eram aconselhamento e treinamento com o objetivo de melhorar as habilidades educativas dos cuidadores. Os resultados mostraram que aqueles que participaram do programa ficaram satisfeitos com o trabalho e melhoraram o nível de interação positiva com as crianças, bem como diminuíram as interações punitivas com as mesmas. Sellick e Connolly (2002) avaliaram Agências de Cuidado à Infância Vitimizada e entidades de abrigo e gestão de famílias substitutas na Inglaterra e na Escócia, e concluíram que pelo menos metade dos cuidadores não tinha experiência prévia no cuidado de crianças e adolescentes, tampouco passou por programas de intervenção sobre práticas educativas, sendo que a grande maioria dos entrevistados relatou que sua maior necessidade era a de reciclagem e de treino para o manejo do comportamento infantil.

Schofield e Beek (2005), em um estudo longitudinal realizado no Reino Unido com crianças abrigadas em famílias substitutas, analisaram a dinâmica de organização das famílias e do desenvolvimento infantil e elaboraram um quadro com quatro pontos fundamentais a serem desenvolvidos nas famílias substitutas ou nos abrigos em geral: proporcionar um ambiente confiável e disponível; promover um ambiente de troca e relações afetivas saudáveis; contribuir para o desenvolvimento da autoestima e da autonomia da criança e do adolescente; e favorecer que a criança ou o adolescente abrigado sintam-se como um membro da família.

No contexto brasileiro, Sartorelli (2004) ressalta a importância de se conhecer as condições que caracterizam o trabalho desempenhado em unidades de abrigo, o que contribui para a compreensão dos comportamentos dos profissionais em relação ao atendimento das crianças e/ou adolescentes. A autora salienta que deve existir uma interdependência de condutas profissionais em relação aos resultados desejados pela instituição, ou seja, atendimento adequado e melhora nas condições de vida da população atendida. Em uma pesquisa realizada em um abrigo no Estado de Santa Catarina, concluiu que os profissionais precisam adquirir clareza a respeito de como e por que devem executar as atividades que lhes compete. Além disso, aponta a necessidade de novas investigações sobre as características das condições de vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo, de modo a identificar, entre outras coisas, os comportamentos mais apropriados para um gerenciamento eficaz e que devem fazer parte do repertório dos agentes institucionais.

Complementando, Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a) destacam que a análise do abrigo como contexto de desenvolvimento infantil requer a identificação e a percepção da dinâmica de funcionamento de sistemas distintos, mas interligados: o ambiente físico e social (estruturas, espaços, equipamentos, rotinas, dinâmicas), bem como as crenças, valores e padrões de comportamento dos profissionais, tais como os cuidadores habituais, os técnicos e outros que venham a interagir com a criança.

Investigações como essas contribuiriam para a capacitação e a instrumentalização das instituições de acolhimento, como as seguintes ações sugeridas por Yunes, Miranda e Cuello. (2004): a) programa lúdico de atividades para os abrigados junto com os funcionários, incentivando os cuidadores a desenvolver brincadeiras infantis; b) encontros entre profissionais de diferentes abrigos, a fim de criar um espaço de troca de experiência e melhorar a comunicação interinstitucional; e c) capacitação profissional dos cuidadores, levando ao aprendizado sobre desenvolvimento infantil e práticas educativas adequadas, assim como à reflexão da vivência das crianças que estão abrigadas e da importância do trabalho institucional, de modo a valorizar a atuação do cuidador.

Finalmente, sabendo-se do importante papel de educadores/cuidadores de entidades de acolhimento, destaca-se a necessidade de uma política de recursos humanos que envolva capacitação permanente, incentivos e valorização, incluindo uma remuneração adequada desses profissionais (BRASIL, 2007; SILVA, 2004). A formação continuada desses profissionais, assim, deve buscar consciência social em prol do bem-estar da população atendida, considerando-se que o trabalho institucional traz repercussões diretamente relacionadas ao desenvolvimento das crianças e adolescentes abrigados e deve se constituir, de fato, em contexto de proteção.

### **3.2.7 O Luto, o Estresse e as Estratégias de Enfrentamento: Compreendendo Fenômenos do Cotidiano dos Pais Sociais**

A presente explanação conceitua e contextualiza possíveis reações físicas e emocionais desencadeadas por circunstâncias do trabalho dos pais sociais e demais educadores/cuidadores de crianças e adolescentes. Apresenta ainda as estratégias que podem vir a ser utilizadas para enfrentar tais situações, as quais podem ser avaliadas como negativas em seu dia-a-dia.

Além do conhecimento e das habilidades técnicas para lidar com situações cotidianas, principalmente as relacionadas ao comportamento da criança ou do adolescente, os pais sociais precisam lidar com a intensa

carga emocional, de atenção e de energia física, pois as necessidades de ordem prática, como limpeza do ambiente, alimentação, higiene e segurança dos acolhidos, somam-se às necessidades de afeto e atenção dos mesmos (NOGUEIRA; COSTA, 2005b). Cavalcante (2008) considera que o desgaste emocional dos educadores em ambientes de cuidado coletivo ganha mais força em três momentos comuns nesses contextos: o período de adaptação da criança ao meio institucional, que exige aceitação rápida de hábitos, horários e regras que podem destoar completamente do que foi vivido em família até então; os períodos de transição conforme a idade avança e a criança exige cuidados diferenciados e os dias que antecedem o seu desabrigoamento.

Em relação à desinstitucionalização das crianças e adolescentes, Tinoco (2007) afirma que o cuidador se depara com a necessidade de elaborar o luto pela saída dos mesmos, já que o vínculo foi perdido. Porém, é um luto não reconhecido pelo próprio profissional e pela sociedade, pois a relação não era teoricamente forte para gerar luto e a separação era esperada, portanto as reações de luto “não deveriam” aparecer. Conforme avaliam Edelman, Burge e Waterman (2001), o luto dos cuidadores é também ambivalente, pois quase sempre sentem alívio quando a criança deixa o lar temporário ou a instituição, contrastando com os sentimentos provenientes da separação. Quando o cuidador tem dificuldade para lidar com o próprio luto pela perda da criança que é desabrigada, ou morre, uma das consequências é ele tentar se proteger de um maior sofrimento diante de novas rupturas, evitando vincular-se afetivamente às crianças (TINOCO, 2007).

Edelman, Burge e Waterman (2001) e Tinoco (2007) afirmam que a vinculação entre educador/cuidador e a criança ou adolescente é desejável e não deve ser desestimulada, porque a experiência de vincular-se de forma segura com um adulto cuidador fará com que a criança seja capaz de viver outra relação como esta, embora possa sofrer diante de uma perda. Os autores destacam que relações seguras funcionam como fatores de proteção no abrigo, pois a partir delas a criança consegue enfrentar de forma saudável o luto pela perda e as próximas vinculações não ficarão comprometidas negativamente. O mesmo pode ser pensado para o educador e também para os outros profissionais do abrigo, ou seja, as vinculações são benéficas para o enfrentamento de perdas e para novas vinculações. Sendo assim, as emoções precisam ser adequadamente manejadas pelos cuidadores em três momentos: o período anterior ao desabrigoamento da criança, desde quando se sabe que ela vai sair; o

momento da partida e o período posterior de ajuste diante da ausência da criança (EDELSTEIN; BURGE; WATERMAN, 2001).

O estresse é definido por Lipp (2003, citada por GOULART JR.; LIPP, 2008) como um processo complexo do organismo, envolvendo alterações bioquímicas, físicas e psicológicas, que são desencadeadas a partir da interpretação que o indivíduo dá aos estressores externos e internos, causando desequilíbrio na homeostase interna que exige uma resposta de adaptação do organismo para preservação de sua integridade e da própria vida. Para Lipp e Tanganelli (2002), o estresse pode produzir efeitos negativos como a fadiga, tensão muscular e inúmeras doenças, e pode aparecer não só quando ocorre um evento trágico, como a morte de um ente querido, mas também em situações adversas ligadas ao trabalho, como excesso de tarefas que devem ser realizadas em curto espaço de tempo, pressão constante e exigências exageradas.

Lipp e Tanganelli (2002) consideram que o estresse ocupacional é caracterizado pela tensão, frustração, ansiedade e exaustão emocional, em função de aspectos do trabalho definidos pelo indivíduo como ameaçadores. O estresse ocupacional agrava-se quando há por parte do indivíduo a percepção das responsabilidades e da existência de poucas possibilidades de autonomia e controle.

Já Tamayo e Tróccoli (2002) consideram a exaustão emocional como uma resposta ao estresse ocupacional crônico, caracterizada por sentimentos de desgaste físico e emocional, na qual o indivíduo sente que está sendo super exigido e reduzido nos seus recursos emocionais. A exaustão emocional pode comprometer a saúde mental e física dos trabalhadores e deteriorar a qualidade de vida no trabalho e o funcionamento da organização. Ela sinaliza a primeira etapa do *burnout*, síndrome psicológica decorrente da tensão emocional crônica no trabalho. Variáveis organizacionais e do trabalho, como um papel profissional ambíguo e conflituoso, sobrecarga e pressão, além da rotatividade voluntária, estão relacionadas a estados de exaustão emocional e ao *burnout* (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002).

Em situações e demandas específicas (internas ou externas), advindas de eventos causadores de estresse e avaliadas como sobrecarga aos recursos pessoais, o indivíduo utiliza um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais, o qual se denomina coping (FOLKMAN, 1984; FOLKMAN *et al.*, 1986). O nível de estresse vivenciado não depende apenas das exigências da situação e nem somente do repertório de enfrentamento do indivíduo, mas também da relação entre as exigências e os recursos percebidos e avaliados pelo indivíduo. Antoniazzi, Dell'Aglio



e Bandeira (1998) referem que toda e qualquer atitude ou tentativa de administrar o evento que causa ameaça ou é avaliado como fonte de estresse, é considerada uma estratégia de enfrentamento, independente de seus resultados serem positivos ou não.

No referencial de Folkman e seus colaboradores (FOLKMAN, 1984; FOLKMAN *et al.*, 1986), as respostas ou estratégias de enfrentamento são classificadas quanto à função em duas categorias: enfrentamento focalizado no problema e enfrentamento focalizado na emoção. No primeiro caso, a pessoa engaja-se na modificação do problema ou situação causadora de estresse, planejando soluções com vistas a controlar ou lidar com a ameaça. O enfrentamento focalizado na emoção tem como função principal a regulação da resposta emocional causada pelo problema/estressor, com o objetivo de diminuir a tensão emocional gerada. Tamayo e Tróccoli (2002) analisam que, através dessa estratégia com foco na emoção, os propósitos podem ser manter a esperança e o otimismo, negar tanto a situação quanto as suas consequências, ou atuar como se não importassem as circunstâncias. Exemplos de estratégias desse tipo são a esquiva, a autculpa, a culpabilização de outros, a evitação-fuga e comportamentos que visem abrandar o desconforto emocional. Em situações passíveis de mudança, a tendência é que seja utilizado o coping focado no problema, enquanto o focado na emoção é mais comumente utilizado em eventos que dificilmente podem ser modificados.

Seidl, Tróccoli e Zannon (2001) ressaltam que diferentes estratégias de enfrentamento podem ser utilizadas simultaneamente para lidar com determinada situação estressora. Além das estratégias de enfrentamento focalizadas no problema e na emoção, esses autores consideram ainda a existência de outras, que são a busca de apoio ou suporte social (instrumental, emocional ou de informação) e as práticas religiosas/pensamento fantasioso. Quanto a essa última estratégia de enfrentamento, cabe enfatizar que existe uma diferença entre religiosidade e espiritualidade, pois segundo Lukoff (1992, citado por FARIA; SEIDL, 2005), religiosidade é a adesão a crenças e práticas ligadas a uma instituição religiosa organizada, e espiritualidade é a relação que a pessoa estabelece com um ser, ou força superior, na qual acredita.

O último tópico da Revisão da Literatura, apresentado a seguir, discorre sobre a família, em especial sobre seu papel para o desenvolvimento das gerações mais novas. A importância da abordagem desse tema se dá pelo entendimento de que os pais sociais, nas instituições de acolhimento, exercem as mesmas funções dos pais biológicos em sua relação com as crianças e adolescentes.

### 3.3 A FAMÍLIA

Falar de família é evocar um conjunto de valores que dota os indivíduos de uma identidade e a vida de um sentido (FONSECA, 2004).

#### 3.3.1 Sobre a Família como Sistema

As principais características de funcionamento e funções da família serão expostas a partir da perspectiva teórica sistêmica (ANDOLFI, 1981; MINUCHIN, 1982). De acordo com tal referencial, a família é um sistema em interação, cujos membros constituem unidades interligadas e, sendo assim, mudanças em um deles afetam o sistema como um todo e mudanças no sistema familiar e nos sistemas extrafamiliares afetam o indivíduo. Nesse sentido, Andolfi destaca que a família é também um sistema em interação com outros sistemas, como a escola, o bairro, as organizações de trabalho, os sistemas econômico, político e social como um todo.

Em relação a isso, Minuchin e Fishman (1982) concebem as famílias como sistemas multi-individuais de extrema complexidade, sendo, por sua vez, subsistemas de unidades mais amplas. Considerando a família em interações com contextos externos a ela, fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais influenciam a formação de valores e crenças de seus membros, assim como práticas educativas e configurações familiares.

Para Minuchin (1982), a família é a matriz da identidade e do desenvolvimento psicossocial de seus membros. Nessa mesma linha, Andolfi *et al.* (1989) dizem que o processo de diferenciação do indivíduo, dentro de seu ciclo evolutivo, se dá primordialmente no seio familiar. Ao mesmo tempo em que o indivíduo sente-se integrado a este sistema, é um todo que busca autonomia e autopreservação. Assim, na medida em que a família assegura o crescimento de seus membros ao longo das fases do desenvolvimento, assegura que os mesmos se diferenciem, que tenham sua necessidade de autoexpressão garantida, favorecendo a construção de sua identidade (MINUCHIN; FISHMAN, 1982).

Minuchin (1982) e Minuchin e Fishman (1982) conceituam os subsistemas familiares, a começar pelo indivíduo, que é um subsistema dentro do sistema familiar. Os subsistemas são delimitados de acordo com a função ou tarefa, a geração, a idade e o sexo. Um exemplo de subsistema

definido pela função é o parental, cujas tarefas primordiais são a proteção, os cuidados e a socialização dos filhos. Já o subsistema fraterno, de irmãos, é formado de acordo com a geração. Em relação ao sexo, um exemplo seria o subsistema formado por avô, o pai e o filho. O indivíduo, dentro da família, pode pertencer a mais de um subsistema, como é o caso da mulher como mãe, em relação complementar com o filho, e como esposa dentro do subsistema conjugal. Em cada subsistema, ele vai experimentar diferentes funções, expectativas e vai desenvolver habilidades diferenciadas.

Para desenvolver o conceito de subsistema, Minuchin (1982) lança mão da noção de fronteiras, as quais definem quem e como participa de um determinado subsistema. As fronteiras constituem limiares que não devem ser transpostos, como também são condições que tornam esses limiares mais permeáveis. A permeabilidade das fronteiras expressa as possibilidades de acesso ao subsistema e a privacidade (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 2000). As fronteiras possuem ainda a função de proteger a diferenciação do subsistema ou do sistema como um todo.

Minuchin (1982) chama atenção para a relação entre funcionamento familiar saudável e fronteiras dos subsistemas. Afirma que elas devem ser nítidas, isto é, devem ser definidas suficientemente bem para permitir que os membros do subsistema desempenhem suas funções, ao mesmo tempo em que possibilitem contato entre os membros do subsistema e de outros.

Outra característica fundamental da família é ser um sistema ativo autorregulado por regras desenvolvíveis e modificáveis no tempo, que governam a organização familiar e a hierarquia de poder, no sentido de diferenças de nível de autoridade, como entre pais e filhos. As regras configuram ainda a complementariedade de funções, como ocorre, por exemplo, entre os membros do subsistema parental em sua relação de interdependência recíproca. Portanto, elas definem a forma como a família toma decisões e controla a conduta de seus membros. As expectativas mútuas entre os membros familiares também regulam seus comportamentos, nas negociações explícitas e implícitas realizadas no cotidiano (ANDOLFI, 1981; ANDOLFI *et al.*, 1989).

Minuchin *et al.* (2000) acrescentam que as regras de autoridade são especialmente importantes dentro da organização familiar, já que delas podem resultar tanto a harmonia quanto o conflito. Elas estão sujeitas a questionamentos quando os membros da família crescem e mudam, como ocorre na passagem da infância para a adolescência, por exemplo.

Assim, outro princípio norteador da compreensão sistêmica de família postula que ela é um sistema em constante transformação. A família se adapta a diferentes exigências internas (nascimento dos filhos, luto, divórcio, entre outras), assim como às mudanças nas solicitações sociais (transferências, modificações nas condições de trabalho, mudanças de valores), com o fim de assegurar continuidade e crescimento psicossocial aos seus membros (ANDOLFI *et al.*, 1989; MINUCHIN, 1982).

Minuchin, Colapinto e Minuchin (2000) referem-se a transições familiares para explicar aquelas que são provocadas tanto pelo ciclo evolutivo de desenvolvimento de seus membros, quanto as decorrentes das vicissitudes da vida. O primeiro tipo de transição decorre do desenvolvimento da família ao longo do seu ciclo de vida. Cada um de seus membros se encontra em um estágio específico de seu ciclo de vida individual, o qual se entrecruza com a fase de desenvolvimento da família como um todo. Por exemplo, uma família com filhos na adolescência, considerada na *fase adolescente*, possui pais que estão passando pelo período da maturidade, característico do meio da vida, segundo Cervený (2002).

Cada estágio de desenvolvimento da família sempre vai exigir mudanças em seu *status* para que ela consiga prosseguir, mudanças estas que refletem aprendizagens e conquistas. Por isso, fala-se em tarefas e desafios enfrentados pelos membros do sistema em cada etapa do ciclo vital familiar (CARTER; MCGOLDRICK, 2001). Essas autoras caracterizam as transições ao longo do desenvolvimento da família como estressores predizíveis. Nessa trajetória, em que a família está em permanente reorganização, os afetos, as percepções dos papéis e funções de cada um e a dinâmica das relações são ressignificados a cada etapa. Além disso, são sentidos de forma diferente por cada membro do sistema (CERVENY, 2002).

Cervený (2002) propõe quatro etapas pelas quais passa a família, desde o início de sua constituição em uma geração até a morte de um ou dos indivíduos que a iniciaram: 1) Fase de aquisição; 2) Fase adolescente; 3) Fase madura e 4) Fase última. Tal classificação foi elaborada de forma contextualizada à realidade brasileira, o que se deve, segundo a autora, à importância dos aspectos socioeconômicos e culturais do contexto no qual a família está inserida. Carter e McGoldrick (2001), por sua vez, definem as seguintes fases em seu modelo de ciclo vital da família de classe média norte-americana: 1) Saíndo de casa: Jovens solteiros; 2) A união de famílias no casamento: O novo casal; 3) Famílias com filhos pequenos; 4) Famílias com adolescentes; 5) Lançando os filhos e seguindo em frente; 6) Famílias no estágio tardio da vida. Tais autoras

ressaltam que os laços familiares em cada uma das etapas devem ser compreendidos ao longo de todas as gerações de um sistema familiar.

Outra possibilidade de transição, como sugerem Minuchin, Colapinto e Minuchin (2000) e Carter e McGoldrick (2001), é aquela advinda de um acontecimento inesperado, como o divórcio, uma enfermidade, a saída de um filho de casa, o desemprego ou a morte de um membro da família. Tais autoras consideram essas transições como estressores imprevisíveis, que podem, inclusive, romper o processo de ciclo de vida familiar. Assim como os estressores previsíveis, eles são afetados pelos padrões, mitos e segredos familiares, transmitidos transgeracionalmente. Toda essa interação de elementos produz ansiedade no sistema, cujo grau varia conforme a família, tornando mais ou menos disfuncional a transição em um determinado ponto. Essa evolução da família através do tempo é influenciada, de acordo com Carter e McGoldrick (2001), por variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas e/ou religiosas. É por isso que a complexidade da família deve levar em conta essas influências sobre sua estrutura e dinâmica de funcionamento.

As características apresentadas até aqui são típicas da família nuclear, cuja configuração concebe as presenças do pai, da mãe e dos filhos. A seguir, discute-se esse modelo na atualidade e as mudanças pelas quais a família vem passando nas últimas décadas.

### **3.3.2 Sobre as Transformações da Família na Atualidade**

Segundo Dessen e Braz (2005), a família não pode mais ser vista como uma unidade nuclear, composta por genitores casados ou por um único genitor morando com seus filhos não casados em uma mesma casa. Atualmente a definição de família deve estar baseada na opinião de seus membros e considerar a afetividade e a proximidade como critérios para sua composição. Portanto, a família é considerada um grupo mantido pelo parentesco e pelas relações interpessoais entre seus membros, sustentadas por afeição, apoio, partilha de tarefas domésticas, cuidados com a prole e cooperação mútua. Nesse sentido, abarcar a complexidade da família implica reconhecer e estudar formas alternativas, que sempre existiram e tendem a aumentar, como casais homossexuais, casais amasiados e famílias recasadas (AMAZONAS *et al.*, 2003; DESSEN, 1994; FONSECA, 2004).

Na mesma linha, Cervený (2002) comenta que a denominação família, na atualidade, compreende a pluralidade de composições que incluem

laços consanguíneos, relações não formalizadas por parentesco, família conjugal extensa, núcleo doméstico, família não legitimada juridicamente, entre outras. Martins e Szymanski (2004) chamam atenção para a diversidade de famílias existente também em relação a diferentes regiões geográficas e classes sociais no Brasil, sendo notável a diferença entre modos de funcionamento e valores de uma família da zona rural e de outra da zona urbana. Já Biasoli-Alves (2004) salienta que não é possível apresentar como único algo que sempre foi diversificado, tendo em vista a realidade brasileira, composta por diversos modelos familiares, com sistemas simbólicos e padrões de comportamento diferentes.

Coelho (2005) discute o modelo hegemônico de família das sociedades ocidentais, que ela chama de *família conjugal*, formada pelo marido, a mulher e seus filhos. É um modelo que considera o grupo conjugal como a forma universal de família, regida pelas atividades biológicas da reprodução e do sexo, que fazem parte da natureza humana. A autora destaca que a tendência atual tem sido oposta a esse modelo tradicional, ao reconhecerem a família como uma criação humana que se apresenta de diferentes formas, em diferentes épocas e sociedades. Essas variações do modelo tradicional são decorrentes das mudanças no contexto social mais amplo e das formas particulares de adaptação às condições de classe, etnia, bem como às singularidades que cada família estabelece de acordo com suas necessidades, projetos individuais de seus membros e projetos comuns do grupo social.

Devido a essa evidente diversidade, o termo “arranjo familiar” tem sido usado nos estudos que pretendem caracterizar as formas de organização das famílias. Amazonas *et al.* (2003), em uma pesquisa sobre os arranjos familiares de crianças das camadas populares do Recife, Estado do Pernambuco, consideram arranjo familiar o conjunto de membros da família, consanguíneos ou não, residentes no mesmo domicílio. Da mesma forma, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza tal terminologia em suas pesquisas.

Carvalho e Almeida (2003) afirmam que, ainda que o casal com filhos permaneça como o padrão de organização dominante no país, dados do IBGE, publicados em 2000, mostram ligeira queda de sua frequência (de 59,4% em 1992 para 55% em 1999), paralela a um aumento relativo das famílias unipessoais (de 7,3% em 1992 para 8,6% em 1999) e das famílias monoparentais (15,1% em 1992 para 17,1% em 1999). Já a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2007) mostrou os seguintes resultados sobre o ano de 2006: 10,7% de arranjos unipessoais, 18,1%

de famílias com mulher sem cônjuge e 49,4% de casais com filhos, indicando novo declínio desse último tipo de configuração.

O aumento do número de famílias chefiadas por mulheres, em que não existe a presença masculina ou essa é inconstante, foi destacado por Biasoli-Alves (2004). Amazonas *et al.* (2003) também chamam atenção para essa realidade, afirmando que um modelo bastante frequente na família das camadas populares é o monoparental. Somada à responsabilidade pelos cuidados da casa e dos filhos, já tradicional da mulher, está a de provedora do sustento do lar, pela sua maciça participação no mercado de trabalho. Dessa forma, a mulher tem ocupado papel central para a manutenção e organização das famílias, especialmente das classes desfavorecidas, visto o acúmulo de suas funções. Vale ressaltar que nas famílias contemporâneas de nível socioeconômico mais elevado, a sobrecarga de atividades da mulher também está sendo verificada, tanto em famílias monoparentais quanto nas de configuração tradicional (FLECK; WAGNER, 2003; PERUCCHI; BEIRÃO, 2007; SUNKEL, 2006).

Outra mudança percebida na família contemporânea diz respeito às tarefas e papéis desempenhados, os quais estão deixando de ser divididos rigidamente entre os gêneros (WAGNER *et al.*, 2005). Esses autores afirmam que existem, concomitantemente, famílias com uma divisão tradicional de papéis segundo o gênero – com a mulher mais dedicada aos afazeres domésticos e à educação dos filhos e o homem mais responsável pelo sustento do lar – e outras em que maridos e esposas dividem as tarefas domésticas, educativas e de cuidados e suporte afetivo dos filhos.

Goetz e Vieira (2009), que compararam a percepção do papel parental real com o ideal entre crianças de 10 a 11 anos, constataram que elas atribuem um papel ampliado de provedor ao pai, esperando dele também mais cuidado, atenção, carinho, diversão (jogos e passeios) e brincadeiras. Sobre as mães, os autores afirmam que, apesar de elas saírem cada vez mais para o mercado de trabalho e na percepção das crianças terem um amplo papel de provedoras, elas correspondem de maneira mais satisfatória às expectativas dos filhos, mas deveriam estar mais presentes na brincadeira e na diversão. O estudo concluiu que a tarefa dos pais de identificar, assumir e compartilhar novos papéis ainda é um desafio ao sistema familiar em busca do equilíbrio necessário.

Em sua pesquisa com famílias de camadas populares, Amazonas *et al.* (2003) verificaram que parentes da família extensa, como avós e tias, e vizinhos participam da realização de algumas tarefas tradicionalmente de responsabilidade do pai e/ou da mãe. Tais autoras consideram que

uma rede solidária é formada em torno da família, seja ela nuclear ou não, tanto para prover materialmente quanto para participar dos cuidados, mais comumente, das crianças.

Babás, creches, escolas e outros cuidadores alopARENTAIS ou alternativos, têm se tornado importantes no processo de desenvolvimento infantil, tendo em vista o crescente tempo de permanência das crianças com esses cuidadores. As famílias têm contado cada vez mais com uma rede de suporte social, desde a participação em tarefas simples, como levar a criança à escola, até assumir parte dos cuidados diários pela mesma, como higiene e alimentação (SILVA; TOKUMARU, 2008). Segundo estudo feito por essas autoras, nas camadas sociais de baixo poder aquisitivo é comum a família monoparental materna extensiva, ou seja, a mãe e seus filhos morando com outros parentes; a avó materna é uma figura importante nos cuidados dessas crianças, assim como a escola. Já nas famílias com maior poder aquisitivo, a participação de empregadas/babás como responsáveis por cuidados é frequente.

Perucchi e Beirão (2007) investigaram as concepções de mulheres chefes de família, sem cônjuge e com pelo menos dois filhos, no interior do Estado de Santa Catarina. Encontraram também a presença de redes de apoio que auxiliavam no cuidado dos filhos, como empregadas domésticas, escolas e creches. Para os cuidados do lar, dos afazeres domésticos, contavam com a ajuda da própria mãe, a irmã mais velha e a avó, por exemplo.

Rapoport e Piccinini (2004) consideram que as novas formas de cuidado de bebês e crianças pequenas, como o uso da creche e da babá, parecem estar ligadas a alguns fatores, como a migração de pessoas do interior para os grandes centros urbanos, a redução do tamanho das famílias e a busca pela individualidade, os quais têm tornado mais escassas as relações com a rede de apoio familiar, principalmente em famílias de maior poder aquisitivo.

Concluindo, constata-se que diferentes membros da família, nuclear e extensa, assim como da rede social mais ampla, podem desempenhar o papel de cuidadores e exercer práticas que visam a educação das gerações mais novas. Biasoli-Alves (2004) ressalta ainda a necessidade da desmistificação do modelo idealizado de família nuclear, como o único capaz de promover o desenvolvimento saudável de seus membros.

Independentemente de sua configuração e das transformações pelas quais têm passado, a família ainda é vista como fonte responsável pelo desenvolvimento de seus membros, como será exposto a seguir.



### 3.3.3 Sobre a Família como Contexto de Desenvolvimento

Além das funções primordiais da família, que foram descritas segundo a perspectiva sistêmica, destaca-se o papel exercido pela família como contexto de desenvolvimento de seus membros.

Dessen e Braz (2005) e Dessen e Polonia (2007), estudiosas brasileiras, afirmam que a família é o nicho ecológico primário de desenvolvimento humano, cujas funções essenciais são a proteção, a socialização e a garantia da sobrevivência de seus membros, além da manutenção e transmissão de valores, tradições e significados culturais. É inegável o impacto do contexto familiar e suas tarefas de desenvolvimento sobre o desenvolvimento individual de seus membros, especialmente das gerações mais novas, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (KREPPNER, 2000).

A família pode ser caracterizada por três funções principais, relacionadas entre si: biológica, que se refere à garantia da sobrevivência de seus membros ao nascerem, por meio dos cuidados básicos; psicológica, que indica a necessidade do afeto como elemento indispensável para a sobrevivência emocional dos recém-nascidos, bem como a presença do suporte emocional frente a situações de estresse ou crise de um dos membros do sistema; e social, exercida pela transmissão de padrões culturais, preparando o indivíduo para a convivência em sociedade (CASSOL; DE ANTONI, 2006).

Serapioni (2005) descreve a família como fonte provedora de cuidado informal para seus membros. O autor afirma que ela representa a unidade básica de atenção à saúde, constituindo-se no fundamento do cuidado comunitário. Assim, é concebida como centro das funções de cuidado e proteção, ao contribuir, junto das redes sociais, para: o fortalecimento de relações que produzem saúde ou incrementam a capacidade de enfrentar eventos críticos e mobilizar recursos adequados; o desenvolvimento da capacidade de manutenção e promoção de relações de suporte social no âmbito do parentesco extenso, da vizinhança e do associacionismo de ajuda mútua; o acesso aos serviços de saúde, graças a sua função de mediação e de conhecimento das oportunidades e dos critérios de acesso.

Embora as transformações da família contemporânea venham suscitando questionamentos sobre seu papel central na sociedade, suas responsabilidades e funções sociais não parecem ter perdido a relevância, tanto nos países desenvolvidos, quanto naqueles em desenvolvimento. A família tem sido reconhecida não apenas pela importância em relação à sobrevivência de seus membros, mas também à proteção e socialização

deles, transmissão de cultura, capital econômico e de relações de gênero e de solidariedade entre gerações (CARVALHO; ALMEIDA, 2003).

Minuchin e Fishman (1982) consideram que a vida em família proporciona o meio para o desenvolvimento dos filhos, sendo a influência mais precoce e duradoura para o processo de socialização e, em certa medida, determina as respostas de seus integrantes entre si e frente a sociedade. Tal processo se dá pelo estabelecimento de relações e limites entre as gerações mais novas e mais velhas, propiciando a adaptação dos indivíduos às exigências da convivência social (SIMIONATO-TOZO; BIASOLI-ALVES, 1998). Sendo assim, o sistema familiar pode ser considerado o mais importante para a vida dos indivíduos, por sua longa duração e pelo seu nível de inter-relação (CERVENY, 2002).

Na perspectiva de funcionamento familiar de Salvador Minuchin, o subsistema parental, formado quando do nascimento do primeiro filho, deve ser capaz de desempenhar as tarefas de cuidados e socialização da criança. O subsistema conjugal deve se diferenciar, delineando uma fronteira que permita o acesso da criança a ambos os pais, embora a excluindo das funções conjugais (MINUCHIN, 1982). O autor comenta que as funções parentais diferem dependendo da idade dos filhos; quando as crianças são muito pequenas, predominam as funções de nutrição, segurança e cuidados básicos, sendo que o controle e a orientação começam a ter mais importância conforme a criança cresce. À medida que a criança se desenvolve, suas necessidades mudam e o subsistema parental também deverá mudar. A autoridade parental deverá ser modulada ao longo do processo de desenvolvimento dos filhos.

Essencialmente, em seu processo de desenvolvimento, a criança aprende o que esperar dos adultos e se suas necessidades serão apoiadas em seu meio familiar. Aprende ainda como comunicar o que deseja e, conforme as respostas advindas de seus progenitores, desenvolverá seu senso de adequação. Em seu processo de socialização, a criança distinguirá, a partir das interações familiares, quais comportamentos são aprovados e recompensados, e quais são desencorajados. Ademais, experientia o estilo da sua família de negociar e lidar com conflitos (MINUCHIN; FISHMAN, 1982).

De acordo com Darling e Steinberg (1993), encontram-se na família duas características da função parental: as práticas e os estilos parentais. Práticas parentais são comportamentos definidos por conteúdos específicos e metas de socialização, como por exemplo, orientar quanto à frequência escolar. Se a meta for o sucesso escolar e o processo de influência, por parte dos pais, é a comunicação da importância do estudo,

as práticas parentais tais como orientar para que a criança faça lições de casa e perguntar sobre as notas podem ser consideradas equivalentes. Portanto, as práticas têm um efeito direto sobre o desenvolvimento de comportamentos e características específicos, como por exemplo, hábitos escolares, aquisição de valores e autoestima elevada.

Já o estilo parental, para Darling e Steinberg (1993), é definido como uma constelação de atitudes comunicadas à criança e que, em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos dos pais são expressos. Esses comportamentos incluem tanto as atitudes dirigidas para metas (as práticas parentais) quanto a linguagem corporal, tom de voz e a expressão espontânea de emoção. As autoras reconhecem que tanto as práticas quanto os estilos parentais variam como uma função de outras influências além do contexto imediato da interação pais-filhos, tais como os valores e metas parentais, a cultura, a composição e o nível socioeconômico da família.

A interação pais-filhos destinada à socialização é entendida como um encontro disciplinar segundo Hoffman (1975). Nessa situação, os pais podem utilizar predominantemente dois tipos de estratégias educativas, as coercitivas e as indutivas. Na disciplina indutiva, os pais objetivam a modificação voluntária no comportamento da criança, induzindo-a a obedecer. Essa estratégia caracteriza-se por direcionar a atenção da criança para as consequências de seu comportamento às outras pessoas e a ela mesma e para as demandas lógicas da situação. Compreende também a explicação sobre regras e valores e a aplicação de advertências morais, práticas que favorecem o desenvolvimento da autonomia e da internalização de padrões morais de comportamento no indivíduo.

A disciplina coercitiva, por sua vez, implica práticas que utilizam a aplicação direta da força e do poder dos pais, que é definido como o potencial que uma pessoa tem para compelir a outra a agir de maneira contrária à sua própria vontade. Como a relação entre pais e filhos demonstra uma concentração natural de poder na figura dos pais, estes utilizam esse poder para desempenhar estratégias indutivas. Já na situação de coerção, o poder é aplicado pelas punições físicas e privação de privilégios ou ameaças, induzindo a criança a adequar seu comportamento às reações punitivas dos pais (HOFFMAN, 1975).

Gomide (2003, 2006) também define práticas educativas como as estratégias utilizadas pelos pais com o objetivo de promover a socialização de seus filhos e parte do pressuposto de que elas podem levar ao desenvolvimento tanto de comportamentos pró-sociais quanto anti-sociais, dependendo da frequência e da intensidade com o que os pais utilizam

as mesmas. A autora desenvolveu um modelo teórico e norteador para a avaliação de práticas educativas parentais, as quais são entendidas como variáveis. Nesse modelo, existem cinco práticas educativas negativas, relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais, e duas práticas positivas, associadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (GOMIDE, 2003, 2006; SALVO; SILVARES; TONI, 2005).

Segundo Gomide (2004, 2006), as práticas educativas positivas são a monitoria positiva e o comportamento moral. A monitoria positiva compreende o conjunto de ações que envolvem atenção, conhecimento dos pais sobre os gostos e hábitos do filho, demonstrações de afeto e carinho, apoio e interesse real pela criança. O comportamento moral refere-se à prática educativa pela qual os pais transmitem valores como honestidade, generosidade e senso de justiça, proporcionam discernimento entre o certo e o errado e a vivência da empatia.

Já as práticas educativas negativas no modelo de Gomide (2004, 2006) são as seguintes: 1) negligência: interação familiar sem afeto, atenção e supervisão insuficientes ou inexistentes por parte dos pais; 2) punição inconsistente: os pais punem ou reforçam os comportamentos de seus filhos de acordo com seu humor, seu estado emocional, e não de acordo com o comportamento da criança; 3) monitoria negativa ou supervisão estressante: excesso de fiscalização, repetição de instruções, por parte dos pais, sem que os filhos as atendam, criando um clima familiar hostil e sem diálogo; 4) disciplina relaxada: os pais não fazem valer as regras previamente estabelecidas, ou não estabelecem regras, tendem a ameaças e se omitem diante de comportamentos opositores e agressivos dos filhos; 5) abuso físico: manifestado em situações em que os pais machucam ou causam dor em seus filhos na tentativa de controlá-los; caracteriza-se pelo socar, espancar, chutar, queimar, sacudir, e diferencia-se da punição corporal, praticada com a intenção de controlar ou corrigir o comportamento da criança, porém sem a pretensão de causar lesão física ou moral.

Ao conjunto de práticas educativas, Gomide (2006) denomina estilo parental, o qual reflete a força das práticas educativas no modo de educar dos pais. Portanto, o estilo parental é considerado de risco ou de não-risco, dependendo da prevalência de práticas negativas ou positivas na interação dos pais com seu filho.

Autores como Reppold, Pacheco e Hutz (2005) afirmam que os estilos parentais compreendem ainda crenças, valores e aspectos relativos à hierarquia das funções e papéis familiares, expressos no exercício da disciplina, autoridade e tomada de decisões. Bem e Wagner (2006)

acrescentam que a seleção de determinadas práticas educativas é guiada por metas, as quais, por sua vez, são embasadas pelos valores parentais.

Outros fatores, além de metas e valores, influenciam o uso de determinadas práticas nas situações educativas. Aspectos relacionados à idade, o temperamento e o gênero da criança, ordem de nascimento (primogênito, filho do meio ou caçula), assim como ao contexto no qual a interação pai-filho ocorre (familiar e cultural), interferem na utilização de práticas educativas parentais (BEM; WAGNER, 2006; SAMPAIO, 2008).

Dessen e Polonia (2007) dão ênfase aos laços afetivos entre pais e filhos e seu papel no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, os quais podem tanto contribuir quanto dificultar o desenvolvimento de um repertório saudável. Tal processo deve-se à forte influência das figuras parentais na construção dos vínculos afetivos, da autoestima e do autoconceito. Ademais, esses vínculos servem como modelos que são transferidos para outros contextos de interação da criança ou do adolescente, em seu percurso de desenvolvimento, e do adulto posteriormente.

Nessa perspectiva, Paludo e Koller (2008) consideram a família como um fator de risco ou proteção para o desenvolvimento de seus integrantes, pois ela pode tanto construir interações positivas diante de situações de estresse e vulnerabilidade social, quanto produzir ou vivenciar eventos de risco, produzindo, por sua vez, maior vulnerabilidade social. Para essas autoras, a condição socioeconômica precária de muitas famílias impõe maiores dificuldades para a sobrevivência e pode agravar ou desencadear episódios de risco, como abandono, negligência e violência.

Garmezy (1991, 1993) afirma que as condições desfavoráveis de vida de uma família, como a pobreza, possibilitam maiores chances de existir acúmulo de fatores de risco, como por exemplo, desempregos frequentes, habitação inadequada, discórdia, criminalidade, entre outros. A existência de múltiplos fatores de risco em um sistema familiar, por sua vez, produz maiores chances para o surgimento de problemas de comportamento e de relacionamento (SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005). Tais autoras chamam atenção para o fato de as adversidades estarem, em geral, relacionadas ao contexto social, envolvendo fatores políticos, socioeconômicos, ambientais, culturais, familiares e genéticos. Nesse sentido, o nível socioeconômico desfavorável, a baixa escolaridade, o elevado número de membros morando na mesma casa e a ausência de um dos pais – a monoparentalidade – têm sido considerados pela literatura como fatores de risco para o desenvolvimento, potencializando a família como um contexto de vulnerabilidade (YUNES, 2001).

De Antoni *et al.* (2007) identificaram indicadores de risco e de proteção em famílias de nível socioeconômico baixo e com denúncia de abuso físico parental. Os primeiros indicadores caracterizaram-se por: a) *papéis familiares* – tais como gravidez na adolescência, não reconhecimento da paternidade e sobrecarga de papéis; b) *patologias* como o uso de álcool e drogas ilícitas, a depressão, as necessidades especiais e a AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida); c) *práticas educativas* parentais que usavam predominantemente os castigos restritivos, a punição corporal, influenciadas pelas divergências entre o casal quanto às estratégias disciplinares na educação dos filhos; e d) *comportamentos agressivos*, envolvendo a violência transgeracional e os conflitos com a lei. Já os indicadores de proteção, neste estudo, foram classificados em: a) *rede de apoio social e afetiva*; b) *valorização das conquistas* quanto a estudo e trabalho, favorecendo a autoestima de seus membros; e c) *desejo de melhora futura* das condições de vida materiais e do relacionamento familiar.

Assim, a família mostra-se ainda mais vulnerável quando transtornos psiquiátricos, doenças crônicas, alcoolismo, abuso de drogas e a violência intrafamiliar se fazem presentes. A violência aqui abrange suas diversas formas de manifestação, como o abuso físico, o psicológico e o sexual (DE ANTONI *et al.*, 2007). Sabendo-se que as práticas parentais estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes, esse processo pode ser tanto favorecido quanto prejudicado por elas. No caso das práticas educativas negativas, como a negligência, a violência, a supervisão inadequada, os modelos morais inapropriados, têm sido considerados fatores de risco na família (MASTEN; GARMEZY, 1985). Sapienza e Pedromônico (2005) também encaram as práticas parentais negativas como potenciais fatores de risco para o desenvolvimento dos filhos, por exemplo, a falta de supervisão e suporte, além das práticas punitivas. Referindo-se a Gomide (2003, 2006), as práticas educativas negativas estão relacionadas ao desenvolvimento de transtornos de conduta, ao uso de drogas e à criminalidade apresentados por crianças e adolescentes.

A privação econômica, envolvendo a pobreza e a perda de recursos materiais, é considerada uma fonte de risco sociocultural universal. Entretanto, cabe destacar que essa condição torna-se risco ou não dependendo dos mecanismos pelos quais os processos de risco operam no indivíduo ou no grupo (GARCIA; YUNES, 2006). Uma família de baixa renda pode ter essa característica operando como fator de risco ou não, dependendo de outros fatores que moderem o efeito da

pobreza (CECCONELLO, 2003), já que, como foi exposto, o risco é um processo dinâmico e não algo estático.

Cecconello (2003), pesquisando famílias pobres em situação de risco no Estado do Rio Grande do Sul, observou que a pobreza e a violência da comunidade onde elas estavam inseridas, potencializavam os efeitos negativos associados com fatores de risco internos à família, como a violência doméstica, o alcoolismo e a depressão materna. No entanto, na ausência desses fatores, a pobreza e a violência não atuavam como risco para essas famílias, uma vez que tendiam a ser modulados por fatores de proteção, tais como as características de seus membros, a coesão familiar e o apoio conjugal e social.

Minuchin, Colapinto e Minuchin (2000) apresentam a noção de famílias afetadas por crises múltiplas, em relação àquelas que passam por recorrentes e dramáticas transições. Em consequência, seus membros se desorganizam e apresentam reações as mais variadas, entre as quais o conflito e a violência. Tais reações são vistas como soluções frente às suas dificuldades, bem como para o sentimento de impotência e desesperança comuns nessas famílias. Os autores destacam que esses sistemas familiares habitualmente recebem assistência de políticas públicas e instituições, e que tais ações repercutem sobre as relações e padrões de funcionamento deles. Nesse sentido, seus membros parecem desconectados entre si, em razão de sua condição de vida e dos problemas relacionados, como o uso de drogas e a violência. Porém, a institucionalização – os abrigos para crianças e adolescentes, o encarceramento e a hospitalização –, levando ao ir e vir de seus membros, contribui ainda mais para desarticular as estruturas familiares, ao mesmo tempo em que é necessária em algumas situações.





## 4 MÉTODO

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em consonância com os objetivos estabelecidos no presente estudo, o mesmo caracteriza-se por ser descritivo-exploratório. A perspectiva exploratória, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema e examinar um tema específico, e o estudo descritivo, que busca trazer à tona as características ou propriedades de determinada população, levantando opiniões, atitudes e crenças, constituem os parâmetros de referência de caracterização desta pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1991).

A pesquisa também se caracteriza por ser qualitativa, tanto pelo seu referencial epistemológico quanto pelo sistema de análise de dados empregado. Segundo González Rey (2002), uma pesquisa cuja epistemologia é qualitativa volta-se a um objeto que é concebido em sua complexidade. Nessa perspectiva, a subjetividade dos participantes, enquanto objeto de estudo e construtores de significados, a história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do indivíduo ou grupo social e marcam sua singularidade, são elementos constitutivos do campo da pesquisa qualitativa.

Com base nas colocações anteriores, o sistema de análise de dados qualitativo, de acordo com Biasoli-Alves (1998), almeja uma apreensão de significados nas falas ou em outros comportamentos observados dos participantes da pesquisa, interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do pesquisador. A sistematização dos dados é baseada na qualificação destes, sem a pretensão de atingir o limiar de representatividade.

Sendo assim, a exploração, a descrição e a análise qualitativa dos dados constituíram elementos chave tanto para a aproximação e familiaridade com o campo da pesquisa, como para a apreensão dos diferentes significados das experiências vividas pelos pais sociais participantes.

### 4.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em três instituições de acolhimento de crianças e adolescentes situadas em uma cidade de grande porte do Estado do Paraná, constituídas como associações ou entidades filantrópicas, de assistência social.

Estabeleceram-se três critérios para a escolha das instituições, a saber:

- a) Manutenção da modalidade de abrigo denominada casa lar, destinada ao atendimento de crianças a partir de 0 ano e adolescentes até 18 anos;
- b) Presença do pai e/ou da mãe social em seu quadro de profissionais;
- c) Histórico de um ano de funcionamento no mínimo, com organização já estabelecida dos processos de trabalho.

Para um melhor entendimento do campo de pesquisa, no qual os pais sociais participantes estavam inseridos, apresentam-se a seguir informações que caracterizam as instituições de acolhimento, as quais foram utilizadas para a análise das práticas dos pais sociais, com o intuito de contextualizar as mesmas aos locais de atuação e suas especificidades. A tabela abaixo mostra o tempo de existência e o tipo de mantenedor de cada instituição participante.

**Tabela 1 - Tempo de existência e tipo de mantenedor de cada instituição**

<b>Instituição</b>	<b>Tempo de existência (anos)</b>	<b>Mantenedor</b>
1	15	Pessoas físicas e jurídicas
2	45	Instituição religiosa
3	21	Pessoas físicas e jurídicas

A manutenção das instituições 1 e 3 se dava por meio de doações materiais e/ou financeiras de pessoas físicas e jurídicas, e a instituição 2 era mantida por uma associação vinculada a uma igreja e também recebia doações. A todas elas era repassado recurso financeiro pela prefeitura municipal por cada criança e adolescente acolhido. As instituições possuíam ainda parceiros que concediam bolsas de estudo e descontos em mensalidades de cursos e/ou atendimentos médicos, odontológicos e psicoterápicos. As três participavam de um programa socioeducacional, desenvolvido por uma organização sem fins lucrativos, na qual a pesquisadora trabalhava. Por meio de atividades recreativas, psicopedagógicas e de desenvolvimento psicossocial e musical, e pela participação em coral, o programa dava assistência às crianças e adolescentes acolhidos, além de beneficiá-los com um seguro saúde.

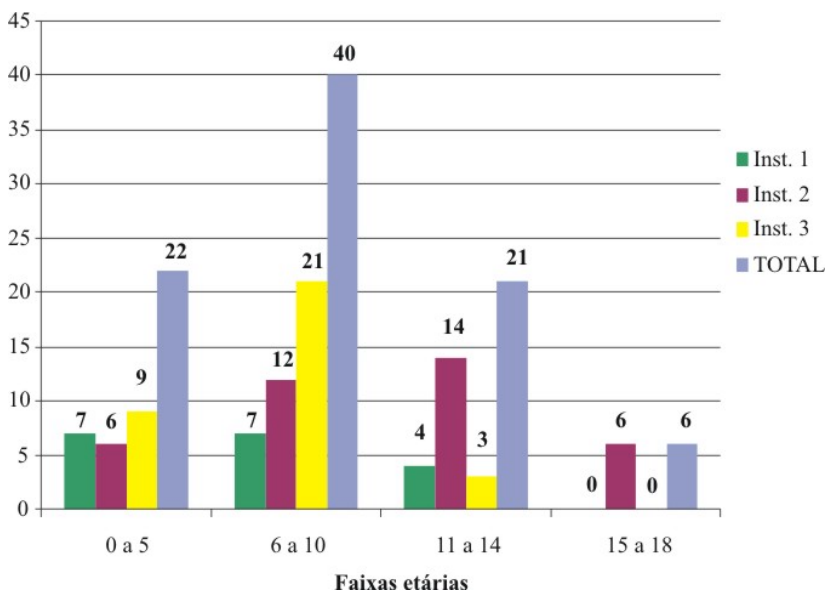
O panorama da capacidade de atendimento de cada instituição é indicado na tabela a seguir, pelo número de vagas existentes, ou a capacidade total, e o total de crianças e adolescentes atendidos no período

de realização da pesquisa. Verificou-se que todas as instituições possuíam seu quadro de acolhidos quase completo.

**Tabela 2 - Capacidade total e quantidade de público atendido**

Instituição	Capacidade total	Total existente
1	20	18
2	40	38
3	42	33

Com relação à idade das crianças e adolescentes acolhidos, agruparam-se os mesmos em quatro faixas etárias, como indica a figura abaixo.

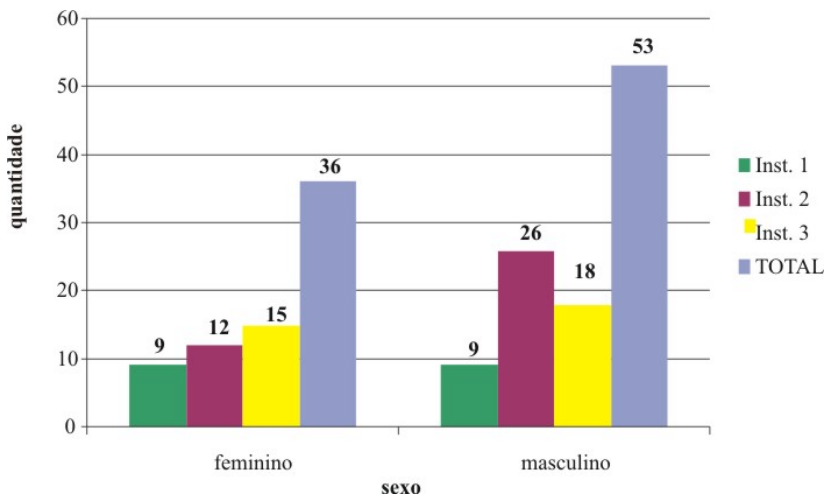


**Figura 1 - Quantidade de acolhidos por faixa etária, em cada instituição e total**

Observa-se maior concentração de acolhidos de 6 a 10 anos, no total das instituições envolvidas na pesquisa. Cabe frisar que existia uma idade mínima permitida para a entrada de crianças em cada instituição participante. Na instituição 1, a idade mínima para ingresso era de dois anos. Já nas instituições 2 e 3, três anos era a idade mínima.

O ECA (1990) estabelece que 18 anos é a idade máxima para a saída de adolescentes de qualquer instituição de abrigo. Mesmo assim, as instituições que mantêm abrigos podem optar, em seu estatuto, por transferir os adolescentes para repúblicas (outra modalidade de abrigamento), quando atingem determinada idade. As instituições 1 e 2 possibilitavam a permanência do adolescente até completar 18 anos. Já a 3 tinha como idade limite os 12 anos completos. Porém, alguns adolescentes acima de 12 anos permaneciam por algum tempo nessa instituição até que pudessem ser transferidos para repúblicas. No momento desta pesquisa, havia dois acolhidos de 13 anos na instituição 3 pelo fato de estarem aguardando vaga em outra instituição.

A quantidade de acolhidos por sexo foi levantada, depois da qual se constatou o predomínio de meninos em relação às meninas nas instituições 2 e 3. Na 1, o número de meninos e de meninas era igual. No total, havia mais acolhidos do sexo masculino (53) do que do sexo feminino (36), conforme demonstra a Figura 2.



**Figura 2 - Quantidade de acolhidos por sexo em cada instituição e total**

Vale conhecer, neste momento, os motivos que levaram ao ingresso ou abrigamento das crianças e adolescentes nas três instituições participantes, nos anos de 2007 e 2008, apresentados na Tabela 3. A classificação dos motivos foi determinada pela pesquisadora, para que cada instituição respondesse, e baseou-se no Levantamento Nacional dos Abrigos para

Crianças e Adolescentes da Rede de Serviço de Ação Continuada, realizado pelo IPEA (SILVA, 2004).

**Tabela 3 - Motivos de abrigo de crianças e adolescentes nos anos de 2007 e 2008, por instituição e total**

Motivo	Instituição (%)			Total (%)
	1	2	3	
Abandono pelos pais/responsáveis	4,65	20,83	9,80	10,16
Abuso sexual	13,95	0,00	3,92	6,77
Ausência dos pais/responsáveis por doença	6,97	0,00	1,96	3,38
Carência de recursos materiais	0,00	0,00	15,68	6,77
Órfão	9,30	0,00	0,00	3,38
Pais/responsáveis dependentes químicos	55,81	66,66	21,56	43,22
Pais/responsáveis portadores de deficiência	0,00	0,00	9,80	4,23
Pais/responsáveis presidiários	0,00	0,00	3,92	1,69
Violência doméstica	9,30	0,00	11,76	8,47
Transferência de outra instituição	0,00	12,50	21,56	11,86

No período levantado, o motivo mais frequente de abrigo nas três instituições se deu pelo fato de os pais ou responsáveis serem dependentes químicos (43,22%). A segunda razão mais frequente foi a transferência de outra instituição (11,86%), apresentada pelos próprios respondentes na categoria “outro”, que deveria ser preenchida quando houvesse outros motivos não citados na classificação fornecida. Em terceiro lugar, apareceu o abandono pelos pais ou responsáveis (10,16%). Os outros motivos distribuíram-se em menor frequência. Pode-se inferir que, diante da classificação oferecida pela pesquisadora, cada instituição interpretou de forma diferenciada o significado de cada motivo de abrigo.

No quadro de recursos humanos das três instituições no período de realização da pesquisa, existia uma equipe diretiva e de profissionais técnicos, como psicólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais. Além desses, havia os responsáveis diretos pelos cuidados dos acolhidos, como as mães, os pais sociais e outros cuidadores de apoio. O Apêndice A apresenta o quadro completo de recursos humanos em cada instituição, na época da pesquisa, sinalizando se o profissional era contratado, voluntário ou proveniente de uma parceria/convênio. A finalidade da apresentação desse quadro foi propiciar o entendimento de interferências que as práticas

dos demais profissionais poderiam ter no trabalho dos pais sociais. Conhecer as categorias de profissionais existentes permite ainda compreender a diversidade de atores que contribuem para o funcionamento de uma instituição de abrigo.

A seguir, apresentam-se especificidades de cada instituição, com o objetivo de contextualizar o local de trabalho dos pais sociais participantes e de facilitar a compreensão da análise dos resultados. Para cada instituição, as informações foram obtidas no período de coleta de dados e foram divididas em três tópicos – estrutura física, recursos humanos e características das crianças e adolescentes. Deve-se esclarecer que o tópico *recursos humanos* considerou aqueles que tinham uma interação direta com os pais sociais, realizando atividades semelhantes e/ou complementares. Quanto ao item *características das crianças e adolescentes*, compreenderam-se dados de idade, sexo, parentesco e quantidade de acolhidos em cada casa lar.

## **Instituição 1**

A instituição 1 era composta por duas casas lares que funcionavam em bairros diferentes, sendo uma exclusivamente para crianças e adolescentes do sexo masculino (*casa a*) e a outra só para o sexo feminino (*casa b*).

### **Estrutura física**

A *casa a* era uma construção antiga, de madeira, situada em uma rua tranquila de um bairro residencial. Suas peças eram as seguintes: uma sala de estar, onde era possível assistir à TV e fazer as refeições; três quartos – sendo dois para os meninos e um para o pai e a mãe social; um banheiro; uma cozinha; uma lavanderia externa e uma sala de atividades externa (onde funcionava uma churrasqueira). Nessa sala, havia um computador, uma minibiblioteca e uma mesa grande para a realização de tarefas escolares e atividades grupais. Nos fundos, próximo a essa sala, havia um *playground*. Os quartos dos acolhidos possuíam beliches e camas, dividindo os nove residentes nos dois quartos. Existia um armário em cada quarto, onde as roupas e objetos pessoais ficavam guardados.

A *casa b* estava localizada em uma rua movimentada da cidade. Era de alvenaria e possuía pouco espaço externo e apenas um pequeno quintal com árvores frutíferas. Nos fundos do terreno, funcionava a sede

da instituição, com funcionários da área técnica e administrativa. Nessa residência, existia uma sala de estar e de TV; uma cozinha com copa – onde eram feitas as refeições –; uma lavanderia; um banheiro e três quartos (dois para as meninas e um para a mãe social). No corredor dos quartos, havia prateleiras do chão até o teto onde eram guardados sapatos e outros objetos de uso das meninas. Em cada quarto, havia berços, beliches e/ou camas e um armário. As roupas e calçados eram guardados todos juntos, e as meninas da mesma idade não possuíam suas próprias roupas e sapatos, ou seja, dividiam entre si vestuário e calçados.

### **Recursos humanos**

Nessa instituição, os pais sociais estavam assim distribuídos: uma mãe social e um pai social na *casa a*, e três mães sociais na *casa b*. Os pais sociais dessa instituição trabalhavam um dia (período de 24 horas) e folgavam no dia seguinte, fazendo um rodízio em sua escala de trabalho. Assim, as crianças ficavam sob os cuidados de uma pessoa diferente a cada dia.

Em cada casa, uma funcionária contratada como babá também compunha o quadro de cuidadores, sendo consideradas cuidadoras de apoio. Ela não residia no local, e seu expediente de trabalho era das 8h às 18h, de segunda à sexta-feira. Suas atividades principais eram acompanhar a vida escolar das crianças/adolescentes (lições, organização de materiais, reuniões com professores e outras situações ligadas à escola), e os cuidados de higiene, como o banho. Na época da coleta de dados, a babá da *casa b* estava afastada por licença-maternidade. Essas funcionárias não foram consideradas como participantes da pesquisa por não exercerem a atividade de mãe social, embora algumas de suas tarefas fossem semelhantes.

A instituição 1 apresentava uma auxiliar de serviços gerais, que alternava seus dias de trabalho entre ambas as casas, de segunda a sábado. Essa funcionária era responsável pela limpeza considerada mais pesada, como limpar vidros, o piso, as calçadas e os eletrodomésticos. Dependendo dos compromissos que o pai ou a mãe social possuíam no dia, como saídas com os acolhidos, ela era responsável também pela preparação do almoço.

## Características das crianças e adolescentes

### *Instituição 1 - Casa a*

Os meninos residentes na *casa a* são apresentados a seguir, por idade. No período de realização da pesquisa, havia nove acolhidos nessa residência.

**Tabela 4 - Quantidade de meninos por idade na *casa a***

<b>Idade (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>
4	1
5	1 <sup>(1)</sup>
6	1
7	1 <sup>(1)</sup>
9	1 <sup>(2)</sup>
10	2
11	1
14	1 <sup>(2)</sup>
<b>Total</b>	<b>9</b>

(1) Irmãos.

(2) Irmãos.

Verifica-se que havia dois grupos de irmãos, conforme a Tabela 4. Existiam uma criança de 4 anos até um adolescente de 14 anos, sendo extensa a faixa etária, portanto.

### *Instituição 1 - Casa b*

Assim como na *casa a*, existia um total de nove meninas acolhidas na *casa b*, no período de realização da pesquisa. A seguir, a Tabela 5 mostra a quantidade de meninas por idade.



**Tabela 5 - Quantidade de meninas por idade na casa b**

<b>Idade (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>
2	2 <sup>(1)</sup>
4	1 <sup>(2)</sup>
5	2
6	1 <sup>(2)</sup>
7	1
13	1
14	1
<b>Total</b>	<b>9</b>

(1) Uma das meninas de 2 anos é irmã dos meninos de 5 e 7 anos da casa a.

(2) Irmãs.

Das nove acolhidas, duas eram irmãs, e uma era irmã de dois meninos da outra casa, como indica a Tabela 5. Residiam desde duas meninas pequenas, de 2 anos de idade, até duas adolescentes, de 13 e 14 anos. Nessa casa, quando uma das mães sociais estava presente, ela levava sua filha de 14 anos.

## **Instituição 2**

A instituição era organizada em forma de aldeia, reunindo todas as casas lares no mesmo condomínio. Existiam oito casas construídas, mas quatro estavam em operação no período de realização da pesquisa.

### **Estrutura física**

A instituição 2 situava-se em uma chácara, com uma extensa área gramada e algumas árvores. Havia um *playground* e um campo de futebol, bastante utilizado pelas crianças e adolescentes, que realizavam frequentes partidas. O campo era usado também por voluntários e/ou parceiros da instituição para atividades esportivas e recreativas.

As casas eram sobrados conjugados, existindo uma porta que ligava a sala de uma casa com a sala da outra. Todas eram do mesmo tamanho e com o mesmo número de peças. No térreo, existia a sala de estar e de TV, com copa; cozinha; lavanderia; quarto do casal (suíte) e quarto para os filhos dos pais sociais. No andar superior, estavam o quarto

dos meninos, com banheiro (suíte) e o quarto das meninas, também suíte. Em cada quarto havia três beliches e um armário para os pertences e roupas dos acolhidos, onde cada um tinha suas próprias prateleiras.

A instituição 2 possuía a sala da coordenação e da equipe técnica no mesmo local das casas, assim como salas de reunião e de trabalho em grupo. Havia uma ampla biblioteca, onde também poderiam ser realizadas atividades grupais (com as crianças e adolescentes e/ou com os profissionais). Existia ainda um refeitório com cozinha e uma lavanderia externa, que funcionava para todas as casas.

### **Recursos humanos**

Cada casa possuía um casal de pais sociais, casados, os quais eram contratados pela instituição e residiam permanentemente, possuindo folga uma vez por mês aos finais de semana (saída na manhã de sábado e retorno na manhã de segunda-feira). Os casais deveriam sempre tirar a folga em datas diferentes e, quando saíam, o casal da casa ao lado ficava responsável por cuidar dos acolhidos de sua própria casa e dos da outra. Para facilitar esse acompanhamento, a porta que ligava as casas permanecia aberta.

Os pais sociais dividiam a responsabilidade pelo preparo das refeições com uma cozinheira. Esta preparava o almoço e o lanche da tarde, servidos coletivamente no refeitório. Nessas refeições, um casal de pais era responsável por servir a comida e fazer uma oração de agradecimento. Já o café da manhã e o jantar eram preparados pelos pais sociais na própria casa lar. A lavagem das roupas também era dividida com outros funcionários, contratados como auxiliares de serviços gerais, pois roupas leves e íntimas eram lavadas pelos pais sociais na casa lar e as demais, na lavanderia grande. Esses auxiliares também cuidavam da limpeza externa e de dependências da instituição que não fossem a casa lar.

### **Características das crianças e adolescentes**

Crianças e adolescentes de ambos os sexos residiam nas casas. Para distribuir os acolhidos, a instituição seguia alguns critérios: 1) grupos de irmãos moravam juntos; 2) a faixa de idade, pois havia casas em que residiam crianças menores, e casas onde residiam predominantemente adolescentes; 3) o perfil dos pais sociais e dos acolhidos, de modo a facilitar a integração e o relacionamento entre eles. Na sequência, apresenta-se o

número de acolhidos, por idade e sexo, das casas onde os pais sociais participaram da pesquisa.

*Instituição 2 - Casa c*

**Tabela 6 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na casa c**

<b>Idade (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Sexo</b>
4	2	2 Masc.
5	1	Masc.
6	1	Masc.
10	2	2 Masc.
11	1	Masc.
12	1	Fem.
13	1	Masc.
16	1	Fem.
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>8 Masc. e 2 Fem.</b>

Na casa c, predominavam acolhidos do sexo masculino (6) e dois do sexo feminino. Os seguintes grupos de irmãos residiam nesta casa: 1) um menino de 4, um de 5, um de 6 e um de 10 anos (quatro irmãos); 2) uma menina de 12, um menino de 13 e uma menina de 16 anos (três irmãos); 3) um menino de 10 e um menino de 11 anos (dois irmãos). Apenas um menino de 4 anos não possuía irmãos. Nos finais de semana, o filho de 21 anos do casal de pais sociais também ficava na casa.

*Instituição 2 - Casa d*

**Tabela 7 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na casa d**

<b>Idade (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Sexo</b>
9	1	Masc.
11	1	Masc.
13	2	2 Masc.
14	2	1 Masc. e 1 Fem.
15	2	1 Masc. e 1 Fem.
16	1	Masc.
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>7 Masc. e 2 Fem.</b>

A maior parte dos acolhidos na *casa d* era do sexo masculino (7). Nela também existiam grupos de irmãos: 1) um menino de 13 e uma menina de 15 anos (dois irmãos); 2) um menino de 13 e uma menina de 14 anos (dois irmãos). Além dos nove acolhidos, morava uma filha do casal de pais sociais, com 10 anos de idade.

### **Instituição 3**

Essa instituição de acolhimento era composta por quatro casas lares, todas em funcionamento no período da pesquisa. A estrutura física, o quadro de cuidadores e de crianças e adolescentes são descritos a seguir, de acordo com cada casa lar.

#### **Estrutura física**

As casa lares estavam localizadas em dois bairros vizinhos, sendo que duas ficavam na mesma rua e as outras duas, em endereços diferentes. A sede administrativa, onde funcionava a área de gestão, a administrativa e a técnica, ficava em um local diferente das casas, mas próxima a elas.

As residências eram todas iguais, com o mesmo número de peças. Eram de alvenaria, com garagem coberta, jardim e quintal nos fundos, onde as crianças podiam brincar. Havia uma sala de estar e de TV; uma sala para atividades, onde existia o “cantinho da leitura”, com livros de histórias e gibis, brinquedos, jogos, e mesa para a realização de tarefas escolares, atendimentos e oficinas pedagógicas; uma cozinha; uma copa; uma lavanderia; uma suíte para os pais sociais; um quarto para as meninas e um quarto para os meninos, com beliches e camas – de acordo com o número de crianças e adolescentes – e prateleiras embutidas e cobertas por uma cortina de cetim, onde eram guardadas roupas, calçados e objetos pessoais, separados para cada criança/adolescente; um banheiro em cujo lado existiam os vasos sanitários das meninas e dos meninos, separados por portas identificadas por figuras representativas dos sexos. Do outro lado do banheiro, havia os *box* com chuveiros, também separados por portas que identificavam o das meninas e o dos meninos. No centro, ficavam duas pias sobre um balcão.

## Recursos humanos

Na instituição 3, existiam apenas mães sociais contratadas, todas casadas. Seus maridos eram contratados como pais sociais voluntários e tinham outra atividade profissional. As folgas das educadoras ocorriam uma vez por semana (que poderia ser de segunda à sexta-feira) e em um final de semana por mês, sempre em datas diferentes. No momento da realização da pesquisa, as mães sociais contavam com o auxílio de duas cuidadoras, chamadas de mães de apoio, apesar de haver quatro contratadas para essa atividade. Estas auxiliavam a mãe social uma vez por semana na limpeza da casa, na higiene das crianças, e em outro dia da semana, substituindo-as em sua folga. Também ficavam em seu lugar nas férias ou quando as mães sociais necessitavam se ausentar, por motivo de saúde, por exemplo.

## Características das crianças e adolescentes

Na instituição 3, crianças e adolescentes de ambos os sexos residiam em cada casa. A distribuição dos acolhidos ocorria da seguinte forma: grupos de irmãos não eram separados, e o perfil das mães sociais e dos acolhidos influenciava a distribuição para facilitar a integração e o relacionamento entre eles. Na sequência, apresenta-se o número de acolhidos em cada casa, por idade e sexo.

### *Instituição 3 - Casa e*

**Tabela 8 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na *casa e***

<b>Idade (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Sexo</b>
5	1	Masc.
6	1	Masc.
9	2	1 Masc. e 1 Fem.
10	2	2 Fem.
11	1	Fem.
13	2	1 Masc. e 1 Fem.
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>4 Masc. e 5 Fem.</b>

Nessa residência, existiam crianças de 5 a 11 anos, e dois adolescentes de 13 anos. O número de meninos e meninas era quase equilibrado, apenas com uma menina a mais do que o total de meninos

(4). Havia um grupo de irmãos: três meninos (o de 5, o de 6 e o de 9 anos) e uma menina, a de 11 anos de idade. Além dos nove acolhidos, moravam na casa as duas filhas biológicas do casal residente — uma tinha 15 e a outra tinha 17 anos. Dessa forma, residem na *casa e* onze crianças e adolescentes.

*Instituição 3 - Casa f*

**Tabela 9 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na *casa f***

<b>Idade (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Sexo</b>
5	2	2 Fem.
7	2	Masc. e 1 Fem.
8	2	1 Masc. e 1 Fem.
9	2	2 Masc.
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>4 Masc. e 4 Fem.</b>

Nessa casa, apenas crianças de 5 a 9 anos estavam acolhidas. Metade delas era do sexo masculino e metade, do sexo feminino. Aqui existiam dois grupos de irmãos: uma menina de 5 anos e um menino de 8; e um dos meninos de 7 anos era irmão de um dos meninos de 9 anos. Junto a elas moravam três filhos da mãe social: um menino de 7 anos e duas meninas, de 9 e 15 anos.

*Instituição 3 - Casa g*

**Tabela 10 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na *casa g***

<b>Idade (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Sexo</b>
3	1	Masc.
5	1	Masc.
6	1	Fem.
7	1	Fem.
9	3	3 Fem.
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>2 Masc. e 5 Fem.</b>

Essa residência possuía o menor número de acolhidos, sete no total, sendo cinco meninas e dois meninos, e todos eram crianças de 3 a 9 anos. O menor, de 3 anos, era irmão do menino de 5 anos; já a menina

de 6 anos era irmã da de 7 e de uma das meninas que tinha 9 anos. A mãe social possuía três filhos, os quais residiam na casa: dois meninos – um de 4 e um de 8 anos – e uma moça de 20 anos.

### *Instituição 3 - Casa h*

**Tabela 11 - Quantidade de acolhidos por idade e sexo na casa h**

<b>Idade (em anos)</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Sexo</b>
4	2	2 Masc.
5	2	1 Masc. e 1 Fem.
7	2	1 Masc. e 1 Fem.
9	2	2 Fem.
10	1	Masc.
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>5 Masc. e 4 Fem.</b>

Na *casa h*, havia cinco meninos e quatro meninas, com idades variando entre 4 e 10 anos. Nessa residência, existiam dois grupos de irmãos: a menina de 5, a menina de 7 e uma das meninas de 9 anos; o menino de 7 era irmão do de 10 anos de idade. A filha de 6 anos de idade da mãe social também morava na casa.

### 4.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram 10 pais sociais contratados das instituições para exercer esse trabalho. Primeiramente, apresenta-se a distribuição dos mesmos por instituição, como indica a tabela 12.

**Tabela 12 - Quantidade de participantes por instituição e total**

<b>Instituição</b>	<b>Quantidade</b>
1	2
2	4
3	4
<b>Total</b>	<b>10</b>

Dos 10 participantes, totalizaram 7 mães sociais e 3 pais sociais, cuja quantidade em cada instituição é apresentada na tabela a seguir.

**Tabela 13 - Quantidade de participantes por sexo e por instituição**

Sexo	Instituição			Total
	1	2	3	
Feminino	1	2	4	7
Masculino	1	2	0	3

Inicialmente pretendia-se obter um número igual de participantes homens e mulheres. Durante a composição do grupo de participantes, o número de homens e mulheres foi determinado pelo campo de pesquisa, no qual se observou um predomínio de mulheres em detrimento dos homens.

A tabela 14 mostra a distribuição dos participantes por instituição e casa lar. Convencionou-se denominar os pais sociais como PS e as mães sociais como MS.

**Tabela 14 - Distribuição dos participantes por instituição e casa lar**

Participante	Instituição/ casa lar
PS1	1/ a
MS1	1/ b
PS2	2/ c
MS2	2/ c
PS3	2/ d
MS3	2/ d
MS4	3/ e
MS5	3/ f
MS6	3/ g
MS7	3/ h

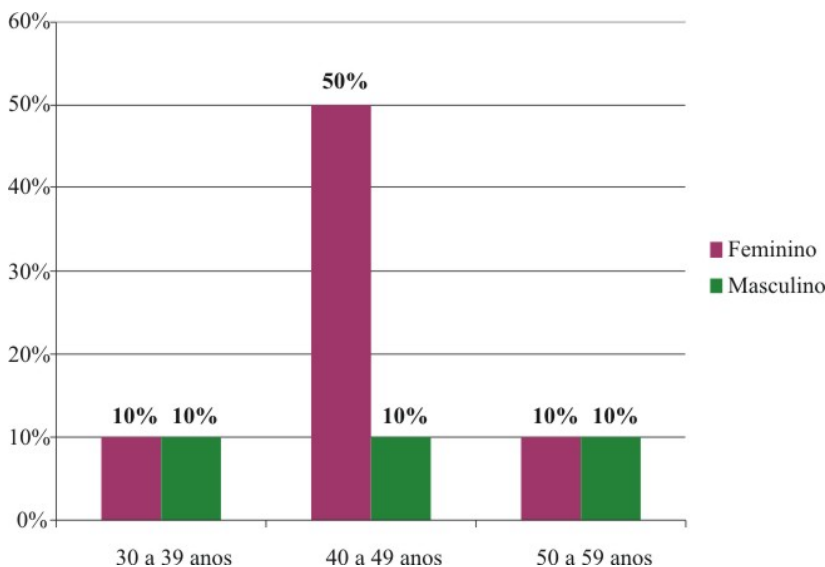
A seleção dos participantes foi feita por conveniência, sendo que eles deveriam ter tempo de experiência mínimo de seis meses de atuação na instituição ou no total de sua experiência profissional na área de abrigos. O número de participantes foi decidido a partir da verificação da saturação teórica, processo que consiste na suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar certa redundância ou repetição, não surgindo novas propriedades e dimensões nos mesmos (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008; STRAUSS; CORBIN, 2008).



Os fatores que contribuíram para a decisão do ponto de saturação teórica e para a finalização do processo de coleta de dados no presente estudo foram a regularidade e/ou a reincidência temática em torno de quatro itens, os quais contemplam os objetivos específicos da pesquisa, dispostos a seguir: a) nível de conhecimento sobre as atribuições legais da profissão de pai e mãe social; b) tipos de práticas exercidas pelos participantes em seu contexto de trabalho; c) facilidades e dificuldades para a realização de suas práticas e d) resultados percebidos para o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos. Cabe destacar que a partir da sexta entrevista se percebeu a saturação teórica, sendo que dez pessoas foram entrevistadas com o intuito de melhor confirmar a reincidência temática em torno dos itens acima mencionados.

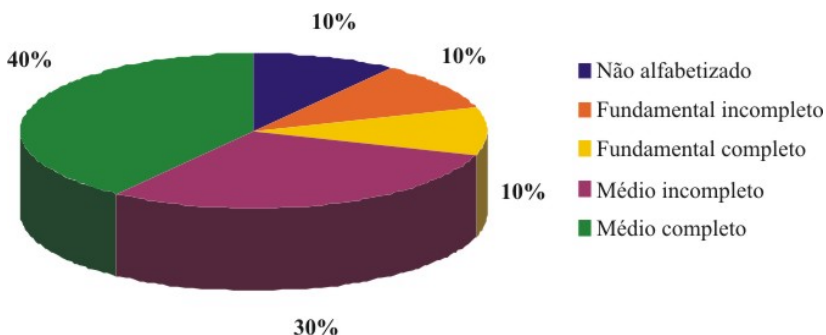
Na sequência, apresentam-se dados característicos do grupo de participantes da pesquisa no que diz respeito à idade, escolaridade, estado civil, número de filhos e tempo de experiência como pai ou mãe social.

A média de idade dos participantes era de 44,4 anos, sendo que a média das mulheres era de 43 anos, e a dos homens, de 48 anos. Analisou-se também sua distribuição por três faixas etárias, e verificou-se que metade do grupo de participantes do sexo feminino estava na faixa de idade de 40 a 49 anos. Já os representantes do sexo masculino distribuíram-se igualmente nas três faixas de idade, conforme aparece na Figura 3.



**Figura 3 - Faixa etária dos participantes por sexo**

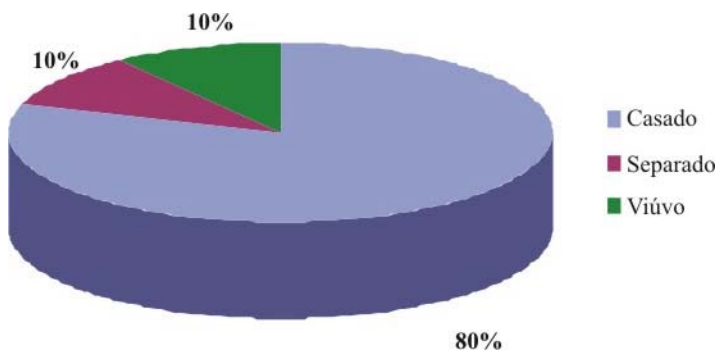
Quanto à escolaridade dos participantes, a figura a seguir demonstra a frequência de cada nível de ensino.



**Figura 4 - Nível de escolaridade dos participantes**

Verifica-se que a maior porcentagem de participantes concluiu o Ensino Médio (40%), nível de escolaridade recomendado pelo CONANDA/CNAS (2009). Destes, uma mãe social cursou Magistério, e outra fez curso técnico de Contabilidade. Considerando-se o estabelecido na Lei n.º 7.644 (BRASIL, 1987) sobre a escolaridade mínima de Ensino Fundamental completo, 80% dos participantes atenderam esse requisito.

O estado civil dos pais sociais foi investigado, e a frequência de casados, separados e viúvos é apresentada a seguir:

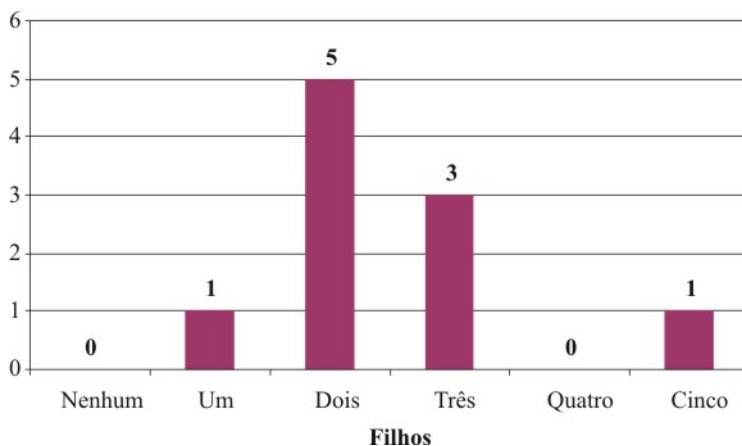


**Figura 5 - Estado civil dos participantes**

Em relação ao estado civil dos dez participantes, a maioria (80%) era composta por casados. Um pai social era separado e uma mãe social, viúva, sendo ambos pertencentes à instituição 1. Entre os casados,

participaram dois casais, visto que a instituição 2 admitia apenas casais como pai e mãe social, e as outras quatro mães sociais casadas eram da mesma instituição (3).

Todos os participantes da pesquisa possuíam filhos, sendo que a metade tinha dois filhos. Em segundo lugar, estava a família com três filhos, de acordo com a Figura 6. Conforme já exposto, nem todos os filhos dos profissionais participantes residiam nas casas lares.



**Figura 6 - Número de filhos dos participantes**

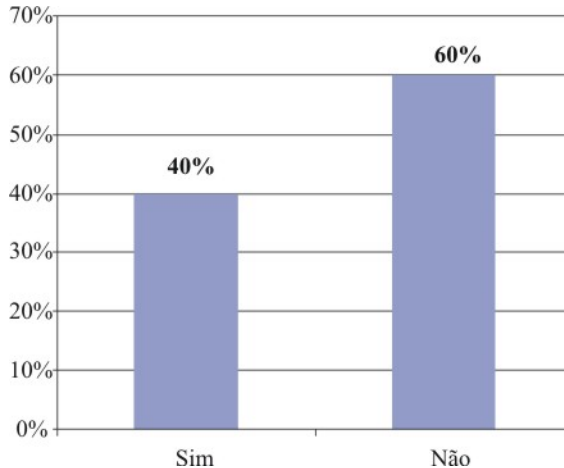
É necessário destacar o tempo de experiência de cada participante como mãe e pai social, período este que considerou a instituição na qual trabalhavam no momento da pesquisa e anteriormente a ela, caso houvesse.

**Tabela 15 - Quantidade de pais sociais por tempo de experiência, em anos e meses**

8m	1a 6m	1a 9m	1a 10m	3a 6m	4a	10a
1	3	1	1	1	1	2

Constatou-se que um participante possuía menos de 1 ano de experiência (8 meses), cinco tinham entre 1 e 2 anos de experiência, e quatro já tinham pelo menos 2 anos de experiência nessa profissão. Calculou-se um tempo médio de experiência do grupo de pais sociais e obteve-se 3 anos e meio, aproximadamente.

A figura 7 mostra a quantidade de participantes que apresentava experiência anterior como pai e mãe social em casas lares para crianças e adolescentes.



**Figura 7 - Experiência anterior como pai e mãe social**

Do total de participantes, 40% já haviam atuado como pai ou mãe social e mais da metade dos profissionais nunca havia trabalhado nessa atividade.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. Sua aprovação foi obtida pela avaliação do processo n.º 009/09, FR – 239851.

#### 4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados, que ocorreu dos meses de março a junho de 2009, foi empreendida por meio das técnicas de observação participante com registro em diário de campo e de entrevista semiestruturada. A escolha das mesmas se justificou pelo entendimento de que havia a necessidade de contextualizar e conhecer em profundidade o meio a ser pesquisado e pelos próprios objetivos da pesquisa. Desde a entrada em campo, as técnicas adotadas foram facilitadas pelo fato de a pesquisadora fazer parte da equipe do programa socioeducacional que atendia as instituições participantes da pesquisa.

O primeiro contato da pesquisadora dentro do campo de pesquisa em cada instituição se deu com uma assistente social, que forneceu dados sobre o histórico e funcionamento da organização, bem como sobre as crianças e adolescentes acolhidos naquele período. Em seguida, as visitas para a observação participante foram realizadas, as quais haviam sido previamente agendadas. Solicitava-se que ocorressem em um dia em que o pai e/ou a mãe social e o maior número de acolhidos possível estivessem presentes na casa lar. Além disso, a pesquisadora pediu que fosse avisado aos pais sociais que o objetivo dessa visita era conhecer a rotina de funcionamento de uma casa lar, sem que soubessem que alguns deles participariam posteriormente das entrevistas.

Conhecer o cotidiano dos pais sociais e o contexto onde estavam inseridos foi possível por meio da técnica da observação participante, pois ela consiste na presença do pesquisador nas atividades habituais do campo da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2007). Em relação a isso, Minayo (2006) enfatiza que a coleta de dados no próprio contexto de atuação ou de vida dos participantes permite ao observador estar em uma relação face a face com eles, participando de seu cenário cultural, modificando e sendo modificado por esse contexto.

Outro objetivo da observação participante foi descrever comportamentos, interações, dinâmicas relacionais e particularidades específicas da atuação desses profissionais no campo de pesquisa. A rotina deles no interior das casas lares e também no espaço externo da instituição, como no caso da instituição 2, foi devidamente acompanhada. Interações dos pais sociais com as crianças e adolescentes e com outros profissionais da instituição, técnicos e cuidadores, foram observadas.

A pesquisadora participou de almoços e lanches da tarde, acompanhou a realização de tarefas domésticas pelas mães sociais – como cozinhar, lavar e passar roupas – e de manutenção da casa, por um dos pais sociais

participantes, que lavava uma parede. Momentos de interação e de brincadeira entre as crianças foram observados, as quais convidavam a pesquisadora para participar, como em jogos de bola e de dominó. A leitura de histórias em uma das casas também aconteceu a pedido de um grupo de crianças. Em alguns momentos, a pesquisadora solicitava informações aos pais sociais sobre o funcionamento da casa e de sua rotina de atividades, ou eles mesmos iniciavam a conversa, demonstrando interesse por relatar sua vivência na instituição.

A descrição do que era observado ocorreu pelo registro cursivo em diário de campo, o que possibilitou um maior detalhamento dos eventos, além da apreensão de elementos implícitos no contexto da pesquisa (MORÉ; CREPALDI, 2004). O diário de campo utilizado foi composto por Registros de Campo e Registros do Pesquisador. O primeiro contemplou descrições sobre as situações e os eventos observados, identificando o contexto em que aconteceram, quem estava presente, como as pessoas envolvidas agiram. Os contextos físico e social, bem como aspectos de comunicação verbal e não-verbal, comportamentos e emoções percebidos nas pessoas presentes foram apontados. Os Registros de Campo ocorreram durante as visitas às instituições, em momentos em que a pesquisadora não estava em interação com os presentes, ou logo após as visitas.

Os Registros do Pesquisador, que se constituíam por reflexões, sensações e impressões sobre o contexto observado, foram realizados após a observação propriamente dita. Conforme afirma González Rey (2002), o pesquisador como sujeito produz ideias ao longo da pesquisa e serão fundamentais na construção de sentidos que sustentarão as análises posteriores.

A técnica da observação participante aconteceu entre os meses de março a maio de 2009, e a intenção inicial era realizá-la em todas as casas lares das três instituições participantes. Na instituição 1, ambas as casas lares foram visitadas. Na 2, as quatro casas foram visitadas, e a pesquisadora participou de um almoço com as crianças, adolescentes e funcionários do abrigo. Já na instituição 3, que possuía quatro casas lares em funcionamento, foi possível fazer a observação em duas delas. A razão exposta pela instituição para a impossibilidade de visitar as outras duas casas foi a entrada de uma mãe social nova, o que alterava a organização e a rotina da instituição como um todo.

Logo após o encerramento das observações em cada instituição, a pesquisadora iniciou os contatos para agendar as entrevistas com os pais sociais que atendiam o critério de participação referente ao tempo mínimo de seis meses de atuação. As entrevistas ocorreram no período de maio a

junho de 2009. A assistente social com a qual a pesquisadora havia feito contato ou o coordenador do abrigo foi quem indicou os participantes e determinou o horário mais adequado para a realização da entrevista. A pesquisadora pediu ao profissional de contato que convidasse previamente os pais sociais para esse momento e informou que explicaria os objetivos do estudo e solicitaria o consentimento do participante, antes de iniciar a entrevista.

Na ocasião das entrevistas, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B), a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa, garantiu a responsabilidade pelo sigilo dos dados e afirmou que a pessoa teria o direito de desistir da participação. O TCLE foi lido e comentado para cada participante, a fim de garantir o pleno entendimento. Todos os pais sociais indicados nas instituições aceitaram participar e, após a assinatura do TCLE, a entrevista foi iniciada. A mesma foi gravada e depois transcrita, na íntegra, para que os relatos dos entrevistados fossem preservados. Ao término da entrevista foi feito o agradecimento pela participação, bem como se informou sobre a possibilidade da entrega de uma cópia da entrevista transcrita, caso fosse do interesse do participante. Da mesma forma, foi explicado que os resultados seriam apresentados à instituição, através da entrega da Dissertação de Mestrado da pesquisadora e da exposição do trabalho em momento que seria programado, caso fosse considerado interessante.

O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, a qual orienta a organização de pensamento e a expressão de sentimentos pelo entrevistado, ao mesmo tempo em que permite que ele aborde espontaneamente conteúdos relacionados aos temas propostos pelo entrevistador. Esperava-se, com isso, suscitar uma verbalização que expressasse o modo de pensar e agir dos participantes sobre os temas em foco (GHIGLIONE; MATALON, 1993).

O roteiro elaborado para a condução das entrevistas (Apêndice C) conteve questões norteadas pelos objetivos da pesquisa, bem como pelo referencial teórico adotado. O roteiro da entrevista foi composto inicialmente por questões a respeito dos dados básicos de identificação e do histórico profissional até a obtenção do emprego atual. Na sequência do roteiro, os seguintes focos temáticos organizaram a elaboração das perguntas:

- Conhecimento sobre as atividades profissionais do ponto de vista legal e de acordo com o funcionamento da instituição;
- Práticas realizadas pelos pais sociais;
- Resultados percebidos pelos participantes para o desenvolvimento da criança e do adolescente a partir de suas práticas;
- Facilidades e dificuldades na execução de seu trabalho.

Especificamente sobre a temática das práticas realizadas, cabe lembrar que elas emergiram da descrição de cenas observadas e de relatos dos participantes. No roteiro da entrevista semiestruturada, existiam perguntas que buscavam investigar de modo dirigido as práticas realizadas (por exemplo, “Vocês brincam juntos? De quê?”) ou de forma tal que o discurso explicitasse as práticas utilizadas (como por exemplo, “O que vocês costumam fazer juntos?” e “Quando uma criança/adolescente faz algo positivo, como ajudar na casa, como você reage?”). Os questionamentos feitos sobre as responsabilidades dos pais sociais na instituição, na parte que investigava o conhecimento sobre a profissão, também foram úteis para a caracterização de suas práticas.

Realizaram-se as duas primeiras entrevistas com o objetivo inicial de ser um estudo piloto, possibilitando a avaliação do instrumento de coleta de dados. A partir dessa avaliação, alterou-se a ordem de algumas perguntas e se acrescentou a pergunta 49 (*Quando uma criança ou adolescente sai, porque retorna pra família ou é adotado, como você se sente?*). Cabe apontar que essas duas entrevistas foram incluídas na pesquisa pela riqueza dos dados e ainda porque o conteúdo da referida pergunta foi trazido pelos entrevistados. Como essa pergunta suscitava informações consideradas relevantes para os objetivos do estudo, ela foi acrescentada ao roteiro da entrevista.

#### 4.6 ANÁLISE DOS DADOS

A “Grounded Theory” (Teoria Fundamentada Empiricamente), proposta por Anselm Strauss e Juliet Corbin (1990, 2008), foi utilizada como referência para a análise dos dados. Trata-se de um método de análise qualitativa que é capaz de permitir a compreensão do sentido de situações ou fenômenos sociais. Strauss e Corbin (2008) afirmam que esse método de análise consiste na interpretação dos dados com o objetivo de descobrir conceitos e relações e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico. Para os autores, o termo *teoria fundamentada* significa teoria que foi derivada de dados sistematicamente reunidos e analisados.

Nesse sentido, a pesquisa teve como princípio para a análise a integração dos dados obtidos pela observação participante, registrados em diário de campo, com as informações sistematizadas das entrevistas. Os procedimentos de análise (STRAUSS; CORBIN, 1990, 2008) empregados foram os seguintes:



1. Imersão no corpo dos dados obtidos, por meio da interação com os mesmos a partir de várias leituras sucessivas do material textual das entrevistas e das anotações do diário de campo.
2. *Codificação aberta*, processo por meio do qual os dados foram examinados, comparados cuidadosamente e, finalmente, codificados ou categorizados. Foram demarcadas as propriedades e dimensões dos dados para chegar a categorias, as quais se referem a conceitos que representam o fenômeno em estudo. Por meio desse processo, foram analisados elementos comuns e aqueles que se diferenciavam entre si para formar as categorias.
3. Criação das categorias, que foram nomeadas de modo a apresentar uma força conceitual. Desse processo, foram identificados pontos nucleares que se mantiveram na diversidade e na complexidade dos dados, ou seja, os pontos que se repetiram pela sua similaridade e puderam ser agrupados. Tais pontos serviram como base de referência para estabelecer e nomear as categorias principais de análise. Acrescenta-se que a nomeação das categorias emergiu a partir da conjugação do referencial teórico utilizado, da lei e regulamentações que norteiam o trabalho dos pais sociais e da narrativa dos sujeitos participantes.
4. *Codificação axial*, que consistiu no processo de conexão dos dados com a finalidade de estabelecer a ligação entre os pontos nucleados em uma mesma categoria. A partir dos pontos nucleares, determinaram-se as subcategorias e seus respectivos elementos de análise, cuja nomeação ocorreu da mesma forma que no processo de criação das categorias.
5. Busca de integração das categorias e seus desdobramentos para melhor compreensão do fenômeno pesquisado. Essa busca de integração se deu na medida em que uma categoria precisava ser compreendida em função das outras e durante o processo de análise isso foi sendo assinalado.



## 5 RESULTADOS

Tal qual o universo, uma instituição pode ser compreendida como uma rede de interações complexa, em que nada pode se definir de maneira independente e na qual existem padrões de interação num determinado tempo e lugar, e não realidades estáticas (NAJMANOVICH, 2002). Especificamente as instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, campo de realização desta pesquisa, caracterizaram-se por serem contextos marcados por uma trama complexa de relações, que constituem diferentes atores e por características determinadas por princípios de funcionamento próprios.

O modo de funcionamento e a vivência de cada indivíduo nesse contexto são orientados, por seu turno, por sistemas maiores representados pelos valores e crenças, pela cultura, pelas leis e pelas políticas públicas ligadas aos direitos da criança e do adolescente (YUNES, MIRANDA; CUELLO, 2004). Todos esses elementos interatuam e afetam-se mutuamente na realidade institucional, evidenciando a noção de complexidade proposta por Morin (1990), a qual implica a compreensão das peculiaridades de um contexto ou sistema a partir das significações geradas na inter-relação e integração de todos os envolvidos.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa, fundamentados na epistemologia da complexidade, foram discutidos com base nas concepções de inter-subjetividade e de que o contexto da instituição de acolhimento é um gerador de significados (MORÉ; MACEDO, 2006) que perpassavam as práticas utilizadas pelos pais sociais. Por sua vez, as vivências e crenças particulares de cada pai social influenciavam recursivamente sua atuação em seu campo de trabalho. Nessa perspectiva, definiu-se o objetivo geral da pesquisa, que foi o de caracterizar as práticas de pais sociais à luz do contexto das instituições onde atuavam no período de realização deste estudo.

Inicialmente, descreve-se uma síntese dos dados significativos obtidos nas entrevistas sobre a vida pessoal e profissional de cada um dos participantes, os quais poderiam refletir crenças e opiniões e, ainda, influenciar o exercício de suas práticas no contexto da casa lar. Para ilustrar a aplicação do método e a interação entre pesquisadora e participantes, o registro de uma observação participante encontra-se no Apêndice D e a transcrição de uma entrevista, no Apêndice E.

## 5.1 SÍNTESE DA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### **PS1:**

PS1 tinha 49 anos e era pai social na instituição 1. Era separado e possuía dois filhos, uma moça de 26 anos e um rapaz de 20 anos, ambos casados. PS1 estudou durante três meses, não chegando a se alfabetizar e, segundo seu relato, o fato de morar em um sítio impediu que frequentasse a escola. Na época da pesquisa, morava em uma casa alugada, onde ficava nos dias de folga do trabalho. Sua experiência profissional anterior foi sempre ligada a atividades no meio rural. Trabalhou como agricultor e já foi cuidador de cavalos em um haras, e de porcos e ovelhas, em chácaras. Atuava há quatro anos como pai social e conseguiu o trabalho por meio de sua ex-esposa, pois ela era mãe social na instituição. PS1 iniciou com a responsabilidade de acompanhar um adolescente, tido como “problemático”, e limpar o quintal da casa lar, mas não para residir. Após seis meses, uma das mães sociais saiu e foi proposta a vaga de pai social a ele, para trabalhar junto com sua ex-esposa. PS1 relatou suas motivações para ingressar na instituição, na época:

Eu aceitei porque eu tava muito sofrido no meu serviço, sabe?... Tava trabalhando demais... Pra poder trocar um pouco a rotina. Daí quando eles falaram nessa oportunidade, eu ia ganhar bem mais pouco, mas [...] vai melhorar bastante, vou trabalhar mais pouco. Aceitei na hora pra ver se eu melhorava minha situação da minha saúde... Eu fui me apegando muito com os menino... Daí deu aquele negócio que nós não se acertamos mais, nós separamos (referindo-se à ex-esposa). Então, aqui na [...] eu tô junto com os menino, eu tô arejando minha cabeça, né? E trabalho por gostar, considero eles como meus filhos.

**MS1:**

MS1, 59 anos, era mãe social na instituição 1 há um ano e dez meses. Possuía ensino médio incompleto, não tendo concluído o 1.º ano. Ela foi casada duas vezes e era viúva de seu último marido. Tinha dois filhos, um rapaz de 23 anos, casado, e uma menina de 14 anos, que residia com ela. MS1 tinha casa própria, que usava nos dias de folga. Quando estava na casa lar, a filha passava a noite com ela. Antes de ser mãe social, sua experiência profissional foi cuidar de crianças, em sua casa, ou como babá em casas de família. Também trabalhou como cuidadora de idosos. Certo dia, ouviu no rádio um anúncio de uma vaga de mãe social na instituição 1 e ligou marcando uma entrevista. O relato de MS1 expressou suas motivações para ingressar no campo das instituições de abrigo:

*Primeira coisa, como todo ser humano, como eu, principalmente de família humilde, simples, é o orçamento familiar que faz falta que eu não estava trabalhando, né, e eu ganhava muito pouco [...]. A gente pensa primeiro no que vai entrar né? No lucro, no dinheiro... Ai depois que eu fui ver, digo: 'Nossa, mas lá é com um monte de criança, que coisa boa.' Então juntou o útil ao agradável, porque todo mundo... na minha área aqui que tem pouco estudo e não tem uma boa formação, [...] tem que trabalhar pra sobreviver. E eu, graças a Deus, vim trabalhar naquilo que eu gosto. Entendeu? Então dei sorte.*

**PS2:**

PS2 tinha 56 anos e seu nível de escolaridade era o ensino médio incompleto. Era casado com MS2, mãe social da instituição 2, com a qual possuía uma filha de 23 anos, casada, e um filho de 21 anos, que passava os finais de semana com os pais. Não tinha residência na cidade, hospedando-se na cunhada ou na irmã em seus dias de folga. Já teve experiência profissional em um banco, trabalhando com empréstimo, e depois em lojas de móveis, desenhando projetos de cozinhas pré-moldadas. Durante um período, trabalhou como marceneiro autônomo. Sua experiência como pai social iniciou quando viu um anúncio de vaga para pai e mãe social na instituição 2, mantida pela igreja que frequentava.

Estava há um ano e seis meses trabalhando no abrigo. Sua fala descreveu suas motivações para assumir a atividade de pai social:

*Quando eu olho uma criancinha, que a gente vê que é um ser indefeso, né? Então, aquilo cria dentro da gente algo que se você pudesse ser útil pra aquela criança... Isso aí eu não faço diferença do meu filho com o filho dos outros... Tinha a ver comigo e com a E. (esposa) e mais ainda a gratificação é que a gente tava tipo em família, esse costume de religião... O tempo da gente aqui na Terra é passageiro, se você não for útil para o ser humano, para o próximo, então fica tudo inútil... Então, esse é um lado positivo, assim, da fé, né? É a satisfação que a gente tá aqui, vivendo e convivendo aí.*

## **MS2:**

MS2 tinha 45 anos, era casada e tinha dois filhos, um rapaz de 20 anos e uma moça de 23. Na casa lar da instituição 2, residiam com ela o marido, que era pai social (PS2), e o filho passava os finais de semana com eles. A filha mais velha era casada. MS2 estudou até a 6.<sup>a</sup> série, relatando que parou para trabalhar. Antes de exercer a atividade de mãe social, tinha trabalhado com crianças como professora da escola dominical, em uma igreja em uma cidade do sudeste do país. Veio para o Paraná pela oportunidade de trabalho como mãe social, pois o marido já estava morando aqui e em busca de novas oportunidades de trabalho, e ficou sabendo da vaga como pai e mãe social na instituição, ligada à igreja que frequentavam. MS2 afirmou que, pelo motivo de estarem procurando um lugar para morar e por que gostava de trabalhar com criança, ela aceitou a proposta do marido de assumirem esse cargo no abrigo. “*E a gente veio, sabendo que se é a vontade de Deus a gente ia tá aqui, né.*” MS2 estava há um ano e meio na instituição e não possuía residência fora. Em seus dias de folga, ela e o marido ficavam na casa de sua irmã ou de sua cunhada.

**PS3:**

PS3 tinha 39 anos e era casado com MS3, mãe social na mesma instituição (2), na qual trabalhava há três meses. Possuía três filhos, um rapaz de 18, outro de 14 anos e uma menina de 10 anos de idade. Residia com ele apenas a filha mais nova, e os meninos moravam na casa que tinham e onde permaneciam nos dias de folga (era uma casa cedida pelo Estado, onde funcionava uma casa lar). PS3 estudou até a 8.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Sua experiência de trabalho foi maior como cuidador ou pai social em instituições que acolhiam crianças e/ou adolescentes. Há dez anos começou a trabalhar nessa área e já passou por três instituições diferentes, antes de ingressar na atual. Também já atuou como motorista da prefeitura, realizando o transporte de crianças deficientes mentais. Junto com sua esposa, iniciou como pai social na instituição 2 ao ser chamado pela diretora, que já tinha recebido indicações a respeito do casal. Ao expor seus motivos para ter aceitado a proposta de trabalhar neste local, PS3 afirmou:

*É um desejo que a gente tem no coração de ajudar essas criança, né? Reintegrar elas à sociedade. Por um fato que eu passei na minha vida. O meu pai morreu quando eu tinha sete ano de idade. Minha mãe morreu quando eu tinha treze. As duas irmã minha viraram as costa pra mim. Eu fui criado na rua. E eu pedia sempre pra Deus: 'Deus, me dá uma chance pra mim voltar à sociedade, pra mim ser alguém, ter uma identidade.'... E eu sofri muito na rua, né? E foi muito difícil pra mim essa trajetória até 25 anos... O desejo meu é passar pra essas criança o que eu não tive... Um amor, um carinho, pegar eles no colo... Eu não tinha ninguém pra me abraçar. Então um pouco o desejo mesmo, do meu coração, é retribuir o que eu não tive [...].*

**MS3:**

A mãe social MS3, 42 anos, era casada com PS3, pai social na instituição 2. Ela tinha três filhos, dois meninos, um de 18 e outro de 14 anos, e uma menina de 10 anos de idade. Residia com seu esposo e com a filha na casa lar e, nos dias de folga, permaneciam em sua casa, que foi cedida pelo Estado, já que nesse local funcionava uma casa lar onde

trabalharam. MS3 iniciou o curso de Magistério, mas não concluiu, afirmando que o trabalho impossibilitou que continuasse a estudar. Suas atividades profissionais anteriores à atual foram: telefonista, supervisora em uma empresa de telefonia e atendente em uma clínica para deficientes mentais. Quando a filha tinha seis meses, MS3 e o marido iniciaram o trabalho em instituições de abrigo. Estavam nessa área há aproximadamente dez anos, sendo que na instituição 2 estavam há três meses. Em relação à escolha para iniciar o trabalho como mãe social, ela relatou: *“Foi opção mesmo de cuidar dos filhos também... Era um trabalho gratificante, que além de você tar fazendo outra coisa pelo ser humano era ficar com os filhos também, né. Eles cresceram perto de nós.”* O casal ingressou na instituição 2 a partir de uma proposta da diretora, que já possuía uma indicação sobre a experiência deles. Ao ser questionada sobre o que a levou a trabalhar na instituição atual, MS3 explicou:

*Pra nós foi uma decisão, assim, que precisamos muito da direção de Deus mesmo, pra gente aceitar, até a gente topou de pensar assim: ‘Ó Deus, a gente quer fazer um trabalho pra Ti, né?’ O S. (marido) fazia um ano que estava trabalhando na prefeitura, como motorista. O salário dele lá cobria os dois nosso aqui, né? Se fosse olhar por vantagem a gente não teria vindo. Mas assim, bem por amor mesmo, né? E eu não consigo ficar fora, de jeito nenhum, eu acredito no ser humano... Salvar todos a gente não pode, mas aqueles que a gente puder [...]. Eu acho que a gente faz a parte da gente [...]. O nosso objetivo aqui é mesmo acreditar no ser humano e olhar pra eles e pensar que você pode fazer um pouquinho por eles também.*

#### **MS4:**

MS4 era mãe social da instituição 3 há seis meses. Tinha 42 anos, era casada e tinha duas filhas, uma de 18 e a outra de 14 anos. Residia na casa lar com o marido e as filhas e não possuíam casa própria. O marido era voluntário na instituição e trabalhava com compra e venda de automóveis. O nível de escolaridade de MS4 era o ensino médio completo; formou-se em Técnico em Contabilidade. Antes de iniciar sua experiência como mãe social, havia trabalhado somente com contabilidade. Conheceu o trabalho de mãe social quando atuava na área administrativa de um abrigo.



MS4 atuava há um ano e nove meses como mãe social, possuindo experiência em outra instituição, antes da atual. Ficou sabendo da vaga na instituição 3 por meio de uma funcionária e sobre o fato de conseguir esse trabalho, ela comentou:

*Eu tinha a intenção de trabalhar de mãe social de volta... Eu achava que ainda não tinha chegado no meu limite, ainda agüentava mais. Daí eu falei: vou procurar na mesma área... Não foi assim que eu escolhi aqui. É o que deu certo primeiro.*

### **MS5:**

A mãe social MS5 tinha 40 anos, era casada e tinha cinco filhos: quatro meninas (de 20, 18, 15 e 9 anos) e um menino de 7 anos. Moravam com ela o marido e os três filhos mais novos. As filhas mais velhas moravam em outra cidade e eram fruto de casamentos anteriores de MS5. A família não tinha casa própria e se hospedava na sogra ou em uma amiga de MS5 nos dias de folga. Ela era formada em Magistério e atuou alguns anos como educadora em creche e como professora de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série. Na sequência, trabalhou como recepcionista e cozinheira. Fez o curso de auxiliar de Enfermagem e atuou por bastante tempo em hospitais e postos de saúde. Parou devido à depressão, que afirmou ter sido decorrente de uma situação que a abalou muito a partir do atendimento de um paciente. Após esse período, MS5 mudou-se para essa cidade e trabalhou como diarista, garçomete e cozinheira em restaurantes, e ainda como educadora em uma creche. Nessa cidade, não regularizou sua documentação para poder trabalhar na área de saúde, pois era de outro Estado. Sua intenção era providenciar seus documentos para voltar a atender como auxiliar de Enfermagem. Como ela mesma afirmou: *“Eu me vejo na área de saúde, cuidando das pessoas. E com criança eu gosto também muito de trabalhar..., porque a minha vida inteira quase foi isso, né?”*. MS5 nunca teve experiência como mãe social antes de entrar na instituição 3, onde estava há oito meses. Soube da vaga por meio de uma amiga, que já trabalhava como mãe social. Ao ser questionada sobre o motivo que a levou a ingressar nessa área, explicou:

*Ficar mais perto dos meus filhos, mais junto deles, porque a gente passou por muitos problemas muito sérios, problemas psicológicos, no caso, pela perda do pai... E outra, eu já trabalhei bastante*

*tempo com criança, então... Falei: Ah, vamos tentar! Quem sabe? Eu pensei que eu nem ia ficar tanto igual eu tô.*

**MS6:**

MS6 tinha 40 anos, era casada e tinha três filhos, dois meninos, de 4 e 9 anos, e uma moça de 20 anos (do primeiro casamento). Toda a família morava na casa lar, embora possuísse casa própria em uma cidade vizinha. Ela tinha ensino médio completo, e seu primeiro emprego foi como auxiliar de escritório e administrativo. Também teve experiência como copeira em um hospital. Como não tinha com quem deixar os filhos pequenos, ingressou em uma instituição de abrigo como mãe social. Já trabalhou em duas instituições que mantinham casas lares. Ao todo, MS6 possuía quatro anos de experiência como mãe social. Seu interesse por essa área, segundo ela, era por gostar de criança. Por essa razão, inclusive, já prestou vestibular para Pedagogia duas vezes, mas não passou. Na instituição 3, onde trabalhava, estava há três meses. Foi chamada porque havia entregado o currículo em alguns abrigos da cidade. Justificou o interesse por trabalhar novamente como mãe social da seguinte forma:

*Eu já sabia o que era o trabalho, trabalhar com as crianças, eu gostava... Cuidar, tudo, zelar por eles, né. [...]. Porque a gente gosta mesmo, senão não tava... Às vezes eu falo que eu sou meio criança, porque eu fico no embalo deles, como criança.*

**MS7:**

MS7 era mãe social da instituição 3, onde trabalhava há um ano e seis meses. Ela tinha 32 anos de idade e seu nível de escolaridade era o ensino médio completo. Era casada e tinha uma filha de 6 anos, sendo que a família toda residia na casa lar, embora tivesse casa própria. As atividades profissionais já exercidas por MS7 foram: diarista, auxiliar de cozinha, cozinheira, televendedora, recenseadora e frentista em posto de gasolina. Sua primeira experiência como mãe social era na instituição atual, onde iniciou pela indicação de suas irmãs que trabalhavam lá, na época. Perguntou-se o que a levou a trabalhar como mãe social e ela respondeu: “Ah, assim, acho que a primeira coisa é o emprego, né? Em

*segundo, sei lá, por tipo assim, como se fosse ajudar as crianças. Não é bem ajudar porque eu tenho uma remuneração por isso, né?”*

## 5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir do conjunto de narrativas trazidas pelos participantes da pesquisa, aliado aos registros do diário de campo, foram construídas quatro categorias de análise que procuraram filtrar a realidade apreendida em suas semelhanças e diferenças entre as instituições estudadas, como lentes que ampliam o olhar para cada parte desse contexto complexo. Caracterizar a atuação dos pais sociais exigiu abarcar uma série de componentes que constituem uma instituição e que afetam esses profissionais. Desse modo e conforme apontado anteriormente na seção do Método, as categorias, suas respectivas subcategorias e elementos de análise agruparam pontos constantes e diferenciais nos discursos dos entrevistados, sendo que também foram analisadas questões específicas de cada contexto, quando pertinentes à análise.

Na sequência, apresenta-se a definição de cada categoria e de suas subcategorias e, no Quadro 1, as mesmas organizam-se com seus respectivos elementos de análise. A ordem de apresentação escolhida para o sistema de categorias de análise é meramente didática, pois de acordo com Moré (2000), ele revela a interconexão dos dados, em um movimento contínuo de descrição e análise dos processos.

### 5.2.1 Definição das Categorias e Subcategorias

#### **1. CONHECIMENTO DOS PAIS SOCIAIS SOBRE SUA PROFISSÃO -**

Apresenta-se aqui o conjunto de compreensões dos significados atribuídos às práticas, das regulamentações e legislações referentes à profissão e habilidades necessárias, assim como dilemas entre estas e as práticas desenvolvidas.

**1.1 Compreensão pessoal sobre seu papel profissional - concepções e crenças sobre o significado de ser pai e mãe social.**

**1.2 Compreensão das atribuições legais da profissão - conhecimento sobre a lei que regulamenta a atividade de pai e mãe social.**

**1.3 Entendimento sobre suas responsabilidades profissionais no cotidiano e à luz do contrato de trabalho** - significados atribuídos ao contrato de trabalho, às expectativas da instituição e divergências entre direitos legais e responsabilidades solicitadas.

**1.4 Reconhecimento das habilidades pessoais necessárias** - habilidades inerentes à pessoa, às suas crenças e às suas características comportamentais e de personalidade.

**1.5 Reconhecimento das habilidades técnicas necessárias e os dilemas na prática** - esta subcategoria compreende tanto as habilidades relacionadas ao fazer e que exigem conhecimento técnico quanto o desconhecimento sobre a necessidade de habilidades técnicas especializadas para o desempenho de determinadas práticas pelos pais sociais.

**2. DIRETRIZES DO CONTEXTO PARA AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS PAIS SOCIAIS** - Nesta categoria estão envolvidos os fatores que orientam, caracterizam e interferem na operacionalização das práticas dos pais sociais, isto é, na execução de suas atividades e atribuições.

**2.1 Ordenamento das práticas** - refere-se às características da rotina de trabalho dos pais sociais e como organizam suas atividades no cotidiano.

**2.2 Diferenças e semelhanças entre as instituições** - apresenta princípios que norteiam a operacionalização das práticas dos pais sociais determinados pelas características das instituições de acolhimento.

**2.3 Impasses do processo de operacionalização das práticas** - descreve fatores que interferem negativamente, dificultando a operacionalização das práticas no cotidiano dos pais sociais.

**3. DESCREVENDO AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS PAIS SOCIAIS** - Esta categoria apresenta as diferentes práticas dos pais sociais no contexto da instituição de acolhimento, caracterizando-as a partir de seus objetivos e resultados esperados para o desenvolvimento da criança e do adolescente e para o funcionamento institucional.

**3.1 Relacionadas à saúde física da criança e do adolescente** - agrupa as atividades de orientação, preparo e cuidado ligadas à saúde, higiene e alimentação da criança e do adolescente acolhido na instituição.

**3.2 Relacionadas ao desenvolvimento psicológico e social da criança e do adolescente** - descreve as práticas que influenciam o desenvolvimento psicológico e social da criança e do adolescente.

**3.3 Relacionadas à escola, cultura, esporte e lazer** - engloba práticas que promovem tanto o desenvolvimento educacional quanto o convívio social da criança e do adolescente.

**3.4 Relacionadas à formação religiosa/espiritual da criança e do adolescente** - caracteriza atividades que tem como objetivo colocar a criança e o adolescente em contato com princípios e práticas religiosas, a fim de proporcionar formação religiosa ou espiritual.

**3.5 Relacionadas ao ambiente doméstico e institucional** - reúne as práticas ligadas à organização e conservação do ambiente da casa lar, ao cuidado das roupas e objetos pessoais da criança e do adolescente e a tarefas administrativas fora da instituição.

**3.6 Diferenças e semelhanças entre as práticas de mães e pais sociais** - reúne os elementos que identificam como as práticas desenvolvidas pelas mães e pelos pais sociais se diferenciam e se assemelham.

**3.7 Resultados percebidos das práticas dos pais sociais para o desenvolvimento da criança e do adolescente** - descrevem-se os resultados percebidos pelos pais sociais que influenciam o desenvolvimento da criança e adolescente acolhidos.

**4. FACILIDADES E DIFICULDADES PERCEBIDAS PELOS PAIS SOCIAIS** - Categoria que abarca as dificuldades percebidas, as estratégias de enfrentamento utilizadas e o suporte a um melhor desempenho profissional dos pais sociais.

**4.1 Dilemas pessoais e institucionais** - refere-se a opiniões e sentimentos dos pais sociais sobre situações vividas que refletem dificuldades, contradições e desafios enfrentados.

**4.2 Reações físicas e emocionais decorrentes do trabalho** - compreende reações e sentimentos que são despertados pelo trabalho e que afetam o estado emocional e/ou físico dos pais sociais.

**4.3 Estratégias de enfrentamento das dificuldades** - agrupa as ações e manejos usados pelos pais sociais, bem como alternativas vislumbradas para enfrentar situações difíceis em seu cotidiano profissional.

**4.4 Facilidades e suporte da rede social** - contempla as situações, procedimentos e pessoas **que** facilitam ou dão suporte para o desenvolvimento das práticas e para um melhor desempenho do papel profissional dos pais sociais.

continua

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Elementos de análise</b>
1. CONHECIMENTO DOS PAIS SOCIAIS SOBRE SUA PROFISSÃO	1.1 Compreensão pessoal sobre seu papel profissional	1.1.1 Cuidar de crianças e adolescentes 1.1.2 Trabalho profissional 1.1.3 Cuidar como se fossem filhos biológicos 1.1.4 Ação pessoal de doação 1.1.5 Missão a ser realizada
	1.2 Compreensão das atribuições legais da profissão	1.2.1 Falta de clareza 1.2.2 Desconhecimento da lei
	1.3 Entendimento sobre suas responsabilidades profissionais no cotidiano e à luz do contrato de trabalho	1.3.1 Atividades do cotidiano 1.3.2 Incompatibilidade entre benefícios, direitos e responsabilidades 1.3.3 Significados atribuídos ao contrato de trabalho
	1.4 Reconhecimento das habilidades pessoais necessárias	1.4.1 Afetividade e amor pelo que faz 1.4.2 Calma e paciência 1.4.3 Firmeza 1.4.4 Caráter e desejo de ajudar 1.4.5 Dom e vocação 1.4.6 Capacidade de atenção 1.4.7 Espiritualidade
	1.5 Reconhecimento das habilidades técnicas necessárias e os dilemas na prática	1.5.1 Saber realizar atividades domésticas, de cuidados e de orientação de crianças 1.5.2 Desconhecimento de saberes especializados

**Quadro 1 - Quadro das categorias, subcategorias e elementos de análise**

continua

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Elementos de análise</b>
2. DIRETRIZES DO CONTEXTO PARA AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS PAIS SOCIAIS	2.1 Ordenamento das práticas	2.1.1 Rotina rígida 2.1.2 Ritmo acelerado das atividades
	2.2 Diferenças e semelhanças entre as instituições	2.2.1 Princípios institucionais
	2.3 Impasses do processo de operacionalização das práticas	2.3.1 Absorção pelas tarefas domésticas e externas 2.3.2 Falta de profissional de apoio 2.3.3 Convivência entre crianças e adolescentes no mesmo ambiente
3. DESCREVENDO AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS PAIS SOCIAIS	3.1 Relacionadas à saúde física da criança e do adolescente	3.1.1 Estar atento à condição de saúde e acompanhar atendimentos e/ou tratamentos 3.1.2 Orientar e cuidar da higiene e da alimentação
	3.2 Relacionadas ao desenvolvimento psicológico e social da criança e do adolescente	3.2.1 Elogiar 3.2.2 Dialogar 3.2.3 Expressar afeto 3.2.4 Brincar 3.2.5 Transmitir valores e exemplos positivos 3.2.6 Dar disciplina 3.2.7 Repreender comportamento inadequado
	3.3 Relacionadas à escola, cultura, esporte e lazer	3.3.1 Ajudar nas tarefas escolares 3.3.2 Levar e buscar na escola 3.3.3 Incentivar a leitura, ler livros e contar histórias 3.3.4 Acompanhar ou participar de atividades esportivas 3.3.5 Acompanhar em atividades ou eventos sociais e culturais
	3.4 Relacionadas à formação religiosa/espiritual da criança e do adolescente	3.4.1 Conduzir oração 3.4.2 Acompanhar em cultos na igreja

**Quadro 1 - Quadro das categorias, subcategorias e elementos de análise**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Elementos de análise</b>
3. DESCREVENDO AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS PAIS SOCIAIS	3.5 Relacionadas ao ambiente doméstico e institucional	3.5.1 Cuidar das roupas e objetos pessoais das crianças e adolescentes 3.5.2 Manter o ambiente organizado e limpo 3.5.3 Dirigir veículos para fazer compras, buscar doações e para outras tarefas administrativas
	3.6 Diferenças e semelhanças entre as práticas de mães e pais sociais	3.6.1 Serviço externo X Serviço interno
	3.7 Resultados percebidos das práticas para o desenvolvimento da criança e do adolescente	3.7.1 Ter uma referência cognitiva e social 3.7.2 Ter uma pessoa significativa de afeto
4. FACILIDADES E DIFICULDADES PERCEBIDAS PELOS PAIS SOCIAIS	4.1 Dilemas pessoais e institucionais	4.1.1 Ruptura de vínculos 4.1.2 Trabalho profissional X Envolvimento afetivo 4.1.3 Privacidade: espaço e tempo para si 4.1.4 Autoridade dos pais sociais X Autoridade da instituição/profissionais
	4.2 Reações físicas e emocionais decorrentes do trabalho	4.2.1 Angústia 4.2.2 Estresse 4.2.3 Cansaço físico
	4.3 Estratégias de enfrentamento das dificuldades	4.3.1 Pedir ajuda profissional 4.3.2 Utilizar recursos espirituais e/ou religiosos 4.3.3 Utilizar recursos pessoais
	4.4 Facilidades e suporte da rede social	4.4.1 Relação com as crianças e adolescentes 4.4.2 Reconhecimento do papel do suporte institucional 4.4.3 Reconhecimento do papel do suporte social

**Quadro 1 - Quadro das categorias, subcategorias e elementos de análise**



## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a discussão dos resultados na sequência em que foram expostas as categorias de análise.

### 1. CONHECIMENTO DOS PAIS SOCIAIS SOBRE SUA PROFISSÃO

Os pais sociais foram solicitados a apresentar sua opinião sobre o significado de sua atuação profissional, o que conhecem da legislação referente à profissão, seu contrato de trabalho e as habilidades necessárias para o desempenho de suas práticas. O termo “conhecimento”, no título da categoria 1, diz respeito a um conjunto de compreensões, entendimentos e reconhecimentos, já que conhecer traz em seu significado a ideia de entender (FERREIRA, 1999).

#### 1.1 Compreensão pessoal sobre seu papel profissional

A narrativa dos participantes possibilitou diferenciar cinco significados atribuídos ao que é “ser pai/mãe social”. Um mesmo participante apresentou, muitas vezes, mais de um significado para sua profissão, como pode ser visto a seguir.

O primeiro significado refere-se a **cuidar de crianças e adolescentes (1.1.1)**<sup>4</sup>, como demonstram os relatos abaixo:

*[...] você tem que cuidar da criança, você tem que cuidar da alimentação, cuidar da saúde, cuidar da higiene. (MS4)*

*Ser mãe social é uma pessoa que tá cuidando, se dedicando a eles ali. (MS5)*

---

<sup>4</sup> A numeração entre parênteses, disposta no decorrer do texto, corresponde aos elementos de análise propostos para discussão das subcategorias. Os grifos, em alguns trechos dos depoimentos desse trabalho, são de autoria da pesquisadora para facilitar a compreensão da análise.

Três participantes relataram que ser pai/mãe social é um **trabalho**, no sentido **profissional (1.1.2)**, como ilustram as falas abaixo:

*Olha, ser pai social eu considero como uma profissão, né? [...] um trabalho. Só que não é um trabalho igual você for trabalhar numa máquina... (risos). É trabalhar com criança. [...] um trabalho já bem mais, que tem que ter mais jogo de cintura. [...] que você vai trabalhar com vida, né? Então você tem que saber como é que você trabalha [...]. (PS1)*

*[...] ser pai social é também como uma profissão que você tem sua carteira de trabalho, tem suas atividades, é registrado como pai social... (PS2)*

*Olha, pra mim, ser mãe social é um trabalho. É um trabalho que exige muita dedicação, muita paciência (risos) [...] Eu lido muito assim com o abrigo como uma empresa. Então eu sei o que eu tenho que fazer, eu sei assim das minhas obrigações e eu procuro cumprir assim na boa, como se fosse uma empresa mesmo. Porque tem gente que acha que é missão, tem gente que acha que é caridade. [...] eu encaro como um trabalho, como empresa, como funcionária, porque a gente tem todos os direitos de qualquer funcionário, né, registrado, tudo certinho. Mas é diferenciado, né? É diferenciado porque a gente lida com as crianças e a gente acaba se apegando... Então é complicado, é diferenciado. (MS4)*

Verifica-se que PS1 e MS4 avaliaram algumas características peculiares do trabalho, destacando que ele é diferenciado pelo relacionamento com os acolhidos, ou seja, por trabalharem com vidas, e existir aí um envolvimento. Em relação a essa peculiaridade, que diz respeito ao envolvimento emocional e como os pais sociais lidavam com ele, realizou-se uma discussão pormenorizada adiante, na categoria que trata das dificuldades por eles enfrentadas.

De acordo com a maioria dos pais sociais, sua profissão representava **cuidar das crianças e adolescentes como se fossem filhos biológicos (1.1.3)**. As declarações a seguir mostram tal compreensão:

**É ser mãe dos meus filhos, mãe social. É tudo, é as mesmas coisas que eu faço na minha casa é fazer aqui. [...]** A única diferença é que aqui eu tenho que ter mais responsabilidade, porque as criança elas precisam muito, dependem muito da gente. (MS1)

A palavra já diz tudo, né? **Pai. Pai é pra tudo, né?** Pai tem que tar na alegria, na tristeza. [...] eu acho que não importa que eu não seja o pai deles biológico [...], eu tenho que fazer o melhor de mim. **Como se fosse pros meus filho.** (PS3)

**Ser mãe social é ser mãe de coração, pra mim é assim uma, é algo que não saiu de você, mas é algo que você tem a responsabilidade de cuidar, de educar como se fosse filho. Não pode diferenciar de jeito nenhum, então pra mim é isso.** (MS3)

[...] **a gente se torna uma família. Eu me sinto aqui dentro como uma família.** (MS5)

Eu gosto de fazer, **porque eu faço como se fosse pros meus filhos. Como se eu fosse uma mãe deles mesmo, né?** (MS6)

**Mãe social é quase que mãe, mãe biológica.** Porque assim, eu penso assim, que a gente tem de cuidar, e acho que é uma obrigação nossa, se a gente tá aqui pra trabalhar no papel de mãe social, **eu acho que tem mesmo que cuidar das crianças daqui como se fosse filho da gente, né.** [...] Por exemplo aqui, conforme assim eu cuido da minha filha, eu ajo com as outras crianças. Tipo por igual, nenhum é melhor, nenhum é pior. [...] **Então eu acho que é o papel de mãe mesmo.** (MS7)

Um trecho do diário de campo demonstra também essa compreensão:

*A mãe social dá orientações a um menino, que deve limpar o banheiro naquele dia. O tom de sua voz é firme, porém incentivador. **Parece-me uma mãe biológica falando com seu filho.** Conversando com ela, conta-me que considera que os acolhidos ‘enxergam’ os pais sociais como mãe e pai mesmo.*

*Relata situações que viveu com adolescentes acolhidos, demonstrando que procura estabelecer relações em que existe atenção, cuidado, diálogo e apego. Fala que só com amor e dedicação um casal permanece trabalhando como pai e mãe social. (Trecho das anotações de campo – Registro de Campo e Registros do Pesquisador, 2009).<sup>5</sup>*

Essas narrativas indicam uma percepção de que há igualdade ou uma semelhança muito grande entre ser pai/mãe social e ser pai/mãe na relação com os filhos biológicos. Vale lembrar que todos os participantes possuíam filhos, o que pode ter favorecido tal comparação. Destaca-se a ênfase dada pelos participantes ao termo cuidar, refletindo uma prática na relação com os acolhidos. A prática do educar é identificada no discurso de apenas uma mãe social, MS3.

Outra compreensão apresentada por alguns participantes foi a de que ser pai/mãe social é uma **ação de doação** para com a criança atendida (1.1.4).

*Aqui como nós trabalhamos, é vinte e quatro horas... As pessoas às vezes acham que você fica folgado, que você... Mas não é não. É uma coisa, é constante. [...] **Você fica aqui porque você se doa, faz por amor.** É uma, igual a gente fala, é missão. (MS2)*

*É dar um pouco de mim, um pouco do meu amor, um pouco de tudo praquele que necessita no momento. Um carinho, né, um abraço... (MS5)*

A mãe social MS2 percebeu seu papel como uma doação e, ainda, como uma **missão (1.1.5)**, conforme o relato anterior. O pai social PS3 também apresentou ideia relacionada à missão, ao afirmar: “*se Deus me colocou aqui, eu tenho que fazer o melhor de mim.*” A esposa de PS3, a mãe social MS3, apresentou concepção ligada à missão, como o marido:

*Ó Deus, a gente quer fazer um trabalho pra Ti, né? [...] **Salvar todos a gente não pode, mas***

---

<sup>5</sup> Todos os trechos advindos do Diário de Campo, quando transcritos para esta análise, tiveram a identificação dos participantes omitida, assim como a data específica da observação, por um cuidado ético, pois o objetivo não era avaliar condutas individuais, mas captar a totalidade do cotidiano, comportamentos e opiniões dos pais sociais.

*aqueles que a gente puder [...]. Eu acho que a gente faz a parte da gente, mas ainda tem muita criança, muitas pessoas... O nosso objetivo aqui é mesmo acreditar no ser humano e olhar pra eles e pensar que você pode **fazer um pouquinho por eles também.** (MS3)*

Para a maioria dos participantes, coexistiram duas compreensões sobre ser pai/mãe social: um trabalho ligado ao cuidar e um ato de cuidar como se fossem filhos. Essa realidade sugere confusão de papéis e ambiguidade, no sentido de que haver a percepção de que pai/mãe social constitui um trabalho profissional, mas também se revela como exercício de um papel igual ou muito próximo ao desempenhado na relação com seus filhos biológicos. Nesse aspecto, tal compreensão se respalda nos achados de Pereira e Costa (2004), ao estudarem narrativas de mães sociais e identificarem a ausência de um papel profissional definido.

É válido discutir sobre que cuidado os pais sociais se referiram. Observou-se a predominância de um entendimento de que as crianças precisariam ser protegidas e cuidadas principalmente quanto às suas necessidades básicas, para que não sofressem as mesmas privações e maus tratos que marcaram sua vida pregressa. Cuidar bem de uma criança é o que dá sentido à tarefa da mãe social, segundo Snizek (2008). Já que os pais biológicos supostamente não cuidaram bem de seus filhos, os pais sociais entendem que cabe a eles essa tarefa, para garantir que a criança se desenvolva da forma que consideram adequada. Tal compreensão apresentada pelos pais sociais desta pesquisa vai ao encontro do que expõem Yunes; Miranda; Cuello (2004) e Cavalcante (2008) e traz à tona a necessidade de redimensionar a questão do cuidado nas instituições de acolhimento, já que cuidado e educação mesclam-se de forma complexa na interação adulto-criança.

Os resultados encontrados quanto ao modelo de pai/mãe biológicos usados pela maioria dos participantes no cuidar das crianças como se fossem seus próprios filhos podem ser relacionados aos estudos de Pereira e Costa (2004), Arruda (2006), Sousa (2006), Alves e Veríssimo (2007) e Vectore e Carvalho (2008). Cavalcante (2008), avaliando a percepção das educadoras acerca da dimensão afetiva do trabalho com as crianças de um abrigo, encontrou uma parcela de participantes que associou o apego a uma criança específica à relação maternal. A autora analisa que educadora e criança, juntas, experimentam os prazeres e as angústias que são próprias desse tipo de relacionamento sócio-afetivo.

Tal como Sousa (2006) constatou em sua pesquisa, na ideia de cumprir uma missão embutida na visão de alguns pais sociais, percebe-se um forte sentimento de responsabilidade e compaixão em relação às crianças abrigadas, como se precisassem suprir o que julgavam lhes faltar. Já o significado de doar-se às crianças pode ser relacionado ao ser pai e mãe no modelo familiar, pois culturalmente espera-se isso no desempenho desses papéis. Nesse aspecto, há uma visão idealizada do ser pai/mãe social, em que a identificação com o ser pai/mãe está presente, e os pais sociais buscam reproduzir a relação que possuem com seus próprios filhos. A própria Classificação Brasileira de Ocupações - CBO (MTE, 2002) apresenta a competência de *doar-se* como esperada da mãe social.

Assim se finaliza a primeira subcategoria, que buscou delinear a compreensão pessoal dos pais sociais a respeito de sua atuação profissional, do ser pai ou mãe social. Como foi possível perceber, o papel de educador aliado ao de cuidador foi citado em apenas um caso. Verificou-se a prevalência de uma compreensão intimamente relacionada ao cuidar materno ou paterno na relação pais e filhos, mas muito mais próximo do papel feminino, de nutrir e garantir o bem estar físico, assim como o cuidar do ambiente do lar, cumprindo as tarefas domésticas.

Encarar seu trabalho como um trabalho efetivo foi observado em poucos participantes e, ainda assim, associado ao modelo de família. Tal fato introduz as próximas subcategorias de análise, que discutem a compreensão das atribuições legais da profissão, as responsabilidades determinadas em contrato de trabalho e as habilidades para o exercício das atividades, mostrando o quanto e como os pais sociais compreendiam seu próprio trabalho no sentido profissional.

## **1.2 Compreensão das atribuições legais das práticas**

Essa subcategoria analisa o conhecimento que os pais sociais tinham da lei que regulamenta ou estabelece sua profissão (Lei n.º 7.644 de 1987 e Projeto de Lei n.º 2.971 de 2004). Questionou-se, na entrevista, se os pais sociais conheciam a lei que estabelece seu trabalho, mas a pesquisadora não citava qual era. Quatro participantes falaram que não conheciam, e um afirmou conhecer parcialmente. Três já leram ou já ouviram falar, mas não se lembraram de seu conteúdo. Os outros dois responderam o seguinte: um pai social disse que conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual se baseia para realizar seu trabalho, e

uma mãe social disse que conhece a lei, explicando que ela determina que não se pode bater ou maltratar as crianças.

Caso o entrevistado afirmasse conhecer a lei, perguntaram-se quais seriam as atividades do pai/mãe social previstas em lei. Apenas três apresentaram respostas:

*Cuidar, educar, não denegrir a imagem. A gente não denigre a imagem só de bater, né? Chamar atenção publicamente, são coisinhas assim. (PS3)*

*Eu acho que é atender as crianças, né, é cuidar delas. Em algumas instituições, [...] a gente acaba fazendo a parte da pedagoga, que é auxiliar na escola, levar na escola, ver as notas da escola [...] Ir a um médico, se precisar. É essa a parte da mãe social. (MS6)*

*Eu não sei se é exatamente isso que eu vou falar. É... Lá acho que fala assim, tipo assim, dos direitos que a gente tem, do dever que a gente tem, das obrigações na verdade. Lá fala sobre a criança também, eu acho que fala. Da educação da criança, tipo assim do cuidado da criança, né. Não lembro direito. (MS7)*

Os outros pais sociais disseram que não sabiam ou não lembravam. Frente às respostas obtidas, conclui-se que havia **desconhecimento da lei (1.2.2)** e **falta de clareza (1.2.1)** a respeito de suas atribuições legais, de suas atividades determinadas pela lei. Observa-se com isso um conhecimento deficitário sobre a própria profissão, a qual, na compreensão dos participantes, parecia ser um conjunto de práticas exercidas no cotidiano da instituição, sem fundamento e/ou orientações legais e técnicas. Mais uma vez constata-se a necessidade de levar ao conhecimento desses profissionais a legislação que respalda seu trabalho, entre outros assuntos pertinentes à sua capacitação, como apontam Nogueira e Costa (2005), Arruda (2006) e Azôr e Vectore (2008).

Neste momento, é interessante analisar os relatos dos pais sociais sobre as orientações legais à luz dos parâmetros reguladores de sua profissão. Para tanto, retomam-se aqui alguns aspectos abordados na revisão da literatura. Primeiramente, a Lei n.º 7.644 (1987), em seu Art. 4.º, dispõe sobre as atribuições dos pais sociais: “*propiciar o surgimento de condições familiares adequadas, orientando e assistindo as crianças e adolescentes sob seus cuidados*”. Nessa afirmação, a legislação apresenta três concepções:

condições familiares, orientação e assistência. Interpretando-se esse trecho, identifica-se o pensamento de que a atuação dos pais sociais deve reproduzir um ambiente familiar na casa lar, a qual proporcionaria o exercício das funções parentais pelos educadores/cuidadores. Orientar pode ser relacionado a educar, e assistir tem a ver com o cuidar, nos sentidos já expostos na revisão da literatura (CAVALCANTE, 2008; NÖRNBERG; MENEZES, 2008).

Já para a CBO (MTE, 2002), mãe social é considerada uma cuidadora por definição e deve zelar pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da criança e do adolescente. Subjacente às atividades e competências do trabalho de mãe social dessa classificação normativa, seu papel pode ser interpretado ainda como uma educadora, no qual se implicam práticas propiciadoras de socialização, apoio afetivo e modelo moral.

Outro documento regulador consiste nas Orientações Técnicas do CONANDA/CNAS (2009), que promulga, entre outras coisas, que uma “*relação afetiva personalizada e individualizada com cada criança e/ou adolescente*” deve ser estabelecida pelos cuidadores/educadores, assim como devem “*auxiliar*” o fortalecimento da autoestima e a construção da identidade dos usuários do serviço de acolhimento. Tais práticas, como se veem, estão também relacionadas ao educar, ao objetivo de desenvolver habilidades e à autonomia nas crianças e adolescentes.

Vale destacar que as três regulamentações afirmam ainda que cabe aos cuidadores a administração do lar, compreendendo a execução de tarefas domésticas. De acordo com a análise anterior, na subcategoria 1.1, os pais sociais entrevistados declararam realizar atividades ligadas ao ambiente físico da casa lar, visando sua organização, bem como o bem-estar das crianças, pois limpar e cozinhar são também tarefas que lhes competem. Portanto, pode-se dizer que nessa área eles realizaram atividades condizentes com suas atribuições legais.

Os três pais sociais que descreveram o que a lei prevê (PS3, MS6 e MS7) falaram em *educar*, *educação* e acompanhar a vida escolar da criança, sugerindo reconhecer que exerciam um papel educativo de alguma forma. Mesmo assim, dois deles apresentaram uma análise superficial, pois não especificaram quais atividades seriam educativas em sua interação com as crianças e adolescentes. Como já se verificou em Yunes, Miranda e Cuello (2004) e Sousa (2006), na subcategoria anterior, os cuidadores de abrigo demonstraram não compreender que seu papel é exercer um conjunto complexo de ações educativas e de cuidado, pois cuidado e educação estão intrincados na relação adulto-criança.



Partindo-se do conhecimento dos pais sociais sobre as atribuições legais de sua profissão, a análise dos dados segue no caminho do entendimento que eles apresentavam sobre suas responsabilidades efetivamente esperadas pelas instituições, previstas em contrato de trabalho e efetivamente colocadas em prática no cotidiano.

### **1.3 Entendimento sobre suas responsabilidades profissionais no cotidiano e à luz do contrato de trabalho**

Investigou-se quais eram os **significados atribuídos ao contrato de trabalho (1.3.3)**, a partir do que os pais sociais consideravam como expectativas da instituição quanto às atividades a serem executadas e à postura profissional dos mesmos. As afirmações frequentes foram que se esperava o desenvolvimento de um bom trabalho com as crianças, a dedicação e a compreensão de que a prioridade era o cuidado da criança. Outro aspecto levantado foi a expectativa de que cumprissem as normas da instituição. Essas expectativas podem ser relacionadas a algumas competências atribuídas à mãe social pela CBO (MTE, 2002), quais sejam: *perceber e suprir carências afetivas, demonstrar honestidade e obedecer a normas e a estatutos*. Seguem relatos ilustrativos:

*Acho que eles esperam **um bom desempenho, um zelo, um cuidado**, que a gente não é supervisionado 24 horas, a gente não tem alguém supervisionando a gente. Eu acho que é isso que eles esperam, **sinceridade, transparência**. (MS3)*

*Eu tenho certeza que a instituição espera **que eu cuide muito bem das crianças**. Eu acho que a prioridade é cuidar da criança, né. Então eles deixam isso sempre muito claro assim, a gente não tá preocupado com a casa. Claro, **a gente tem que manter um ambiente limpo, um ambiente organizado, mas a prioridade é a criança, né? Então eu acho que é todo esse cuidado. E é o cuidar mesmo. E o cuidar do banho, é o cuidar do cabelo, da unha, da lição da escola, do medicamento que tem que tomar, se tá frio, se tá na chuva, se tá descalço...** (MS4)*

*[...] **o carinho pelas crianças, o respeito e tratá-los como ser humano, porque eles necessitam***

*muito da, de nós. [...] cuidar como se fosse filho da gente. (MS5)*

***Que a gente atue como eles querem, que cuide bem das criança, que faça as refeições que eles precisam, se precisa de um remédio, dê o remédio, não deixe acontecer o que aconteceu com eles lá fora, né? Maus tratos né? (MS6)***

*[...] eles esperam que a gente dê o melhor da gente. Principalmente com as crianças. **Que a gente dê pra eles aqui atenção, dê amor, dê carinho, que a gente faça o que a mãe biológica não pôde fazer.** Eu acho isso. Fora isso, é claro que eles esperam que a gente faça,  **siga as coisas conforme é pra ser feito. [...] Acho que aceitar as coisas. (MS7)***

***É cumprir, cumprir os deveres... É você dar todo o apoio às crianças aqui, né... A gente é 24 horas como um pai natural, né? (PS2)***

Atreladas a tais expectativas, verificaram-se as **atividades realizadas** pelos pais sociais no cotidiano (1.3.1), as quais indicariam responsabilidades na instituição. Perguntaram-se também quais atividades estavam previstas no contrato de trabalho, as quais foram orientadas quando ingressaram na instituição. Percebeu-se que as atividades realizadas e as previstas eram as mesmas, na opinião dos participantes. Em síntese, suas responsabilidades estavam ligadas ao cuidado da criança para garantir seu bem-estar (saúde física e emocional), ao acompanhamento de sua vida escolar e ao cuidado da casa (afazeres domésticos).

São significativos os relatos de MS2 e de MS5 a esse respeito:

*Então quando a gente é contratado eles falam: é a casa, você vai **cuidar como a sua casa, né. Ali você vai ter os teus filhos, você que vai dar as ordens, você que vai ensinar, vai disciplinar... Tudo é como se você fosse cuidar da sua própria casa fora daqui, e seus filhos. (MS2)***

***É como uma dona de casa. Normal. Lava, passa, faz comida, cuida das criança, corta unha (risos), ajuda no banho. Tudo que uma mãe faz pra um***

*filho, quando ela não trabalha fora, é o que a gente faz aqui dentro, entendeu? (MS5)*

Chama atenção a ênfase dada ao papel de “dona de casa” atribuído pelas mães sociais, o qual, segundo elas, era esperado pela instituição. Isso leva à conclusão de que poderia existir um conflito entre se sentir *dona de casa e da casa* e ser uma funcionária que utilizava o espaço da casa, que é um espaço institucional, para exercer seu trabalho. Conforme já exposto, acrescentam-se aqui as expectativas ligadas ao papel feminino e relacionadas ao ato de cuidar da prole e do ambiente doméstico, que justificariam essa compreensão de suas responsabilidades (ALVES; VERÍSSIMO, 2007).

Entre todos os exemplos apresentados até o momento nesta subcategoria, destacam-se as narrativas de MS7 e de MS2. A primeira cita atitudes da mãe social como dar atenção e afeto e, a segunda, fala em ensinar e disciplinar. São práticas que se diferenciam do cuidado básico já explicado e estão associadas ao ato de cuidar-educar as crianças e adolescentes, muito mais complexo e efetivo para o desenvolvimento dos mesmos.

Vale acrescentar também trechos das entrevistas de PS1 e de PS3, a fim de ilustrar a percepção de representantes do sexo masculino sobre as atividades executadas:

*[...] eu limpo a casa, eu cozinho, eu lavo a roupa, à noite eu dou banho nos menino, eu faço janta pros menino [...]. Mas eu faço tudo que uma dona de casa faz numa casa. (PS1)*

*[...] especificamente é ajudar com a Kombi, levar eles pra escola, trazer. Orientar eles, apoiar a MS3 ali. (PS3)*

PS1 era o cuidador responsável pela casa lar dos meninos na instituição 1, contando com o apoio de uma babá e de uma auxiliar de serviços gerais. Dessa forma, suas atividades aproximavam-se das de uma mãe social, pois o funcionamento da instituição assim determinava. Esse abrigo possuía um motorista, que fazia o serviço externo. Já PS3, pertencente à instituição 2, tinha a atividade de motorista em sua rotina de trabalho. Além disso, ele reconheceu suas funções de orientar os acolhidos e apoiar a mãe social, sua esposa, no trabalho diário. Em relação ao trabalho específico do pai social e de diferenças entre suas práticas e as das mães sociais, há uma discussão na categoria 3.

Cabe ressaltar que as respostas dadas sobre as responsabilidades no cotidiano e à luz do contrato de trabalho, certamente, estavam carregadas de significados atribuídos pelos próprios pais sociais, a partir de suas concepções, vivência pessoal e profissional e, não necessariamente, representavam fielmente as orientações recebidas na instituição. Ademais, a falta de clareza a respeito das regulamentações legais de sua profissão influenciava a construção desses significados pessoais.

Outra questão investigada foi o conhecimento dos participantes sobre seus direitos trabalhistas, que são comuns a toda categoria profissional, como remuneração, décimo terceiro salário e férias remuneradas. No caso dos pais sociais, a lei prevê repouso semanal remunerado de 24 horas consecutivas. De início, constatou-se dificuldade no entendimento dos participantes sobre o que são direitos. A pesquisadora precisava exemplificar alguns direitos para que eles pudessem confirmar quais recebiam.

Todos afirmaram receber salário bruto mensal que se aproximava de um salário- mínimo e meio<sup>6</sup>. A Lei n.º 7.644 (BRASIL, 1987) estipula que a remuneração nunca seja inferior a um salário-mínimo, o que significa que ela corresponda ao salário-mínimo ou seja superior a ele. Procuraram-se informações sobre a existência de piso salarial para pais sociais no site de busca *Google* ([www.google.com.br](http://www.google.com.br)). Nessa pesquisa, verificou-se a quase inexistência de publicações a esse respeito. No entanto, encontrou-se um portal jurídico especializado na legislação trabalhista e previdenciária relacionada a empregadores e empregados domésticos (DIREITO DOMÉSTICO, 2009), segundo o qual o trabalho de mãe social segue as mesmas prerrogativas que o de empregado doméstico. Em material publicado nessa fonte de pesquisa, afirma-se que o piso salarial do cuidador mãe social é o que consta na lei de 1987, isto é, ele equivale a pelo menos um salário mínimo.

Perguntou-se sobre a existência de um piso salarial, e apenas três participantes disseram que isso existia e que estava em torno de R\$ 600,00. Os outros afirmaram não saber ou não existir. Supõe-se que esse valor citado por eles correspondia a um valor médio pago aos pais sociais na cidade onde a pesquisa foi realizada. Sendo assim, verificou-se que todos recebiam um salário bruto próximo a essa média.

Os pais sociais possuíam registro em carteira de trabalho, décimo terceiro salário, férias anuais e folgas ou repousos. As folgas variavam de acordo com a instituição: na 1, os pais sociais trabalhavam 24 horas e

---

<sup>6</sup> O salário mínimo em vigor na época era de R\$ 465,00 e 1 salário mínimo e meio ficava em R\$ 697,50.

folgavam 24 horas no dia seguinte, alternando dias de trabalho com dias de folga; na 2, os casais sociais saíam duas vezes por mês, tirando o sábado e o domingo de folga, ou seja, 48 horas seguidas; na instituição 3, as mães sociais tinham o direito a uma folga semanal de 24 horas de segunda à sexta-feira e mais um repouso num final de semana por mês.

Quanto aos benefícios fornecidos pela instituição, não houve um consenso no entendimento dos pais sociais. PS1, PS3, MS2, MS3 e MS4 consideraram que não recebiam nenhum tipo de benefício. A outra metade do grupo apresentou as seguintes opiniões:

*Alimentação, porque você convive aqui vinte e quatro horas, né, então você se alimenta aqui mesmo. E tem os **plano de saúde** também, que a gente desfruta aí também, né? (PS2)*

*[...] a **carteira assinada, o benefício do INSS pago, tudo direitinho eu tenho, né. Eu ganho também adicional noturno, que é R\$150,00, parece.** (MS1)*

*O que eu acho que me ajuda bastante, então no caso, os meus filhos eles têm os mesmos, a mesma coisa que os da instituição têm. Vamo supor, eles têm médicos igual [...]. Então sabe, **eles têm o plano de saúde, tem dentista.** Então isso me ajuda bastante, bastante mesmo. (MS5)*

*Não, para mim não. O único benefício [...] são só os **convênios** pras crianças. (MS6)*

*[...] a **moradia** da minha família não tem custo pra nós aqui, eu acho que esse é o benefício que a gente recebe. (MS7)*

Percebe-se que alguns pais sociais, como PS2 e MS7, encaravam como benefícios a alimentação e a moradia que usufruíam pela instituição. PS2 lembrou ainda do plano de saúde que possuía pela instituição. O plano de saúde e odontológico para seus filhos foram vistos como benefícios pelas mães MS5 e MS6. Já a mãe social MS1 ressaltou o INSS e o adicional noturno como benefícios.

De modo geral, verificou-se uma percepção negativa acerca da profissão, refletindo um sentimento de desvalorização e falta de reconhecimento enquanto classe profissional, pois os pais sociais trouxeram

queixas ao opinarem sobre seus direitos e benefícios. Isso foi corroborado pelos resultados ligados à sua percepção sobre a adequação do salário recebido frente às atividades realizadas. Dos dez participantes, oito consideraram o salário inadequado, e apenas dois afirmaram que o que recebiam era compatível com o que realizavam na instituição. Desses últimos, PS2 justificou sua opinião dizendo que não trabalhava somente pelo salário, e que muitos não permanecem nesta profissão se a considerarem apenas como um emprego para sobreviver. E PS3 comentou que, pelo que fazia pelas crianças, o salário estava na “norma”. Apesar disso, declarou que poderia ganhar incentivos ou bonificações, além do salário. Sobre a remuneração, MS4 apresentou uma compreensão representativa da maioria dos participantes:

*[...] pela responsabilidade que a gente tem, por ser um trabalho 24 horas, porque, tudo bem, as crianças dormem à noite, mas qualquer problema que tiver dentro da casa à noite, a responsabilidade é nossa. Então tudo que acontece, final de semana, feriado, à noite, é um trabalho 24 horas mesmo, né. Tirando a folga, todos os dias você tá aí na chuva pra se molhar. E pela quantidade de trabalho, pelo desgaste emocional e desgaste psicológico, é muita coisa, eu acho que poderia ser bem mais. [...] E eu acho que tem que ser mais valorizado. (MS4)*

Assim, conclui-se existir uma **incompatibilidade** manifesta pelos pais sociais **entre seus benefícios, direitos e responsabilidades (1.3.2)**. Para eles, sua carga horária de trabalho diária era igual a 24 horas, por estarem envolvidos em atividades na casa e com os acolhidos o tempo todo. Afirmaram que devido à carga de trabalho e às responsabilidades acumuladas, o salário não era compatível. Portanto, alegaram que trabalhar como pai/mãe social requeria um envolvimento emocional e uma motivação que deveriam ir além da necessidade de obter uma remuneração para a subsistência. Essa crença pode ser relacionada ainda à compreensão da maioria sobre o pai/mãe social ser uma figura cujas responsabilidades são as mesmas dos pais biológicos.

Nessa perspectiva, pode-se remeter à análise de Alves e Veríssimo (2007) e Cavalcante (2008), que consideraram que a desvalorização do cuidado enquanto função profissional do educador tem sido creditada, entre outras razões, ao fato de o cuidado infantil ser tradicionalmente uma atribuição materna e familiar e entendido como naturalmente

feminino. A escola e outras instituições infantis são vistas quase como uma extensão do lar no que diz respeito ao trabalho de socialização e educação primária das crianças (CAVALCANTE, 2008).

Sendo assim, pode-se analisar o uso do termo “tia” ou “tio” pelas crianças/adolescentes ao se dirigirem aos pais sociais, termo este observado nas instituições participantes. Os próprios educadores estimularam tal comportamento, que pareceu servir para restabelecer um sentimento de intimidade que é próprio do meio familiar. Por outro lado, estimular o uso de uma forma de chamado diferente de “mãe” e “pai” parece ser mais adequado, tendo em vista que a casa lar não deve estabelecer uma relação entre educador/cuidador e acolhido que substitua a existente na família biológica. Ademais, usar termos como “mãe” e “pai” pode refletir uma relação ambígua e nociva tanto à criança/adolescente quanto aos pais sociais, pois todos devem ter clareza da especificidade de sua relação, cuja natureza é provisória.

Outra questão que pode explicar o sentimento de desvalorização apresentado pelos pais sociais desta pesquisa é o próprio desconhecimento da lei e a visão pouco profissional que a maior parte deles possuía acerca de seu próprio trabalho. Em última análise, isso se configura em uma contradição, visto que esperavam mais valorização e reconhecimento, por meio de maiores salários, mas ao mesmo tempo tinham uma percepção que confundia seu papel profissional com o de pai e mãe biológicos, dos quais culturalmente se espera uma dedicação incondicional ao lar e à família.

A própria instituição de acolhimento poderia reforçar tais concepções ao enxergar os pais sociais da mesma forma que eles se enxergavam, como já foi discutido. Ao realizar poucos treinamentos, ou simplesmente não realizar, ao admitir pessoas com baixíssima qualificação, as instituições corroboravam essa realidade. Sobre a qualificação dos educadores, far-se-á uma análise mais detalhada posteriormente. Nesse momento, cabe apresentar os resultados relacionados às habilidades identificadas pelos pais sociais como necessárias ao desenvolvimento de suas práticas, os quais também facilitarão o entendimento do conhecimento que eles tinham sobre sua profissão.

#### **1.4 Reconhecimento das habilidades pessoais necessárias**

Nesta subcategoria, foram investigadas quais habilidades os pais sociais reconheciam como necessárias para o exercício de suas atividades. Entende-se habilidade como capacidade, jeito ou destreza, tal

qual o dicionário conceitua (FERREIRA, 1999). Distinguiram-se dois tipos de habilidades: as pessoais, inerentes às crenças e às características comportamentais e de personalidade necessárias ao profissional, e as técnicas. Ressalta-se que nenhum participante relatou uma habilidade somente, mas pelo menos duas.

Quanto às habilidades pessoais, agruparam-se os seguintes elementos de análise, a partir da narrativa dos pais sociais:

#### 1.4.1 Afetividade e amor pelo que faz

*[...] tem que ter **coração e amor** nisso aqui pra continuar, do contrário... (PS2)*

*Pra ser mãe social é simples, é só ser um ser humano cheio de **amor**. Pensar como ser humano mesmo, com muito amor no coração. (MS1)*

*[...] pra você trabalhar com as crianças, o que tem que ter em primeiro lugar é o **amor por elas**. Senão, você não consegue, porque é uma luta assim diária, porque são dez crianças dentro de uma casa. (MS2)*

*[...] que tenha **amor pelo que faz**, né, que tenha **carinho pelas crianças**. [...] aprender a gostar da criança, né, na verdade aprender, porque vem uma criança lá e a gente não conhece, nunca viu, como é que a gente vai dizer “eu gosto dessa criança agora”? Não tem “eu amo essa criança”, não tem como. É claro que com o tempo a gente vai criando um vínculo com a criança, a gente passa a ver ela diferente. (MS7)*

Além desses participantes, MS4 também falou da importância de ter carinho pelas crianças. Em relação às habilidades, os pais sociais não mencionaram a capacidade de demonstrar esse afeto por meio de palavras ou atitudes como abraçar e beijar. Tais comportamentos apareceram quando se questionou sobre como reagem quando a criança faz algo positivo e sobre seu papel como cuidador/educador para a vida da criança, pontos que serão discutidos oportunamente. A análise aqui diz respeito ao amor pelo que faz, o amor à profissão e o carinho pelas crianças. Inclusive,



destacaram que o amor é um fator que influencia a permanência do indivíduo no emprego de pai ou mãe social, frente às dificuldades existentes.

Interessante foi a colocação de MS7 (último relato) sobre o desenvolvimento do afeto por uma criança recém-chegada à casa lar. Essa mãe reconheceu, em sua fala, a formação de um vínculo que se dá com o tempo de convivência com a criança e que não surge repentinamente.

### 1.4.2 Calma e paciência

Essas características apareceram no discurso de seis mães sociais e se referem a ter calma, tranquilidade e paciência na interação com os acolhidos.

### 1.4.3 Firmeza

Para os pais sociais, ter firmeza dizia respeito a conseguir expressar suas expectativas às crianças e adolescentes, solicitando comportamentos, orientando atividades, com o intuito de manter o controle da situação, a autoridade perante os acolhidos.

*Se você não souber ali contornar as coisas, você não dá conta. Então, tem que ser **bem firme, pulso firme** também. (MS2)*

*Eu acho que habilidade mesmo se você não tiver assim **uma posição firme** com as crianças, você não vai ter habilidade de ser mãe social. Porque limpar, lavar, passar, isso aí qualquer um faz, né, quer dizer, nem todos (risos). Tem gente que não sabe fazer, nem cozinhar. Mas se você não tiver habilidade com as crianças, **saber impor limites**, você não trabalha como mãe social. (MS6)*

### 1.4.4 Caráter e desejo de ajudar

*Ah, tem que ser **uma pessoa de muito caráter**, né. Você pode notar, [...] pra um homem ficar com dez menino à noite, dentro de uma casa, sozinho, se não tiver caráter, não tiver temor de Deus, primeiramente, é complicado. [...] É você raciocinar na tua cabeça que [...] você tem que **pegar essas criança pra cuidar e fazer o bem pra eles**. Já são*

*tudo traumatizado, né, então você tem que cuidar do bom e do melhor que você puder, né. Não trazer nada de absurdo, pra de repente deixar eles mais horrorizado da vida. O caráter que eu acho é uma pessoa que pense positivo, né? (PS1)*

Segundo PS1, o *caráter* é imprescindível para o pai/mãe social. Pode-se afirmar que esse pai social relacionou a ideia de caráter à ética profissional, a uma atitude correta, no sentido ético e moral, como pessoa e como profissional.

Outro exemplo é PS3, que falou sobre um **“desejo no coração de ajudar”** as crianças e adolescentes acolhidos no abrigo. Esse pai social enfatizou a necessidade de existir um desejo prévio para a pessoa poder exercer a profissão de pai ou mãe social. Em sua percepção, a criança acolhida está na posição de quem precisa ser ajudada.

#### 1.4.5 Dom e vocação

Ser pai/mãe social foi associado a ter um dom, como um dote natural, para ser capaz de exercer as práticas que lhe compete.

*Pra ser um pai social? Acho que é um dom que Deus dá, né? (PS3)*

Na opinião de PS3, ao qual se atribui uma forte influência religiosa, o dom é dado por Deus ao indivíduo. Segue a afirmação de outra participante que mencionou a ideia de dom:

*E tem que ter dom, né. Se você não tiver o dom também, não adianta não. (MS5)*

Semelhante a essa concepção, MS4 afirmou à pesquisadora, durante a observação participante, que para ser mãe social é preciso ter vocação, no sentido de uma aptidão natural do indivíduo.

#### 1.4.6 Capacidade de atenção

Essa habilidade representa a capacidade de estar atento ao que cada criança precisa, às demandas delas, e ainda à capacidade de agir de forma concentrada e não impulsivamente. Um exemplo ilustrativo:

*Você tá com a **mente ligada** em todos num só tempo, isso é difícil. Você ter vários canais pra sua mente fixar em cada um, em oito, em dez, em vinte ao mesmo tempo. (PS2)*

### 1.4.7 Espiritualidade

Alguns casos destacaram a necessidade de um preparo espiritual e de fé para desenvolver as práticas como pai/mãe social, como demonstra PS2:

*[...] o indivíduo tem que, ele precisa tá preparado, assim, mentalmente, **espiritualmente**. (PS2)*

Nesse aspecto, identificou-se a religiosidade presente nas concepções de alguns pais sociais, pois mencionaram o preparo espiritual e a ligação com Deus como importantes para sua atuação profissional.

Por fim, verificaram-se sete grupos de habilidades pessoais identificadas na compreensão dos pais sociais. Comparando-as com as trinta e uma competências pessoais delimitadas pela CBO (MTE, 2002), quatro delas assemelham-se conforme o Quadro 2 a seguir.

<b>Pais sociais da pesquisa</b>	<b>Classificação Brasileira de Ocupações - CBO</b>
Afetividade e amor pelo que faz (1.4.1)	<i>Perceber e suprir carências afetivas e Demonstrar sensibilidade</i>
Calma e paciência (1.4.2)	<i>Demonstrar paciência e Manter a calma em situações críticas</i>
Caráter e desejo de ajudar (1.4.4)	<i>Conduta moral</i>
Espiritualidade (1.4.7)	<i>Manter capacidade e preparo espiritual</i>

#### **Quadro 2 - Comparação entre as habilidades pessoais e as competências da CBO**

No que diz respeito às características desejáveis estabelecidas nas Orientações Técnicas do CONANDA/CNAS (2009), os educadores/cuidadores participantes deste estudo apresentaram apenas uma habilidade pessoal comum a este material: a *disponibilidade afetiva*, que aqui foi identificada como afetividade e amor pelo que faz (1.4.1).

## 1.5 Reconhecimento das habilidades técnicas necessárias e os dilemas na prática

A presente subcategoria compreende o reconhecimento dos pais sociais sobre as habilidades específicas relacionadas ao fazer, as quais exigem conhecimento formal e/ou técnico. Como o próprio título mostra, buscou-se analisar o dilema apresentado por grande parte dos participantes, qual seja, o desconhecimento de habilidades especializadas para o desempenho de determinadas práticas e o conseqüente despreparo técnico.

Primeiramente, cabe enfatizar a baixa ocorrência de respostas relacionadas a saberes técnicos. Apenas três participantes mencionaram a necessidade de habilidades que se consideram técnicas neste estudo.

*[...] a primeira coisa que eu acho que tinha que ser, é ser uma **pessoa que seja estudada, que saiba ler, que saiba escrever** [...]. Você pode notar que tem bastante coisa que eles pedem lá pra você fazer, que você tem que marcar lá no papel, pôr no mural. [...] É uma coisa que se não tiver a babá pra me auxiliar, eu já não vou poder fazer isso aí, né. **Então eu acho que tinha que ser uma pessoa desenvolvida.** (PS1)*

PS1, pai social na instituição 1, ressaltou a falta que sentia por não saber ler e escrever, habilidades que considerava essenciais no dia-a-dia do abrigo. Cabe lembrar que ele foi o único participante analfabeto da pesquisa, fato que destoa do que está determinado em lei para o exercício profissional do pai/mãe social, ou seja, a necessidade de possuir escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental completo (Lei n.º 7.644 de 1987). Já o CONANDA/CNAS (2009), em publicação recente, estabelece que a escolaridade mínima seja de Ensino Médio completo. Como já foi apresentado, 80% dos participantes tinham Fundamental completo e 40%, Ensino Médio completo.

Seguem outros exemplos característicos dessa subcategoria:

*Olha, eu acho que no caso daqui, você **tem que cozinhar bem**, né? (risos) Porque se você não cozinhar bem as crianças não comem. Você tem que gostar de cozinhar, mesmo que você não goste você tem que cozinhar. Então tem que dar o jeito. Você tem que, pra **acompanhar eles na lição de casa**, em casa que a genie ajuda, dá uma força, você tem que ter uma noção também, né?*

*Então você tem que ter **um certo conhecimento pra poder ajudar. Você tem que ter noção de higiene pra poder passar isso pra eles.** (MS4)*

*[...] se você só tem isso e não tem a **habilidade de você fazer as coisas de rotina da casa, do dia a dia, também não vai, né? Precisa também, conhecer um pouco disso.** (MS7)*

Ambas as mães sociais chamaram atenção para a necessidade de ter conhecimentos ligados à esfera doméstica, e MS4 lembrou também das **noções de higiene e de conteúdos escolares para poder acompanhar o cotidiano das crianças e orientá-las (1.5.1)**. Nenhum pai/mãe social citou temas relacionados ao desenvolvimento e à sexualidade humana, por exemplo, úteis ao seu fazer profissional já que atendem pessoas em pleno processo de desenvolvimento. Tal realidade parece mostrar o **desconhecimento de saberes especializados (1.5.2)** e, antes disso, a ausência de reconhecimento da necessidade desses saberes.

Em contrapartida, vale lembrar que existem competências ligadas a saberes técnicos na CBO (MTE, 2002): *dominar noções primárias de saúde, dominar técnicas de movimentação de crianças e jovens para não se machucar, dominar noções de economia e atividade doméstica e dominar noções de educação pedagógica*. Portanto, tais áreas de domínio são consideradas importantes para o trabalho de uma mãe social. Mesmo que reconhecida apenas por duas participantes, surgiu a necessidade do domínio de noções de higiene, ligadas à saúde - referida pela CBO -, noções de conteúdos escolares, ligadas à educação pedagógica citada, e noções de atividade doméstica.

As Orientações Técnicas do CONANDA/CNAS (2009), por seu turno, estabelecem as seguintes habilidades e conhecimentos técnicos para os educadores/cuidadores: *cuidados com crianças e adolescentes; noções sobre desenvolvimento infanto-juvenil; noções sobre ECA; Sistema Único de Assistência Social; Sistema de Justiça e Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes a Convivência Familiar e Comunitária* (CONANDA/CNAS, 2006). Comparando-se essas exigências às habilidades técnicas identificadas pelos pais sociais, apenas a relativa a cuidados com crianças e adolescentes foi semelhante.

Esses resultados novamente indicaram que, para os participantes, as práticas do pai/mãe social estavam muito mais atreladas a aptidões natas e obtidas com a experiência prática pessoal e profissional do que a

conhecimentos técnicos adquiridos formalmente. Caracterizou-se aí um agir guiado pela intuição, e esses resultados reforçam os já discutidos sobre o uso dos modelos de dona de casa, no caso das mulheres, e de pai/mãe que trazem de sua família de origem e/ou desenvolveram na relação com seus filhos (PEREIRA; COSTA, 2004; SOUSA, 2006; VECTORE; CARVALHO, 2008).

Por outro lado, como destaca Cavalcante (2008), a maternidade pode vir a se constituir como um fator positivo no desempenho das funções por parte das mães sociais e, da mesma forma, a paternidade contribui para o exercício do papel dos pais sociais. Isso se deve à probabilidade de a parentalidade aumentar a responsividade dos pais sociais em relação às demandas das crianças, facilitando a identificação das necessidades físicas e/ou emocionais destas. De acordo com Lordelo, Fonseca e Araújo (2000), a responsividade depende de inúmeros fatores do ambiente, envolvendo concepções sobre maternidade/paternidade e filhos, além de práticas culturais de cuidado com crianças.

O cuidado à criança visto como algo que não demanda habilidades ou conhecimentos específicos foi verificado por Alves e Veríssimo (2007) na prática de atendimento de cuidadoras de creches. Igualmente no contexto dos abrigos pesquisados, pode-se inferir que os educadores eram influenciados por essa visão, que transcende o espaço escolar e faz-se presente em outros espaços de atendimento infantil. Para as autoras, muitos dos cuidados prestados em creches são baseados no senso comum, pois, na maioria desses serviços, até recentemente, houve pouco investimento na formação e capacitação de seus trabalhadores, o que inviabiliza o cuidado integral e sem riscos de doenças às crianças.

Interessante é a determinação encontrada nas Orientações Técnicas para serviços de acolhimento do CONANDA/CNAS (2009) sobre a capacitação do quadro de recursos humanos, que inclui os educadores/cuidadores. Nesse documento, afirma-se que a equipe deve ter conhecimento técnico adequado e não atuar baseada apenas em um “espírito de solidariedade”, “afeto” e “boa vontade”. Isso significa, então, que tais motivações podem existir, mas não podem ser exclusivas, já que o trabalho em abrigos é complexo e exige preparo específico.

Na mesma linha, Sousa (2006) cita Vettore (2005), que problematiza a distância existente entre o conhecimento produzido cientificamente acerca da educação de zero a seis anos e a prática efetiva nas instituições infantis brasileiras. Segundo esta autora, não é raro que a escolha do educador se dê pelo critério “gostar de criança”, independente de sua formação profissional. Relacionando-se essa afirmação com os dados

levantados pelo presente estudo, constatou-se que pessoas com diferentes experiências de trabalho foram contratadas como pais sociais. Conforme relatado no início desta seção, listam-se no Quadro 17 as atividades nas quais os participantes já possuíam experiência:

<b>Participante</b>	<b>Experiência de trabalho anterior</b>
PS1	Agricultor; Cuidador de animais
PS2	Bancário; Projetista de móveis; Marceneiro
PS3	Cuidador/pai social de crianças e adolescentes; Motorista
MS1	Cuidadora/Babá de crianças em domicílio; Cuidadora de idosos
MS2	Professora de crianças em escola de igreja
MS3	Telefonista; Atendente de crianças em escola especial; Cuidadora/Mãe social de crianças e adolescentes
MS4	Técnico em contabilidade; Mãe social de crianças e adolescentes
MS5	Educadora de creche; Professora de 1. <sup>a</sup> a 4. <sup>a</sup> série; Recepcionista; Cozinheira; Auxiliar de enfermagem; Garçonete; Diarista
MS6	Auxiliar administrativo; Copeira; Mãe social de crianças e adolescentes
MS7	Diarista; Auxiliar de cozinha; Cozinheira; Televendedora; Recenseadora; Frentista

### **Quadro 3 - Experiência profissional anterior dos pais sociais**

Dos dez participantes, sete tinham experiência de trabalho anterior com crianças. O fato de gostar de criança e de saber como funcionava o trabalho com elas foi apontado por MS1, MS2, MS4, MS5 e MS6 como um dos motivos, ou o principal deles, da procura pelo emprego atual. Outras motivações para iniciar o trabalho como pai/mãe social foram “*ser útil*” (PS2) e “*ajudar*” as crianças (PS3 e MS7), “*fazer um trabalho para Deus*” (MS3), poder estar perto dos filhos (MS3, MS5 e MS6) e a própria necessidade financeira (MS1 e MS7). Três mães sociais, MS5, MS6 e MS7, também haviam realizado atividades ligadas aos cuidados do ambiente doméstico ou à cozinha, as quais são habilidades consideradas necessárias segundo algumas mães sociais e as regulamentações da profissão.

Supõe-se que as experiências anteriores dos pais sociais devem ter sido levadas em conta para a seleção dos mesmos nas instituições. Porém, como alguns nunca tinham trabalhado em abrigos ou com crianças/adolescentes, outros fatores podem ter influenciado a escolha da instituição, como características pessoais, indicações de pessoas de

confiança, entre outros. O próprio fato de os pais sociais possuírem filhos pode ter sido considerado um fator positivo para sua admissão, já que utilizariam a experiência da maternidade/paternidade como um subsídio para o atendimento com qualidade aos acolhidos.

Retomando a evidência do desconhecimento de saberes especializados por parte dos pais sociais, pode-se relacionar tal realidade com a encontrada em outros abrigos, a qual já foi analisada por pesquisadores como Bazon e Biasoli-Alves (2000), Nogueira e Costa (2005a, 2005b), Barros e Fiamenghi Jr. (2007) e Vectore e Carvalho (2008) no aspecto da necessidade urgente de qualificação dos educadores/cuidadores desse contexto. Destaca-se nesses estudos a importância desses profissionais desenvolverem habilidades específicas para sua atuação, assim como definirem seu papel dentro das instituições de acolhimento e adquirirem a percepção do impacto de suas ações. Para tanto, acredita-se que devem ter conhecimento sobre suas práticas e, principalmente, sobre si mesmos. O autoconhecimento, para qualquer indivíduo, é indispensável para o relacionamento com o outro e para o reconhecimento de suas potencialidades e limites, facilitando a administração das emoções que decorrem do trabalho.

A qualificação de pais sociais deve constituir a fase de treinamento anterior à contratação, como consta na Lei n.º 7.644 (BRASIL, 1987), que se refere a um estágio composto por conteúdo teórico e aplicação prática. Outras formas de qualificação importantes são as reciclagens e cursos de aperfeiçoamento.

Cabe ressaltar que cursos de capacitação profissional para cuidadores/educadores de abrigos são oferecidos com relativa frequência por organizações governamentais e não-governamentais na cidade onde a presente pesquisa foi realizada. No entanto, não foram vistos como referência pelos pais sociais neste estudo, pois fizeram pouquíssima menção a eles. Alguns participantes comentaram sobre o apoio técnico que recebiam dentro da instituição, no cotidiano. Sobre esse apoio, far-se-á a discussão na categoria que trata das facilidades e dificuldades enfrentadas (categoria 4).

Alguns pais sociais afirmaram que o despreparo para o trabalho é uma das causas para a curta permanência de muitos nessa ocupação, gerando alta rotatividade nas instituições. Porém, referem-se a um despreparo ligado a habilidades pessoais, como as apontadas anteriormente, e não à restrita ou inexistente qualificação técnica.

Vale aqui comentar sobre o tempo de experiência dos participantes como pais/mães sociais. No período de coleta de dados, o tempo mínimo



foi de 8 meses, apresentado por MS5, e o máximo, de 10 anos (MS3 e PS3). Esses dois últimos participantes podem ser considerados exceção dentro do grupo, pois a maioria (70%) tinha entre 1 e 4 anos de trabalho nessa profissão. A média de tempo de experiência do grupo desse estudo foi em torno de 3 anos e meio, tempo relativamente curto. Aliado a isso, seis pais sociais, do total de dez, nunca trabalharam na área. Tal realidade indica a tendência de um curto período de permanência de educadores/cuidadores em abrigos.

Conforme Cavalcante (2008), um tempo de serviço maior proporciona ao educador um patamar de experiência no cuidado com crianças que tende a diferenciá-lo dos demais. No caso dos abrigos, tal fato pode ser particularmente favorável à criança que permanece institucionalizada por um longo período, uma vez que a convivência diária e prolongada, em certa medida, cria condições propícias à construção de relações mais estáveis e afetuosas com os educadores/cuidadores. A presente pesquisa, ao mostrar um recorte da realidade dessa área de atendimento à infância e adolescência em risco, aponta para a existência de profissionais com pequena experiência como pais sociais, que é um indício de restrita qualificação e despreparo – inclusive de habilidades pessoais, como as apresentadas. A qualificação profissional, em qualquer área, também provém do tempo de serviço, e não apenas de treinamentos.

A questão da rotatividade de pais sociais foi destacada nos estudos de Nogueira e Costa (2005a, 2005b) e Vectore e Carvalho (2008), os quais discutiram a frequente troca de mães sociais e seus efeitos para a formação de vínculos no abrigo, chamando atenção para a necessidade de novos estudos que avaliem os motivos e as consequências da rotatividade de cuidadores em abrigos. A ruptura de vínculos decorrente da saída de mães sociais, entre outras coisas, foi considerada um elemento de análise na categoria 4.

A fim de compreender o entendimento dos pais sociais quanto aos motivos para a alta rotatividade, eles foram questionados na entrevista, e as razões apresentadas acabam por se classificarem em dois grupos: 1) relacionadas a características e habilidades pessoais – dificuldade para trabalhar em equipe multiprofissional; competição entre pais sociais; não ter dom e não gostar de criança; ausência de afinidade e gosto pelo trabalho; falta de preparo; falta de “*desejo no coração*”; falta de comprometimento dos pais sociais; “*falta de estrutura familiar*” de origem; 2) relacionadas ao contrato de trabalho e funcionamento institucional – conflitos entre direção do abrigo e pais sociais; pressões e exigências altas da instituição; falta de reconhecimento e valorização

para com os pais sociais; salário baixo. Acredita-se que esse segundo grupo de motivos, por sua vez, é influenciado por políticas públicas, legislações e um sistema de crenças e valores ligados aos direitos da criança e do adolescente, especificamente ao acolhimento institucional.

Defende-se aqui que os resultados analisados na categoria 1, desde a compreensão pessoal dos pais sociais sobre sua própria profissão, sobre as habilidades consideradas importantes, até suas opiniões acerca da rotatividade existente, sejam levados em conta na elaboração de processos de seleção e treinamento de pais sociais, contribuindo para a descrição de seu perfil profissional. Além disso, podem-se visualizar os dados como sinalizadores de necessidades de mudança dentro das próprias instituições que acolhem crianças e adolescentes.

Para ampliar a caracterização da realidade das instituições nas quais a pesquisa se realizou e a suas implicações para as práticas dos pais sociais, apresenta-se a seguir a categoria 2, intitulada “Diretrizes do contexto para as práticas desenvolvidas pelos pais sociais”.

## **2. DIRETRIZES DO CONTEXTO PARA AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS PAIS SOCIAIS**

Segundo a perspectiva epistemológica adotada neste estudo, a análise do contexto em que os pais sociais atuavam é de suma importância para a caracterização de suas práticas. Com essa finalidade, investigou-se a rotina de trabalho dos mesmos em cada instituição, assim como sua percepção sobre fatores que interferiam na execução de suas atividades e que decorriam do funcionamento do abrigo. A partir dessa investigação, definiram-se diretrizes do contexto que exerciam influência sobre a operacionalização das práticas dos participantes da pesquisa.

### **2.1 Ordenamento das práticas**

A presente subcategoria identifica características da organização da rotina dos pais sociais na casa lar, sendo que, de início, chamou atenção o **ritmo acelerado (2.1.2)** com que os entrevistados relatavam sua rotina, ritmo este que também foi observado pela pesquisadora em alguns momentos de visitas às casas lares. Os períodos mais acelerados e, conseqüentemente mais agitados, eram quando todas as crianças e/ou adolescentes estavam presentes e se aprontavam para sair.

A percepção dos participantes sobre sua rotina está aqui representada pelos excertos das entrevistas abaixo.

*A gente levanta seis horas, seis e meia. **Mais do que isso não pode passar, daí atrasa tudo.** [...] a neném é a primeira que acorda, ela acorda junto comigo [...]. Aí eu trago uma mamadeira, ela toma o mamã [...]. tomo meu banho [...], daí eu dou banho nela [...] Aí eu venho aqui e olho qual tá acordada e vou tirando assim. De repente tão todas acordadas, elas estão todas ali no banheiro comigo. Elas tomam o banhinho delas, trocam a roupa delas, sentam na mesa, tomam o café, fazemos a oração da manhã [...] Aí **eu corro** pra lavanderia, levo as roupas que tem no banheiro. Às vezes já deixo as roupas à noite mesmo, batendo já. De manhã é só estender. Aí eu venho pra cozinha, né, a gente lava a louça do café, as maiores ajudam enquanto isso, elas limpam a mesa, tiram a mesa e guardam tudo. Aí **eu corro** e faço isso que eu te falei, estendo a roupa, aí eu venho pra cozinha, às vezes tem que cozinhar feijão [...], e começa o almoço cedo. (MS1)*

*Primeira coisa: vai na padaria buscar pão. Chega do pão, aí você já tem que preparar o café e já leva a primeira viagem dos aluno pra escola. São três viagem que a gente dá. A gente sai daqui três vezes de Kombi, né? [...] vai deixá uma turma e volta. Leva outra turma, volta. E depois a terceira. **É corrido.** Segunda-feira, por exemplo, é o dia mais corrido pra mim, né, que em seguida já sai pra ir no supermercado, só que lá do outro lado da cidade, bem distante. Aí a gente vai buscar lá umas doações alimentícia [...]. Em seguida, já tá no horário de você buscar as criança [...]. Cé acaba de almoçar, novamente outra turma que é da parte da tarde. Aí você leva, assim que chega já tem outras doações pra buscar, criança pra levar no médico, ou documento do escritório que você tá correndo atrás e buscar... E depois em seguida, às cinco horas, você vai buscar outras criança, já tem o outro pessoal que entra noturno, você já leva. E depois o noturno, você busca novamente às dez e meia. Então, você vai dormir onze, onze e meia. (PS2)*

Um trecho da observação realizada em uma casa lar também exemplifica a rotina:

*A mãe social está bastante ocupada com os afazeres domésticos e comenta que **não pode parar**, pois do contrário as coisas ficam e ela dá a entender que **vai perder o pique se parar durante o dia**. (Trecho das anotações de campo, 2009)*

Vale destacar que a pesquisadora escolheu fazer as observações de campo em dias de semana e, quando possível, em horários com o maior número de pessoas, como o almoço. Desse modo, pôde acompanhar diferentes momentos da rotina, a qual tendia a se tornar mais calma quando havia menos pessoas em casa, naturalmente.

O conteúdo das entrevistas e as observações de campo denotaram uma **rotina rigidamente programada (2.1.1)**, cuja ordem era igual todos os dias. Dessa forma, o cotidiano dos pais sociais parecia ordenado em função do tempo que se tinha para fazer todas as atividades necessárias à organização da casa, à alimentação, à higiene das crianças e às atividades externas dos acolhidos, como as escolares. Os horários das crianças determinavam a ordem das atividades dos pais sociais, assim como o tempo que poderiam gastar para cada uma dessas tarefas. A mãe social MS4, por exemplo, explicou que o período em que a maioria das crianças estava na escola era quando ela lavava a roupa, limpava a casa e fazia o almoço. Para complementar, transcreve-se a fala de MS3 ao explicar sua rotina:

***Todo dia é automático**, parece que você até liga o CD e você já sabe quantas músicas vai tocar [...]. (MS3)*

Uma rotina como essa faz lembrar uma operacionalização mecânica das práticas, tal como Alves e Veríssimo (2007) salientam. De acordo com a discussão já apresentada na categoria 1, na instituição de abrigo e em outras de atendimento infantil, tende-se a reproduzir os cuidados prestados pela mulher a seus filhos e ao ambiente doméstico, o que acaba por favorecer o surgimento de um modelo mecânico de operacionalização, como se fosse o único capaz de dar conta do maior número de tarefas possível de maneira rápida e eficiente. Esse resultado é semelhante ao encontrado por Nogueira e Costa (2005a, 2005b), as quais identificaram uma rotina rígida e que pouco levava em consideração as necessidades individuais de cada criança na casa lar pesquisada.

Assim, a organização da rotina, que era determinada pela direção da instituição em função das suas próprias necessidades e da rotina dos acolhidos, impunha características ao cotidiano dos pais sociais, especialmente de segunda à sexta-feira, quando as crianças iam para a escola e tinham atendimentos, e quando os técnicos e gestores estavam em seu expediente de trabalho. Nos finais de semana, segundo relatos dos participantes, o ritmo desacelerava, o ordenamento da rotina e o tempo para as atividades ficavam mais flexíveis.

Por outro lado, as particularidades dos pais sociais também influenciavam seu dia a dia. Pessoas mais agitadas e que realizavam suas tarefas com pressa foram observadas – como MS5, que afirmou: “*A gente acaba ficando elétrica*” –, bem como aquelas que tinham um ritmo mais lento. Então, conclui-se que a organização do contexto de atuação associada a características pessoais interfere na rotina dos pais sociais.

Um fato comum observado com todos os participantes foi o pouco tempo para si, como por exemplo, para o descanso, que ocorria à noite após as crianças dormirem. Na maioria dos casos, os pais sociais consideravam que relaxavam apenas quando deitavam para dormir. Tal como foi verificado por Snizek (2008), a rotina de trabalho, na prática, era de 24 horas, pois como alguns enfatizaram, mesmo durante a noite deveriam estar à disposição dos acolhidos, caso algum necessitasse devido a problemas de saúde, por exemplo. Cabe lembrar que algumas mães sociais tinham filhos pequenos residindo na casa lar, o que exigia atenção, além da dispensada às crianças e adolescentes da instituição. O tempo restrito para si mesmo, que se constituiu em uma dificuldade para a atuação dos pais sociais, foi analisado de forma mais aprofundada na categoria 4.

## 2.2 Diferenças e semelhanças entre as instituições

Frente às diferentes instituições pesquisadas, pôde-se perceber alguns de seus princípios funcionando como norteadores da operacionalização das práticas dos pais sociais. Há preceitos que todos os abrigos devem seguir devido ao seu relacionamento com instâncias jurídicas e governamentais, sendo, portanto, subordinados a leis e normatizações. O acompanhamento da família de origem dos abrigados e a elaboração de relatórios à Vara da Infância e Juventude são exemplos de procedimentos comuns a qualquer instituição de acolhimento.

No caso desta subcategoria de análise, busca-se identificar **princípios típicos de cada instituição (2.2.1)** e que interferiam, positiva ou negativamente, na atuação dos pais sociais.

Inicialmente, cabe considerar os recursos humanos que colaboravam para a rotina de trabalho dos pais sociais, já que compartilhavam responsabilidades entre si, conforme mostra o Apêndice A. Nesse sentido, eles podem ser vistos como profissionais de apoio.

Em ambas as casas lares da instituição 1, trabalhava uma auxiliar de serviços gerais realizando atividades de limpeza e, eventualmente, de cozinha. Sendo assim, de segunda-feira a sábado, o pai e a mãe social tinham o auxílio dessa pessoa, em dias alternados em cada casa. Ainda existiam duas babás, consideradas cuidadoras de apoio pela instituição. Uma trabalhava na *casa a* e a outra, na *casa b*. De acordo com o exposto no Método, as babás exerciam atividades efetivamente de apoio aos pais sociais. No dia da visita à *casa a*, observou-se a babá ajudando o pai social a servir os acolhidos na hora do almoço, saindo para levar crianças à escola e acompanhando a realização da lição escolar por um menino.

Na instituição 2, havia uma cozinheira, responsável pelo refeitório, e duas auxiliares de serviços gerais, responsáveis pela lavanderia e limpeza externa. Dessa forma, os participantes da pesquisa relataram, e a pesquisadora observou nas visitas que, as mães e pais sociais não precisavam dedicar horas de seu dia para atividades como cozinhar e lavar roupas. Mesmo assim, observou-se o pai social PS2 envolvido com a limpeza interna da casa. MS3 passava roupas, e MS2 preparava uma sobremesa. Eles comentaram que, quando alguma daquelas profissionais de apoio ficava doente, havia um rodízio entre os pais sociais para preparar a alimentação no refeitório e lavar toda a roupa.

Já na instituição 3, as quatro cuidadoras ou mães de apoio, como eram chamadas, atendiam as casas lares em um dia por semana para auxiliar na limpeza e nos cuidados ligados à higiene dos acolhidos. Da mesma forma, no dia de folga da mãe social, a mãe de apoio a substituía. Porém, segundo MS5, essa ajuda semanal era insuficiente e não garantia que o trabalho da mãe social fosse feito por completo em determinados dias.

Outro ponto que distingue as formas de funcionamento das instituições refere-se às figuras de vinculação e identificação, responsáveis pelos cuidados e pela educação dos acolhidos. Isso significa que em cada uma havia princípios que determinavam com quem as crianças e adolescentes estabeleciam vínculos. Conforme Cassol e De Antoni (2006), Siqueira e Dell'Aglio (2006) e Mota e Matos (2008), é evidente nas instituições de abrigo a formação de vínculos entre acolhidos e adultos cuidadores, os quais exercem papel fundamental para o desenvolvimento psicológico dos primeiros, constituindo-se em figuras de apoio e identificação.

Nessa perspectiva, cabe analisar quais eram essas figuras representadas pelos adultos cuidadores em cada abrigo estudado. Na instituição 1, a cada dia os acolhidos conviviam com um adulto diferente. Na casa dos meninos, um pai e uma mãe social alternavam-se, e, na casa das meninas, apenas mães sociais revezavam-se durante a semana. Notou-se a preocupação da direção em manter o pai social PS1 exclusivamente na casa dos meninos pelo fato da identificação pelo sexo. Por isso, PS1 não se responsabilizava pelo atendimento às meninas na *casa b*, nem mesmo quando fosse preciso substituir provisoriamente uma mãe social.

Na instituição 2, por sua vez, as crianças e adolescentes tinham como referência dois adultos cuidadores que constituíam o casal social. Assim, a intenção era reproduzir a configuração do sistema familiar tradicional nesse local, em que ambos dividiam tarefas e responsabilidades em relação a casa e aos acolhidos. Sobre as diferenças entre pais e mães sociais, há uma discussão específica na categoria 3.

Na instituição 3, composta por quatro casas sob responsabilidade de mães sociais, havia a figura masculina representada por seus maridos. Por serem as responsáveis pela casa lar, a área técnica e de gestão da instituição reportava-se exclusivamente a elas para o acompanhamento de seu trabalho. Além disso, havia a proibição da participação dos esposos das mães sociais na orientação das crianças e adolescentes nas práticas disciplinares e nos cuidados como o banho.

No entanto, nas visitas realizadas pela pesquisadora, observou-se que esses pais sociais voluntários, como eram considerados pela instituição, exerciam um apoio para o trabalho diário de suas esposas, tanto na interação com os acolhidos quanto nas tarefas domésticas. Nas duas casas visitadas (de MS4 e de MS5), os maridos exerciam atividades profissionais como autônomo, o que lhes permitia permanecer na casa lar em determinados momentos. Em uma dessas ocasiões, o marido de MS4 auxiliava no preparo do almoço, e o marido de MS5 foi visto repreendendo alguns meninos e, em outro momento, ajudando uma criança a fazer uma pipa. Verificou-se, então, que eles participavam de conversas e de brincadeiras com os abrigados, interagindo ativamente no contexto da casa lar.

Tais situações demonstram que provavelmente existia um papel ambíguo exercido por esses homens. Para as crianças, eles eram o marido da mãe social, os quais chamavam de “tio”, mas também eram pessoas disponíveis para conversar, brincar, e a quem poderiam recorrer em momentos de necessidade, como em disputas por um brinquedo. Por outro lado, como afirmou MS5, o fato de não existir oficialmente um pai

social gerava dificuldades na relação com as crianças, pois o esposo não era visto como uma figura de autoridade e chegava a ouvir das crianças: “você não manda nada aqui”. Apesar disso, não se pode negar que esses homens representavam uma figura de referência para as crianças na instituição 3 e influenciavam as práticas de suas esposas, bem como as relações estabelecidas entre todos os habitantes da casa lar.

As conseqüências de cada tipo de funcionamento institucional para o processo de vinculação das crianças e adolescentes não foram investigadas nesta pesquisa, mas pode-se inferir que existia a possibilidade de que eles escolhessem seus educadores preferidos, e estes o faziam em relação aos acolhidos. Segundo Cavalcante (2008), nessa situação, a maioria das educadoras do abrigo pesquisado encarava com naturalidade a experiência de apegar-se a determinadas crianças, sendo considerada por algumas como algo absolutamente inevitável.

Finalizando a análise dos princípios institucionais, vale aqui evidenciar a influência religiosa que se destacou no funcionamento de uma das instituições. A instituição 2 era mantida por uma igreja, e a crença, bem como os hábitos religiosos, foram percebidos no discurso e na prática dos pais sociais. Verificou-se que todos os educadores desse abrigo eram praticantes de alguma religião cristã, o que indicou ser um fator considerado na seleção desses profissionais, por parte da diretoria. Esta, por sua vez, também era composta por pessoas seguidoras de religiões cristãs.

Nesse contexto, observaram-se normas e pensamentos mais rígidos entre os funcionários em comparação às outras instituições participantes. Por exemplo, era proibido ouvir músicas que não fossem religiosas nas dependências do abrigo. A mãe social MS2 e seu esposo, PS2, mencionaram na entrevista que a rotina de atividades no abrigo era estabelecida rigidamente pela diretoria, exigindo que todas as casas funcionassem da mesma forma no cumprimento de horários. PS2 comentou que certas decisões eram tomadas sem levar em conta a opinião dos pais sociais, que, segundo ele, eram as pessoas que melhor conheciam as necessidades da casa e das crianças. Já PS3 considerou inadequada a falta de liberdade do adolescente abrigado na instituição 2, pois não era permitido sair sozinho em nenhuma circunstância, e os pais sociais deveriam acatar essa regra, mesmo não concordando com ela.

Como já foi apresentado na subcategoria 1.1. – **Compreensão pessoal sobre as práticas** – os pais sociais MS3 e PS3, pertencentes a essa instituição, declararam realizar um serviço para Deus ao cuidar de crianças e adolescentes vítimas de maus tratos, como se pudessem ser



“salvos” ao estarem ali. Já a mãe social MS2 e seu esposo, PS2, afirmaram terem sido motivados pela vontade de Deus para assumir o emprego na instituição. PS2 considerou que a fê trazia uma satisfação pelo trabalho realizado com os acolhidos e que a espiritualidade era fundamental para ser pai social. Outro dado observado em visitas realizadas a este local foram os momentos de oração antes das refeições, assim como o relato de que MS2 conduzia um culto doméstico diário na casa lar, e de que ela e PS2 acompanhavam as crianças/adolescentes ao culto na igreja.

Diante dessa realidade, pode-se mencionar Rizzini e Rizzini (2004) e Yunes, Miranda e Cuello (2004), as quais analisam que muitas instituições de abrigo foram fundadas originariamente com o objetivo de ajudar crianças para tão somente impedir que ficassem nas ruas. Essa visão era particularmente comum entre as instituições cuja manutenção era feita pela igreja, em uma época em que a caridade era a tônica do atendimento a crianças/adolescentes vitimados e abandonados. Sabe-se que muitos abrigos ainda hoje mantêm, de forma mais ou menos intensa, tal crença quanto à sua finalidade. Sendo assim, em instituições como a 2, pesquisada neste estudo, as concepções de *ajudar*, de *salvar*, de *fazer um bem* para os acolhidos estavam implícitas nas narrativas e práticas institucionais.

Em relação à influência religiosa observada na instituição 2, concorda-se com Arruda (2006), que, ao pesquisar o cotidiano de um abrigo mantido por uma instituição religiosa, destacou que, se as ações da organização são norteadas por valores morais e religiosos, as pessoas tendem a acreditar que basta boa vontade, integridade e amor ao próximo para se trabalhar com crianças e adolescentes em abrigos. Essa visão pode comprometer todo o trabalho realizado, inclusive o dos pais sociais na instituição 2, cujo papel é associado à missão, à doação e à postura de pai ou mãe biológicos na relação com os acolhidos. Nesse sentido, tais compreensões eram distantes de uma compreensão ligada ao trabalho profissional.

### **2.3 Impasses do processo de operacionalização das práticas**

Identificam-se aqui situações que interferiam negativamente na operacionalização das práticas, segundo a percepção dos pais sociais.

Dos dez participantes, sete afirmaram possuir pouco tempo para se dedicar às crianças e adolescentes. Embora reconhecessem a importância de dar atenção a eles por meio da conversa e da brincadeira, consideravam que era difícil colocar isso em prática. A partir das narrativas desses pais

e mães sociais, bem como de observações de campo, verificou-se que eles eram **absorvidos pelas tarefas domésticas e externas (2.3.1)**, sendo que estas eram exercidas pelos pais sociais da instituição 2, pois tinham a função de motoristas.

Uma das questões da entrevista pedia que relatassem se havia algo em seu trabalho com os acolhidos que deveria mudar. Em resposta a ela, citam-se as seguintes percepções:

*Uma coisa que eu gostaria de ter é mais tempo pra ficar com eles. Mais tempo pra fazer as coisas com eles. Porque a gente fica muito envolvido com as coisas da casa, porque é bem corrido, né. Você vê, é lavar, é limpar, é cozinhar. [...] E ter mais tempo pra eles eu acho que é importante. Mais tempo pra ficar a toa, mais tempo pra conversar, pra brincar, pra fazer lição, pra sentar, entendeu? Pra cuidar deles assim, cuidar do cabelo, cuidar deles mesmo. (MS4)*

*Como a gente tem a casa pra zelar, tudo pra cumprir, né, às vezes fica faltando atenção pra elas. Às vezes ela vai contar alguma coisa, daí você nem tem o tempo teu pra ouvir. Ou elas querem te mostrar uma coisa e você olha, mas não presta muita atenção, só olha assim... Então acho que falta tempo pra gente ter assim, tipo assim, conversar, orientar, sabe? É bem complicada essa parte. (MS6)*

*[...] Eu vejo a minha ausência, de ser como motorista hoje aí, de ficar pilotando, levando, levando... **Eu tô mais fora do que próximo deles aqui.** O ideal pra mim, pro pai social, que eu vejo, se pudesse ter mais tempo com eles. (PS2)*

Para complementar, vale transcrever uma nota registrada pela pesquisadora, ao visitar uma casa lar:

*A mãe social ocupa-se mais com os afazeres da casa do que com a atenção às crianças. As crianças ficam 'por conta', sendo acompanhadas por vários adultos – o marido de MS, o terapeuta ocupacional, a pedagoga e uma voluntária – e até pela filha adolescente da mãe social. Neste dia, especificamente,*

*também participei interagindo e supervisionando as crianças, em função de suas próprias solicitações e aproximações.* (Trecho das anotações de campo – Registros do Pesquisador, 2009).

Cabe aqui considerar que o funcionamento da instituição influenciou sobremaneira a existência da percepção entre os pais sociais da qual eram absorvidos por atividades domésticas e externas. Como se viu na subcategoria anterior, as mães sociais da instituição 2 (MS2 e MS3) dividiam tarefas domésticas com outras funcionárias. Isso pode explicar por que não relataram que se sentiam sobrecarregadas e com falta de tempo para atender as crianças e adolescentes. Nessa organização, chamou atenção o fato de os homens, pais sociais (PS2 e PS3), afirmarem que o serviço externo os impedia de dar mais atenção aos acolhidos. Já as mães sociais da instituição 3 (MS4, MS5, MS6 e MS7) apresentaram o fator do excesso de atividades domésticas como prejudicial para a dedicação às necessidades das crianças no que se refere ao diálogo, à brincadeira, ao carinho, à supervisão das tarefas escolares, por exemplo.

Na instituição 1, apenas o pai social (PS1) afirmou que sentia dificuldade para dar mais atenção aos acolhidos nos finais de semana e feriados, pois de segunda à sexta-feira, ele contava com a colaboração da babá e da auxiliar de serviços gerais. Mas o pai social também era responsável por levar e buscar as crianças em atividades externas, ou seja, possuía algumas responsabilidades fora da instituição, o que tomava seu tempo e poderia contribuir para sentir-se sobrecarregado.

Tais resultados também foram encontrados por Arruda (2006), que afirmou que a rotina extenuante observada em seu estudo comprometia a qualidade do trabalho das educadoras. Yunes, Miranda e Cuello (2004), da mesma forma, mencionam uma pesquisa feita por Yunes *et al.* (2002) em abrigos, cujos resultados apontaram uma sobrecarga de tarefas e um atendimento pouco eficaz.

Pode-se relacionar a rotina rigidamente programada e acelerada com a falta de tempo para supervisionar e interagir com os acolhidos, verificada na presente pesquisa. Com um agir mecânico, automático, questiona-se até que ponto os pais sociais conseguiam planejar e promover atividades prazerosas em que pudessem dar atenção genuína às crianças e adolescentes. O que se observou foi que tinham pouco ou nenhum tempo para isso no cotidiano, ou tinham pouco espaço para tal, pois era comum, nas três instituições, outros adultos, como técnicos e/ou voluntários, ocuparem o dia das crianças com atividades dirigidas ou recreativas. Verificou-se nas observações de campo que, quando não

estavam em atividade com outros profissionais ou voluntários, as crianças e adolescentes permaneciam brincando, assistindo TV, desenhando, enquanto os pais sociais realizavam as atividades ligadas a casa. De acordo com os relatos dos participantes, os finais de semana, férias escolares e feriados eram os momentos em que tinham mais facilidade para realizar atividades em conjunto com as crianças.

Tal característica de funcionamento da casa lar pode ser comparada com o cotidiano atual de muitas famílias completas (pai, mãe e filhos) que têm poucos momentos de interação no dia-a-dia, e os pais acumulam várias atividades, realidade influenciada pela crescente tendência de ambos os genitores trabalharem fora, ou pelo aumento das famílias monoparentais chefiadas pela mulher que trabalha. Nesse contexto atual, pode-se pensar no que as crianças esperam de seus pais. Um exemplo pode ser encontrado no estudo de Goetz e Vieira (2009), que constataram que as crianças esperavam dos pais mais cuidados, atenção, manifestação de carinho (beijar, abraçar, acariciar) orientação e momentos de brincadeira e, das mães, mais interações por meio de passeios e brincadeiras e mais manifestações de carinho.

Nas casas lares estudadas, o tempo que os pais sociais dedicavam a tarefas como preparar e servir refeições, limpar a casa, lavar roupa, cuidar da higiene das crianças e realizar serviços externos (no caso das instituições 1 e 2) era superior ao tempo despendido para ouvir as crianças/adolescentes, manifestar carinho, orientar comportamentos, supervisionar tarefas escolares, passear, brincar, contar histórias. Especialmente na instituição 3, as mães sociais sentiam-se sobrecarregadas pelo acúmulo de funções e mais ausentes do que presentes em seu papel de educadoras/cuidadoras em relação às crianças e adolescentes. Nesse sentido, trouxe-se à tona a comparação entre o funcionamento de muitas famílias e de um sistema interacional como a casa lar, de modo a apontar um modelo de cuidado institucional subjugado ao trabalho dos pais sociais e marcado pela restrição de interação entre seus integrantes, seja ela instrutiva ou calorosa, pela expressão de afeto.

Frente a essa realidade, delimita-se outro impasse identificado pelos pais sociais para a operacionalização de suas práticas, a **falta de profissional de apoio (2.3.2)** no dia-a-dia. Foi comum entre sete entrevistados o reconhecimento de que o pai/mãe social precisava de um profissional de apoio dentro da casa lar e com permanência constante. Esses pais sociais, provenientes das três instituições, afirmaram sentirem falta de uma pessoa ajudando-os nas tarefas diárias, embora existissem outros funcionários também responsáveis por atividades domésticas ou

com os acolhidos, como já foi apresentado na subcategoria anterior. Segue o relato de uma mãe social, demonstrando esse impasse:

*Acho que a gente precisa de mais pessoas pra trabalhar dentro da casa lar. Que assim [...] sobraria um pouco de tempo a mais. Porque pra uma pessoa trabalhar sozinha, praticamente sozinha dentro da casa, é muito corrido. [...] o que precisaria era uma pessoa a mais, mais uma mãe, mais uma tia. Ou então mais uma faxineira pra trabalhar, daí a mãe cuidaria mais das crianças e não da faxina, da limpeza. (MS7)*

A fala de MS7 exemplifica o cotidiano de muitos pais sociais participantes, e a falta de um profissional de apoio pode ser relacionada ao elemento de análise anterior, a absorção pelas tarefas domésticas e externas, impedindo uma maior dedicação às crianças e adolescentes.

É válido considerar que não houve queixas de que o número de crianças era elevado para uma pessoa atender, mas foi manifestada a expectativa de que seria melhor existirem dois funcionários dividindo tarefas. Verificou-se que em todas as casas lares desta pesquisa o número de acolhidos não ultrapassava dez, estando de acordo com as regulamentações (CONANDA/CNAS, 2009; BRASIL, 1987). Somando-se os acolhidos com os filhos de pais sociais, nas casas onde esses residiam, a quantidade de crianças e/ou adolescentes não era superior a onze.

Todavia, não se encontrou em nenhuma das organizações participantes o auxiliar do educador/cuidador residente recomendado pelo CONANDA/CNAS (2009). Esse material regulatório expressa que o auxiliar deve atender dez usuários a cada turno de trabalho, exercendo o papel de apoio ao educador/cuidador em suas diversas atribuições, nos cuidados aos acolhidos e ao lar. Uma hipótese levantada nesta pesquisa para justificar a ausência desse auxiliar é a dificuldade financeira das instituições para atender todas as necessidades, visto que os próprios participantes utilizaram esse argumento nas entrevistas.

O último impasse identificado a partir da coleta de dados foi a **convivência entre crianças e adolescentes (2.3.3)** na mesma casa lar, que aqui está ilustrado pela resposta de PS1 ao ser questionado sobre o que poderia melhorar na instituição:

*Tirar os adolescente de junto dos pequeno. Esse aí era uma coisa boa que melhorava muito a Instituição 1. Se a casa pudesse abrir uma casa de*

*adolescente, pra ter das criança e dos adolescente, era uma coisa muito boa, né? Mas como não pode, daí tinha que levar pra outra instituição que é adequada dos adolescente. (PS1)*

Essa dificuldade foi apresentada por PS1 e MS1, ambos da instituição 1, e por MS3, funcionária da 2. Ressalta-se que nesses abrigos a idade limite para o adolescente era 18 anos e, por isso, a presença de crianças e adolescentes no mesmo ambiente era inevitável. Já na instituição 3, a criança que completava 12 anos era transferida para abrigos destinados a adolescentes. Portanto, isso explica por que as mães sociais da 3 não consideraram essa dificuldade.

Ao afirmarem que a convivência entre crianças e adolescentes deveria acabar, os participantes justificaram sua opinião pela questão do controle do comportamento e da atenção diferenciada para cada fase do desenvolvimento. Cuidar de faixas etárias distantes dificultava a atuação do pai/mãe social em relação à manutenção da harmonia na casa lar, visto que crianças e adolescentes têm interesses e características diferentes, envolvendo-se em conflitos com facilidade. Em concordância com Nogueira e Costa (2005a), considera-se difícil para um só educador/cuidador, ou mesmo dois, atender eficientemente às necessidades e ao ritmo de cada abrigado, em um contexto em que habitam crianças pequenas até adolescentes de 18 anos.

Quanto à diferença de idades entre crianças e adolescentes e sua convivência na casa lar, não se encontrou nenhum documento ou estudo que discutisse essa questão de forma detalhada e específica. Isso denota a necessidade de mais investigação na área, a fim de possibilitar uma análise mais profunda e a elaboração de orientações com relação à idade dos acolhidos numa instituição de abrigo. Verificou-se nas orientações técnicas para serviços de acolhimento (CONANDA/CNAS, 2009) que a casa lar não deve atender faixas etárias muito próximas, como por exemplo, apenas bebês, e que deve privilegiar os grupos de irmãos e os acolhidos com perspectiva de abrigamento a médio e longo prazo. Portanto, essas orientações reforçam a tendência a agrupar diferentes idades na mesma casa lar, e ainda os irmãos, como pode ser observado nesta pesquisa.

Embora as leis e regulamentações ligadas aos direitos da criança e do adolescente institucionalizado preconizem o não-desmembramento de grupos de irmãos, o cotidiano dos abrigos mostra que essa é uma prática relativamente comum. Constata-se que algumas instituições, como a 3, encaminham o adolescente a partir dos 12 anos de idade a

uma república, modalidade cujo objetivo é prestar atendimento específico às demandas dos adolescentes. Via de regra, as repúblicas são organizadas de acordo com o sexo, não havendo a convivência entre meninos e meninas. Por fim, afirma-se que a estruturação de um abrigo, incluindo a casa lar, de acordo com a idade e a existência de irmãos, ainda é controversa e deve ser melhor avaliada pelos setores envolvidos com a medida de acolhimento institucional.

A partir da compreensão das principais diretrizes que norteavam a operacionalização das práticas dos pais sociais nas diferentes instituições, apresenta-se a próxima categoria, que descreve as práticas identificadas por meio da técnica de análise dos dados empregada.

### **3. DESCREVENDO AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS PAIS SOCIAIS**

O conceito de práticas adotado neste estudo conforme apontado anteriormente foi definido como um conjunto de atividades, rotinas e hábitos dos pais sociais, ancorados em um saber ou experiência. Sendo assim, as práticas foram identificadas tanto a partir da narrativa dos participantes quanto das observações registradas em diário de campo.

Cabe destacar que cada elemento de análise das subcategorias 3.1 a 3.6 representa uma prática exercida pelo pai e/ou mãe social no contexto de trabalho. Cada uma delas foi caracterizada em suas particularidades, sem se avaliar a frequência com que era realizada, pois esse tipo de aferição não era foco da pesquisa.

Além disso, analisaram-se outros aspectos relacionados ao desempenho das práticas, a saber: as diferenças e semelhanças entre as práticas de pais e mães sociais (3.7) e os resultados das práticas para o desenvolvimento da criança/adolescente, na percepção dos pais sociais (3.8).

#### **3.1 Relacionadas à saúde física da criança e do adolescente**

Quando questionados na entrevista sobre as atividades de sua responsabilidade, alguns pais sociais relataram, entre outras, a **atenção à saúde (3.1.1)** das crianças e adolescentes, conforme a seguir:

*Observar a criança no dia a dia, digamos assim, saúde, parte dentária, higiene. (PS2)*

Pode-se dizer que os participantes compreendiam a atenção à condição de saúde dos acolhidos como parte dos cuidados que dedicavam a eles, ao afirmarem que era seu dever cuidar das crianças em todos os sentidos. Alguns lembraram que a administração de medicamentos quando uma criança adoecia também era de sua responsabilidade, em casa, assim como os cuidados para que não sofressem acidentes no ambiente doméstico. Quanto a **acompanhar atendimentos e/ou tratamentos de saúde (3.1.1)**, verificou-se que nas instituições 1 e 2 essas práticas eram de responsabilidade dos pais sociais. Na 3, as consultas eram acompanhadas por uma funcionária chamada atendente social, e os motoristas da instituição eram responsáveis pelo transporte.

No que diz respeito à **prática de orientar e cuidar da higiene e da alimentação (3.1.2)** observou-se que as atividades ligadas à alimentação consideraram o preparo da refeição e os atos de servir, ajudar e/ou acompanhar a alimentação das crianças e adolescentes. Os exemplos a seguir descrevem a percepção dos entrevistados:

*Aqui elas participam do lanche da tarde, [...], então, três horas, quatro horas mais ou menos, é quando eu vejo que elas tão com fome. Quando eu vejo que elas começam a me arrodar, “tia, não tem lanche?”, eu preparo [...]. Depois à noite, antes de elas dormir, tem uma sopa ou iogurte ou uma fruta, o que elas quiserem. (MS2)*

*Na hora do banho, às vezes eu paro e dou atenção, vou lá, fico junto e ajudo a tomar banho. Ensino a lavar, todo o dia tô ensinando a lavar o cabelo. (MS4)*

*[...] eu levanto seis, seis e quinze, daí eu já acordo as criança, pra se arrumar pra ir pra escola... Daí já coloco a água pra esquentar, pra fazer alguma coisa pra eles tomar, ou Nescau ou café... Daí já arrumo o pequeninho que nós temo, que usa fralda, deixo arrumadinho, bem cheirosinho, ponho na mesinha e já dou de comer [...]. (MS6)*

*Dou banho, dou café, faço tudo as higiene certinho [...]. (PS1)*



Somando-se às descrições das narrativas, os dados do diário de campo trouxeram aspectos diferenciais entre as instituições quanto aos procedimentos adotados pelos pais sociais e que de certo modo afetavam a dinâmica relacional, como nas refeições, conforme as passagens a seguir referentes a duas casas lares de instituições diferentes.

*O almoço começa a ser servido às 12h10min. [...] O pai social, que havia retornado de um compromisso, e a babá servem um prato pronto para cada um. Trazem até a mesa, onde todos já estão sentados aguardando. A auxiliar de serviços gerais permanece na cozinha preparando os pratos. [...] Os adultos ficam durante todo o tempo de almoço das crianças supervisionando, servindo (quando alguma delas quer repetir), tirando os pratos depois que terminam e atendendo algumas crianças mais velhas que levam o prato até a cozinha. [...] Chama a atenção a forma como servem o almoço para os acolhidos: o prato vem pronto, com a mesma quantidade e os mesmos alimentos para todos. Os funcionários parecem seguir um padrão, não dando espaço para a criança escolher quanto e o que quer comer. O prato chega pronto na frente dela, e não é ela que vai até a cozinha se servir. São privadas dessa possibilidade de escolha. Talvez isso ocorra também para facilitar o preparo dos pratos e o ritmo rápido do almoço, já que todos, crianças mais velhas e adultos, têm horários para seguir neste período, pela entrada e saída de atividades (cursos e escola). (Trecho das anotações de campo – Registro de Campo e Registros do Pesquisador, 2009).*

*A mãe social e seu esposo explicam que incentivam que cada um se sirva à vontade e que pode repetir. Demonstram dar liberdade de escolha aos acolhidos, como escolher o que e o quanto comer na refeição, e o lugar para sentar. [...] Ambos indicam atenção e vigilância em relação às crianças, supervisionando as atividades, como a higiene após o almoço. (Trecho das anotações de campo – Registro de Campo e Registros do Pesquisador, 2009).*

Chama atenção a diferença no que se refere ao procedimento usado pelos pais sociais para que as crianças tivessem acesso à comida na hora da refeição. Na primeira casa, o ritmo do almoço era agitado, e os pratos eram montados de modo “padronizado”, sugerindo a expectativa de que todos comessem o mesmo tipo e quantidade de comida. Apesar disso, percebeu-se que podiam repetir se quisessem. Já na segunda, observaram-se um ritmo mais tranquilo e a possibilidade de a criança fazer seu próprio prato e repetir quantas vezes quisesse, demonstrando um cuidado com a individualidade da criança, com suas preferências, conforme recomendam o ECA (1990) e o CONANDA/CNAS (2009). Esses dois funcionamentos podem ser relacionados à rotina das instituições, já explanada na categoria anterior, e às características pessoais e conhecimentos dos próprios cuidadores. A mãe social da segunda casa ressaltou que considerava importante dar a liberdade de escolha para a criança e ensiná-la a pegar a quantidade que ia conseguir comer, sabendo que poderia repetir.

Destaca-se que os cuidados com a alimentação e a higiene foram observados como práticas típicas das mães sociais de todas as instituições e do pai social PS1, segundo os relatos das entrevistas e algumas situações observadas em campo. Já os pais sociais da entidade 2, PS2 e PS3, não eram os principais responsáveis por atividades desse tipo, podendo apenas auxiliar suas esposas quando houvesse necessidade.

### **3.2 Relacionadas ao desenvolvimento psicológico e social da criança e do adolescente**

Esta pesquisa utiliza o pressuposto de que os pais sociais devem exercer o papel de educadores/cuidadores em sua relação com as crianças e adolescentes abrigados em instituições e, portanto, integram um subsistema cujas funções são as mesmas do subsistema parental existente dentro do sistema familiar (MINUCHIN, 1982). Conforme já apresentado, tal pressuposto foi assumido também por Cassol e De Antoni (2006) e Prada (2007) sobre os cuidadores em abrigos.

Os parâmetros reguladores do exercício profissional do educador/cuidador em casas lares (MTE, 2002; CONANDA/CNAS, 2009; BRASIL, 1987) determinam que se realizem atividades de orientação, assistência e promoção do bem-estar individual das crianças e adolescentes abrigados. Tais documentos mencionam atribuições relacionadas ao fortalecimento da autoestima, à construção da identidade, ao estímulo à independência, à educação moral e ao apoio afetivo.

Nesse sentido, além dos cuidados e da proteção às necessidades básicas das crianças e adolescentes, determinadas práticas dos pais sociais, expostas nessa subcategoria, foram descritas em função de sua relação com o desenvolvimento psicológico e social dos acolhidos, pois exercem influência sobre a construção da identidade, da autoestima e da autonomia, sobre o desenvolvimento de comportamentos morais e pró-sociais e sobre a capacidade de estabelecer vínculos afetivos seguros na infância e adolescência (CASSOL; DE ANTONI, 2006; GOMIDE, 2006; MOTA; MATOS, 2008; MINUCHIN; FISHMAN, 1982; SALVO; SILVARES; TONI, 2005). Por fim, elas podem ser entendidas sob a perspectiva teórica das práticas educativas parentais (BEM; WAGNER, 2006; DARLING; STEINBERG, 1993; GOMIDE, 2003, 2006; REPPOLD *et al.*, 2005).

Sete participantes relataram a prática do **elogio (3.2.1)**, principalmente quando se perguntou como reagiam diante de um comportamento considerado adequado da criança ou do adolescente. Verificou-se que elogiar foi uma estratégia usada para reforçar um comportamento desejável, de acordo com os fragmentos de entrevistas a seguir:

*Elogiando, né? Tem que sempre elogiar, incentivar. E se tira dentro das seis, sete disciplinas que eles têm, eles tiram duas notas baixas a gente tem que incentivar a melhorar aquelas duas notas. “Você é capaz, conseguiu quatro, cinco notas boas, essas duas não vai ser problema pra você”. Converso e vai pra frente, né? (MS3)*

*[...] eu dou os parabéns pra ele e falo: ‘Você me ajudou! Você é dez!’.* (PS1)

Nos dois exemplos, identifica-se que os pais sociais usaram o elogio para enaltecer o comportamento de tirar boas notas e de ajuda e para valorizar a pessoa, ao dizerem “você é capaz” e “você é dez!”. Gomide (2004) enfatiza que o elogio possibilita aos cuidadores mostrar o quanto a criança é importante e querida.

O diálogo é compreendido como a interação entre duas pessoas que têm espaço para falar e ouvir, como destaca Gomide (2004). Deve-se lembrar que ter capacidade de escuta é uma das características desejáveis ao educador/cuidador pela CBO (MTE, 2002) e pelas Orientações Técnicas do CONANDA/CNAS (2009). Entre os pais sociais participantes, a prática do **diálogo (3.2.2)** ocorria mais frequentemente quando o abrigado demonstrava estar com alguma dificuldade ou preocupação. Quando a criança fazia algo considerado inadequado, alguns pais sociais comentaram que também

aproveitavam para conversar com o intuito de instruir, questionando-a sobre por que agiu daquela forma e como deveria agir futuramente. Citam-se trechos ilustrativos:

*[...] eu já conquistei um bom espaço com eles. Deles se abrirem, **eles contarem** as coisas assim que eles não contam pras pessoas, né. Coisas que eles confessionaram pra mim, contaram. Coisa do dia a dia, que isso tem que tar junto, né? Pra eles acreditar em você, que você tá ali pra ajudar [...]. **Eles me chamam quando eles têm alguma dificuldade** em alguma área, né. [...] Eu deito na cama deles lá (risos) e fico deitado, **conversando com eles** assim. Quando tenho folga, né? [...] Tô à vontade, né? Deixo eles à vontade. (PS3)*

*Eu tento conversar assim no tempo que a gente tá na mesa, a gente senta e conversa, eu pergunto como é que foi o dia, como foi na escola [...].(MS6)*

*[...] eu procuro me aproximar da criança, **perguntar o que tá acontecendo**, procurar saber o porquê que ela tá, digamos, daquele jeito ali. Procuro ajudar, a querer saber o porquê. (MS7)*

A declaração de PS3 demonstrou que os adolescentes que estavam sob sua responsabilidade buscavam espontaneamente o contato com ele, a fim de estabelecer o diálogo, sugerindo confiança na figura do pai social. Em outros casos, como exemplificou MS6 e como foi observado na visita realizada a casa onde MS4 residia, o diálogo acontecia ainda nos momentos de refeição. Porém, percebeu-se que os pais sociais comumente paravam efetivamente para conversar com os acolhidos quando estes solicitavam ou manifestavam algum comportamento que sugeria ao cuidador a necessidade da conversa. Tal conclusão pode ser relacionada à restrição de tempo admitida pelos participantes para dar atenção aos acolhidos.

Os pais sociais PS1, PS2, PS3 e as mães MS1, MS2 e MS5 relataram interações de **expressão de afeto (3.2.3)**, quando, por exemplo, observou-se o pai social PS2 abraçando uma criança, e PS1 afagando os cabelos de um menino. O exemplo a seguir mostra uma situação em que uma mãe social expressou espontaneamente seu afeto:

*Igual esses dias, tem um que tirou tudo vermelho, as nota dele no boletim. Então a gente conversou muito sobre isso. E tem os outros que não, tiraram notas boas, nenhum vermelho. [...] **Eu abracei, dei parabéns.** No dia das mães eles trouxeram lembrancinhas feitas na escola pra mim, então foi assim muito gostoso, sabe? **A gente agradece, abraça. Eu tenho muita liberdade com eles.** (MS2)*

Já no exemplo seguinte, uma mãe social demonstrou usar interações de carinho com o objetivo de incentivar o bom comportamento:

*[...] a gente tá toda hora dando parabéns, abraçando, beijando, dizendo “Nossa!”. **Pra incentivar ela, a continuar assim e pra que a outra, né, que não está bem, entre no mesmo caminho também.** (MS1)*

Vale citar, ainda, a compreensão de outra mãe social sobre a manifestação do carinho para com o acolhido:

*E você mostra o carinho em tudo. **Você mostra o carinho numa comida que ele gosta, que você faz, você mostra o carinho no cuidado que você tem com ele.** (MS4)*

As interações sociais calorosas manifestadas pelo afeto por meio do abraço, do beijo, do agrado, são uma expectativa apresentada pela CBO (MTE, 2002) – quanto à profissão do cuidador de crianças e jovens ao estabelecer que o mesmo deve *promover momentos de afetividade* –, e pelo CONANDA/CNAS (2009), ao afirmar que o educador/cuidador deve ter *disponibilidade afetiva*. Esse último documento assinala que o profissional deve ser capaz de estabelecer uma *relação afetiva personalizada e individualizada com cada criança e/ou adolescente* e, dessa forma, pressupõe que o afeto seja manifestado. Os próprios participantes do estudo em tela declararam que uma das habilidades pessoais do pai/mãe social é a de *ser afetivo*, a qual foi analisada na categoria 1.

Por fim, o relato a seguir indicou a dificuldade da mãe social em conciliar as demandas por afeto das crianças quando, por exemplo, queriam cumprimentá-la:

*Você tem que abaixar, beijar, às vezes assim, **eu abaixo pra eles me beijarem e esqueço de beijar.** “Poxa tia, mas você não me beijou...” **Aí vai eu***

*de novo: “Ai meu Deus, esqueci!” [...] Se eu beijei fulano e não beijar o outro ali, meu Deus do céu! [...] Então tem hora que a gente descuida, nesse sentido assim, de acarinhar. Mas não é porque a gente quer, é porque é muita coisa, é muita criança, então eles querem um tratamento, tem que ser igual o tratamento, entendeu? Então tem que beijar todo mundo, pronto e acabou! (MS5)*

O exemplo dado por MS5 revelou a expectativa das crianças quanto à distribuição igualitária de afeto entre elas. Na opinião dessa mãe social, isso parecia um desafio que exigia atenção para que nenhuma criança se sentisse discriminada. Outro ponto a ser mencionado é a importância da expressão contínua e segura de afeto para o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente (GOMIDE, 2006; MOTA; MATOS, 2008; PRADA, 2007) e, no caso daquele que está institucionalizado, isso se constitui em fator fundamental para o seu bem-estar. Por essa razão, a atenção pelo afeto deve ser personalizada e guiada pelas necessidades de cada criança.

Tal como se apontou na literatura (CAVALCANTE, 2008; KISHIMOTO, 1999; MARTINS; SZYMANSKI, 2004; SOUSA, 2006; VYGOTSKY, 1998), a brincadeira proporciona inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil, inclusive na condição de abrigo. Na CBO (MTE, 2002), identificou-se uma atividade relacionada ao **brincar (3.2.4): manter a recreação no dia a dia**. Nessa perspectiva, investigou-se a ocorrência e as modalidades de brincadeira entre os pais sociais e os acolhidos. Os resultados relativos à prática do brincar no contexto dos abrigos pesquisados foram semelhantes aos encontrados por Sousa (2006). Verificou-se, tanto por meio da entrevista quanto das observações de campo, que os momentos de brincadeira dos quais participavam os educadores e as crianças e/ou os adolescentes eram raros no cotidiano. Eles ocorriam mais nos finais de semana, porque estavam todos em casa e a rotina ficava mais flexível.

Os pais sociais PS1, PS2 e PS3 relataram que o tipo de brincadeira mais frequente era com bola, como futebol e vôlei. Já as mães sociais citaram as seguintes situações lúdicas: pular corda, “cabo de força” com corda, “passa anel”, fazer pipa, desenhar e pintar, brincar com bola, jogos como “Uno” (cartas) e “stop” (escrever palavras que iniciem com cada letra do alfabeto o mais rápido possível, como por exemplo, o nome de um animal que comece com a letra *b*).

A seguir, transcreve-se o comentário de uma mãe social que demonstrou a disponibilidade para atender as expectativas das crianças por meio da brincadeira:

*[...] não adianta a gente brincar com uma coisa que eles não gostam, eles não vão mesmo. [...] A gente vai lá pra trás e ali a gente inventa, qualquer coisa que eles quiser na hora lá a gente começa. Quer fazer pipa, vamo fazer pipa. Se tiver calor, põe a piscina ali fora e já cai todo mundo. (MS5)*

Outro relato indicou a falta de desenvoltura de uma mãe social no momento de brincadeira e sua percepção sobre o tempo limitado para tal situação:

*A gente não tem aquele tempo. É claro que de repente dez minutos brincando ali é melhor do que uma hora, tá junto e não se aproveitou daquilo que brincou, né? Mas assim, às vezes eu vou, digamos, ali fora, as crianças tão lá na casinha, **eu vou lá com eles um pouquinho**, ou então senta ali com as criança e elas vem fazer um desenho e mandam eu pintar. Alguma coisa assim. Então tem **aquele momentinho, mas assim, é pouco**, sabe? (MS7)*

Nesse exemplo, é possível notar que não era a mãe social que propunha a brincadeira, mas ela era envolvida pelas crianças em uma interação lúdica já iniciada. No tempo que “sobrava” em sua rotina, MS7 ia acompanhar a brincadeira das crianças. Assim, observaram-se muitas brincadeiras entre as crianças sem a participação de um adulto, como vôlei, futebol, jogo de dominó, “João bobo” ou “bobinho” e brincar de roda. Em alguns momentos, a pesquisadora era convidada por elas para participar, e notava-se a satisfação das mesmas quando o convite era aceito.

Vale aqui registrar ainda que, na instituição 3, o terapeuta ocupacional desenvolvia atividades lúdicas e orientava os acolhidos sobre a utilização dos brinquedos, que eram de dois tipos: os pessoais, que ficavam no armário da criança, e os coletivos, que ficavam na sala de brinquedos e livros. Esse profissional, assim como voluntários nessa e nas outras instituições, realizava atividades dirigidas com as crianças, o que poderia desestimular os pais sociais a planejar e promover

brincadeiras, pois sabiam que existiam momentos específicos para isso no dia-a-dia.

No que tange à prática de **transmitir valores e exemplos positivos (3.2.5)**, a CBO (MTE, 2002) define que *transmitir valores a partir do próprio exemplo e pela fala* é uma competência esperada da mãe social, atitude esta que caracteriza a prática educativa do comportamento moral, descrita por Gomide (2004, 2006). A autora destaca que o modelo dado pelos pais é o que possibilita o desenvolvimento desses valores e habilidades.

Nesse sentido, encontraram-se nas narrativas dos pais sociais momentos em que buscavam orientar os acolhidos quanto ao que era certo e errado e quanto ao respeito ao outro, por exemplo:

*[...] eu converso, aconselho, digo: 'Você não pode fazer, tem que fazer de outro jeito...'. (PS1)*

*Eu percebo a dificuldade num, dou uma sondadinha, ele já entra no assunto, então eu já passo uma parte assim, né, o que deve, o que não deve... (PS2)*

*[...] boto sentado pra pensar e eu vou conversar. Então: 'Não pode fazer isso, não pode fazer aquilo... Aqui é diferente, aqui é uma casa lar, todos nós somos iguais, todos nós temos direitos iguais. Então, respeitando o direito do seu colega, o colega vai respeitar o seu.' (MS5)*

*[...] dobro as minhas cobertas, guardo no guarda-roupa, tudo direitinho, porque eu sou espelho delas, elas ficam de olho em tudo que eu faço. (MS1)*

Essa última fala demonstrou a percepção da mãe social sobre o papel que desempenhava como modelo ou exemplo para as acolhidas por meio de seus comportamentos.

Investigou-se na entrevista quais eram as atitudes dos participantes diante da desobediência da criança ou adolescente. Para isso, solicitou-se que descrevessem uma situação desse tipo que tenha sido marcante em sua experiência como pai/mãe social. A prática tipicamente utilizada era **dar disciplina (3.2.6)**, termo usado por eles para representar o castigo. Percebeu-se uma preocupação em evitar o uso da palavra castigo no ambiente institucional, como uma tentativa de amenizar o significado dessa prática disciplinar diante do comportamento inadequado da criança ou do adolescente.



Os métodos usados pelos pais sociais para dar disciplina ao acolhido eram retirar algum benefício ou proibir fazer o que ele mais gostava, como assistir TV e jogar bola, e ainda deixar sentado pensando. Privar a criança de alguma atividade foi uma prática também verificada por Prada, Williams e Weber (2007) no cotidiano de casas lares, sendo comum nesse contexto, diferentemente das instituições do tipo abrigo pesquisadas pelas autoras, em que a aplicação de punição física era frequente como prática de controle disciplinar.

Cabe mencionar que nenhum dos participantes relatou o abuso físico, prática negativa definida por Gomide (2006) como o ato de bater de forma violenta, com raiva, tendo como consequência inevitável o ferimento da criança. Alguns afirmaram saber que o ECA (1990) determina que seja proibido bater.

Seguem alguns trechos de entrevistas que indicaram a prática de dar disciplina:

*[...] quando é uma atitude que merece castigo, né, daí a gente **põe lá sentado pensar** uns vinte minuto... Pela idade, né? Se for pequenininho, a gente põe uns cinco minutinho, se for mais velho, põe mais minuto. (PS1)*

*[...] a gente dá uma disciplina assim: ‘você fez isso, então hoje você não vai jogar bola, você não vai ver televisão, não vai lá fora... Vai ficar aqui dentro do quarto hoje, você não vai sair...’ Esse tipo de coisa, entendeu? Ele **tira deles uma coisa que eles gostam de fazer**. [...] Igual os pequenos, que eu tenho bastante pequeno, né, lá em casa tem um banquinho. [...] Então, ali é o **banquinho da disciplina** pros pequeninhos. (MS2)*

*[...] nós colocamos a criança em disciplina, que a maioria das vezes é a **cadeira pra sentar**. E assim, a gente deixa a criança ficar pensando no que ela fez. E depois de um tempo a gente vai lá, pergunta o que que pensou, fala: ‘Viu, quanto tempo você perdeu, você podia tar lá fora brincando, você tá aqui sentado, porque você fez isso, porque não era pra fazer...’ (MS7)*

MS4 relatou o uso da ameaça antes de aplicar a disciplina:

*[...] ‘olha, se você não fizer assim, se você fizer tal coisa, você vai ficar’. Daí ele faz, ele fica. Só que aí eu vou lá e pergunto se ele sabe por que ele tá lá. Ele geralmente sabe. (MS4)*

Essa mesma mãe social explicou a compreensão das crianças quanto à importância da disciplina para seu próprio bem. Elas mesmas conseguiam discernir que o cuidador tinha carinho por elas, embora tivesse que aplicar as sanções disciplinares. De acordo com esse relato, pode-se supor que, pela forma como a mãe social lidava com a situação, a criança conseguia perceber os motivos pelos quais ficava de castigo, situação ocorrida em virtude do comportamento indesejável e não por que a criança não era querida.

Os pais sociais PS3 e MS3 da instituição 2 eram responsáveis pela maior parte dos adolescentes abrigados. PS3 contou que deixava o adolescente no quarto pensando e combinava que na hora em que ele chamasse o “tio” e reconhecesse seu erro, afirmando sua intenção de melhorar, poderia sair da disciplina. MS3 declarou que era necessário recorrer à diretoria da instituição para aplicar a disciplina quando a situação saía do “normal” do dia-a-dia. Segundo ela, a direção também retirava benefícios que eram do agrado do acolhido, como jogar bola no campo.

O uso da disciplina parecia ser indiscriminado a qualquer comportamento desobediente dos acolhidos, desde condutas banais a condutas consideradas mais graves. O tempo de permanência da criança/adolescente “em disciplina” é que variava conforme a gravidade do comportamento e a idade. Desse modo, o acolhido já previa antecipadamente o que lhe aconteceria após desobedecer ou não atender a alguma ordem. Como era algo corriqueiro, ficar em disciplina poderia não ser temido por ele, como algo que efetivamente controlasse seu comportamento para que evitasse o mesmo em ocasiões posteriores.

Quanto à situação marcante vivida pelos pais sociais, questionada na entrevista, podem-se utilizar os exemplos de MS1 e de MS5. A primeira contou que uma adolescente xingava muito dentro da casa, inclusive a própria mãe social, e ameaçava fugir da instituição. Certa vez, MS1 ligou na frente da menina para a delegacia do menor, avisando de sua intenção de fuga e, que se precisasse, chamaria um policial para vir buscá-la. Ela prometeu ainda que buscaria a menina na delegacia no dia seguinte. Nesse caso, a mãe social não chamou a polícia, mas comentou usar essa estratégia para mostrar sua autoridade perante a adolescente.

Já MS5 precisou apartar dois meninos que brigavam na cozinha, um dos quais empunhava uma faca contra o outro. Relatou a necessidade de ficar horas conversando com o menino que tentou agredir o colega, orientando sobre a gravidade de seu comportamento e sobre como lidar com a raiva em situações como aquela. Demonstrou que fez o menino pensar nas consequências de sua atitude, caso tivesse ferido o outro.

Todas as situações marcantes descritas pelos participantes apresentavam o comportamento agressivo de um acolhido, as quais foram consideradas pelo educador como muito difíceis de enfrentar. Esses dois exemplos citados ilustraram que a agressividade pode estar presente nas relações em uma casa lar, assim como dentro da família. A agressão pode ocorrer entre pares, contra si mesmo, contra o ambiente da casa ou contra os pais sociais. Na presente pesquisa, observaram-se episódios agressivos entre crianças – bater com a mão ou com um objeto, xingar e gritar – quando disputavam um brinquedo e quando discutiam sobre as regras de um jogo, por exemplo.

É válido apresentar a opinião de alguns pais sociais a respeito dos comportamentos das crianças e adolescentes, especificamente os comportamentos agressivos. PS1 considerava que os meninos dos quais cuidava tinham a tendência de se envolverem facilmente em brigas violentas entre si. Já MS3 afirmou que os acolhidos eram *muito perturbados* devido ao seu histórico de maus tratos, o que desencadeava comportamentos agressivos de rebeldia e transgressão de regras. MS7 igualmente relacionou a rebeldia das crianças à vida anterior ao abrigo. Em sua opinião, os acolhidos eram rebeldes e agitados, pois apresentavam dificuldade para aceitar regras e achavam que podiam fazer tudo o que quisessem na casa lar.

Tal como Vectore e Carvalho (2008) encontraram em uma pesquisa com gestores, técnicos e mães sociais de uma casa lar, concepções desse tipo indicam que os pais sociais relacionavam os comportamentos manifestados no abrigo à vivência anterior das crianças e adolescentes. O fato de terem sido vítimas de maus tratos de alguma natureza, como abuso físico e sexual aumentava as chances de apresentarem sintomas e condutas decorrentes dessa vivência, como ansiedade, dificuldades no estabelecimento de vínculos e comportamentos agressivos (DALBEM; DELL'AGLIO, 2008; GOMIDE, 2006; MOTA; MATOS, 2008). Os comportamentos rebeldes podem ser entendidos, segundo Vectore e Carvalho (2008), como uma necessidade de ser visto e reconhecido, representando então uma estratégia de relacionamento no ambiente institucional.

Cavalcante (2008) explica que a ocorrência da agressão entre pares em um abrigo geralmente acontece em razão de disputas como meio para se atingir um determinado fim, mas pode ainda refletir a hostilidade que marca as interações e relações sociais em contextos de privação material e/ou emocional, como as famílias de origem das crianças institucionalizadas. Além disso, ambientes como o abrigo – em que um grande número de crianças disputa espaços reduzidos, mobiliário e equipamentos insuficientes e a atenção de cuidadores despreparados –, podem aumentar as chances de eclosão de incidentes agressivos recorrentes.

Cabe aqui lembrar o fato de a CBO (2002) postular que a mãe social deve ser capaz de *lidar com a agressividade* da criança e do jovem, desestimulando-a. Tal expectativa desperta a reflexão sobre as reais condições do educador/cuidador lidar sozinho com as emoções dos acolhidos e contornar adequadamente situações mais graves, de modo a garantir sua segurança e a dos outros habitantes da casa lar. Verifica-se com isso uma área de necessidade para a capacitação e a supervisão constante de pais e mães sociais.

Em geral, observou-se que as interações verbais corriqueiras que os pais sociais estabeleciam com as crianças representavam ordens, como tomar banho e arrumar o quarto, e a repreensão de comportamentos considerados inadequados, semelhante à popular “bronca”. Portanto, mais uma prática estabelecida foi **repreender comportamento inadequado (3.2.7)**, dada a ocorrência comum entre muitos participantes. Essa prática pode ser considerada como parte da interação social instrutiva, definida por Goetz e Vieira (2009), e da disciplina indutiva à qual se refere Hoffman (1975).

Algumas explicações sobre a prática em questão estão aqui transcritas:

*Quando eles tão muito agressivo... Quando um chega, bate no outro, sai chorando, e a gente chama atenção, ele retruca. (PS1)*

*[...] você tem, deve ter a ousadia de às vezes alterar a voz [...]. Não é gritar, mas você falar assim, tipo exigente e com toda a autoridade. Porque ali, se você não usar a autoridade no momento que você é a primeira voz, que comanda, né, que tá tudo na sua responsabilidade... Eu altero bem a voz, eu falo com voz firme [...]. (PS2)*

*[...] se fizer coisa errada, a gente diz assim pra eles, juntam todos eles, independente da idade, eu sempre chego perto deles e falo assim: 'Isso não pode, isso não pode, isso não pode, tá?'* (MS5)

Nas observações de campo, algumas vezes verificaram-se assertividade e um tom de voz que procurava demonstrar a autoridade do educador perante a criança. Em ocasiões como essas, a habilidade da *firmeza* mencionada pelos participantes era explicitada. Em contrapartida, observou-se uma mãe social usando um tom de voz que indicava impaciência e até hostilidade, conforme o registro realizado pela pesquisadora:

*Algumas vezes, a vejo andando atrás de um deles falando em tom bastante alto e rispido, exigindo algo que não consigo entender. Na maioria das vezes em que ela se comunica com as crianças, o faz gritando. Fala ríspidamente também com a filha mais nova.* (Trecho das anotações de campo – Registro de Campo, 2009).

As verbalizações hostis dos cuidadores na interação com a criança/adolescente contrariam a concepção dos pais sociais deste estudo sobre a habilidade da *calma e paciência*, também valorizada pela CBO (MTE, 2002). A comunicação hostil de educadores de abrigos foi verificada por Nogueira e Costa (2005b), Barros e Fiamenghi Jr. (2007) e Prada (2007); é uma característica da monitoria negativa ou supervisão estressante, como descreve Gomide (2006). Na infância, a reação ao comportamento hostil do cuidador pode ser a não-obediência e a resistência. A partir do início da adolescência, a consequência desse tipo de relação pode ser o surgimento de insegurança, a ansiedade e a depressão, prejudicando a construção da identidade e a autonomia do adolescente.

Com base nos relatos dos entrevistados, a interação da mãe social com os acolhidos, no exemplo anterior, muito provavelmente era reproduzida por outros pais sociais deste estudo. Em relação às características dessa interação, remete-se a Nogueira e Costa (2005b), que chamam atenção para a grande carga de afeto, atenção e energia exigida pelas crianças com histórico de abandono, a qual requer do adulto cuidador uma disponibilidade que pode estar além de suas possibilidades, em função do número de acolhidos, da carga de trabalho e da falta de preparo para atender essa demanda. Essas peculiaridades do contexto do abrigo podem contribuir para atitudes agressivas do pai ou da mãe social, que se

depara com emoções advindas das crianças e de si próprio, e com as quais nem sempre sabe lidar.

### 3.3 Relacionadas à escola, cultura, esporte e lazer

Nesta subcategoria, englobam-se as práticas que promovem tanto o desenvolvimento educacional quanto o convívio social da criança e do adolescente. Desenvolvimento educacional compreende-se aquele decorrente da educação formal obtida na escola, em relação ao qual os pais sociais exerciam alguma influência. Quanto às áreas cultural, esportiva e de lazer, identificaram-se as práticas dos educadores que viabilizavam o contato ou a participação do acolhido em atividades dessa natureza.

Conclui-se que **ajudar nas tarefas escolares (3.3.1)** era uma prática desempenhada pelas mães sociais, em sua maioria, conforme preconiza a CBO (MTE, 2002) na área de atividades denominada *incentivar a cultura e educação*. Na presente análise, ajudar referiu-se a dar atenção à criança durante a realização das atividades escolares em casa, estando disponível para auxiliar na superação de dificuldades sentidas durante essa situação. De acordo com o modelo teórico de Gomide (2006), incentivar e acompanhar a vida escolar da criança são formas de os cuidadores exercerem a monitoria positiva e o comportamento moral, já que demonstram valorizar o estudo e seus benefícios para a vida dos filhos. A seguir, um exemplo ilustrativo:

*A prioridade de um pai social é cobrar as atividade escolar, né? [...] porque a criança que já tá assim com a mãe, tá tão chocada, que às vezes não tem interesse de estudar. Você procurar um sentimento ou interesse dela, pra ela fazer, você tem que acompanhar. É bom acompanhar isso aí. (PS2)*

Esse pai social destacou a importância de incentivar e acompanhar a vida escolar da criança acolhida, considerando-se seu histórico de sofrimento vivido na família e/ou decorrente do afastamento familiar. Ao pai social cabe despertar o interesse dela para dedicar-se aos estudos, segundo PS2. Entretanto, ele admitiu na entrevista que não tinha tempo para um acompanhamento próximo e contínuo, o qual era realizado por sua esposa.

Constataram-se algumas diferenças entre as instituições participantes no que tange ao acompanhamento diário das tarefas escolares e de outras

atividades ligadas à vida escolar dos acolhidos. Na instituição 1, a babá auxiliava os acolhidos na *casa a*, o que foi justificado pelo fato de o pai social ser analfabeto. Na *casa b*, a mãe social e a babá dividiam essa responsabilidade. Nessa instituição, existiam também professores de reforço e de inglês voluntários. Na 2, as mães sociais dedicavam-se aos momentos de lição escolar das crianças e adolescentes e ainda eram responsáveis por irem a reuniões na escola, pegar o boletim e acompanhar as notas. E na 3, que possuía uma estagiária da área pedagógica, além de uma psicopedagoga e de um professor de reforço voluntários, as mães sociais não assumiam a responsabilidade por se relacionarem com a escola. Elas ajudavam nas tarefas em casa conforme sua disponibilidade, mas não como um compromisso exigido pela instituição. Alegaram que o tempo dedicado às atividades domésticas e de cuidados básicos dos acolhidos prejudicava o acompanhamento na hora da tarefa escolar.

Outra forma de garantir o desenvolvimento educacional foi observada pela prática de **levar e buscar a criança e o adolescente na escola (3.3.2)**. Os pais sociais assumiam exclusivamente tal atividade, tanto na instituição 1 quanto na 2 por meio do acompanhamento dos acolhidos a pé ou com o transporte público (PS1), ou do transporte de *Kombi* da instituição (PS2 e PS3).

Conforme orienta a CBO (MTE, 2002), outras atividades de incentivo ao desenvolvimento educacional da criança e do jovem são *selecionar jornais, livros revistas*, materiais de leitura em geral, e *ler histórias e textos*. Assim, verificou-se que alguns participantes tinham por hábito a leitura de histórias para os acolhidos, o que determinou a demarcação da prática de **incentivar a leitura, ler livros e contar histórias (3.3.3)**, como ilustrou um pai social:

*Eu gosto mais de ler histórias pra eles. Mas histórias assim, não Chapeuzinho Vermelho... Eu gosto de ler **história de livro** [...]. Pra eles ir memorizando como que é a vida, sabe? (PS3)*

Esse educador enfatizou que as histórias de sua preferência eram aquelas que despertavam a visão crítica do jovem, que discutiam valores e princípios sobre a vida humana ou sobre questões típicas da adolescência, como relacionamentos afetivos, sexualidade e drogas. Parece que, por meio desse recurso, PS3 procurava orientar aqueles de quem cuidava.

Na instituição onde ele trabalhava, assim como na 1, havia uma biblioteca, mas segundo os relatos dos participantes e as observações feitas, os pais sociais não a utilizavam cotidianamente, não existindo

momentos específicos em que eles acompanhavam os acolhidos para o uso desse espaço.

Vale mencionar que, nas casas lares da instituição 3, existia uma sala destinada a brinquedos, livros e gibis. No entanto, as mães sociais não utilizavam esses recursos para coordenar atividades com as crianças. Percebeu-se que era um espaço de uso do terapeuta ocupacional, da psicopedagoga e dos demais profissionais que precisassem.

A prática de **acompanhar ou de participar de atividades esportivas (3.3.4)** ocorria na instituição 1, onde as crianças e adolescentes praticavam natação em um clube da cidade, por meio de um convênio. Para participar dessas aulas, eles eram acompanhados tanto pelo pai quanto pela mãe social. PS1 acompanhava o grupo de meninos, e MS1, o de meninas, sendo responsáveis pelos cuidados na hora de trocar a roupa e tomar banho após a aula.

Já na instituição 2, os pais sociais (PS2 e PS3) afirmaram que tinham o hábito de jogar futebol e vôlei com os acolhidos no campo próximo às casas lares. Tais atividades vão ao encontro do que a CBO (MTE, 2002) declara sobre *estimular o gosto pelo esporte*. Além disso, no caso da instituição 2, o futebol e o vôlei entre cuidadores e acolhidos era uma forma de proporcionar a aprendizagem de regras e valores e o convívio social. Praticar esportes e acompanhar às aulas de natação também eram meios de os pais sociais exercerem monitoria positiva (GOMIDE, 2006).

*Acompanhar a criança e o jovem em atividades sociais e culturais*, assim como *planejar e fazer passeios* são atribuições da mãe social, de acordo com a CBO (2002). Nessa perspectiva, identificaram-se práticas que demonstraram esse acompanhamento, não só em eventos externos, mas também em atividades caseiras, em que os acolhidos tivessem contato com a cultura ao assistir filmes, escutar música e dançar, por exemplo (prática denominada **acompanhar em atividades ou eventos sociais e culturais - 3.3.5**).

Esses momentos também podem ser vistos como oportunidades de convivência entre pais sociais e crianças e adolescentes, nos quais a monitoria positiva dos cuidadores poderia estar presente. MS1 tinha o costume de colocar músicas animadas e de incentivar as meninas a dançarem na sala da casa lar, ocasião em que participava junto com as crianças. Filmes eram programas comuns entre pais sociais e adolescentes, nas instituições 1 (*casa b*, pai social PS1) e 2 (*casa d*, pais sociais PS3 e MS3).

Passeios a parques da cidade foram citados pelos pais sociais da instituição 1, e passeios à mata próxima à instituição, por PS2. Assim



como as brincadeiras e jogos, os passeios ocorriam mais aos finais de semana e nas férias escolares. A participação dos acolhidos em festas em datas comemorativas, como Páscoa, Dia das Crianças e Natal era acompanhada pelos pais sociais de todas as instituições.

### **3.4 Relacionadas à formação religiosa/espiritual da criança e do adolescente**

As práticas relacionadas à formação religiosa/espiritual da criança e do adolescente foram caracterizadas como atividades que tinham como objetivo colocar a criança e o adolescente em contato com princípios e práticas religiosas, sugerindo a intenção de proporcionar formação religiosa ou espiritual.

Observaram-se em todas as instituições participantes momentos de **oração conduzidos (3.4.1)** pelos pais sociais antes das refeições em agradecimento ao alimento. As próprias crianças presentes acompanhavam em voz alta a oração ou, às vezes, uma delas é quem orava, sendo acompanhada em silêncio pelas demais. Levantou-se como hipótese que a orientação religiosa dos pais sociais influenciava a existência de tal hábito, que era uma iniciativa do próprio educador e não uma regra da instituição, com exceção da 2, na qual procedimentos relacionados aos princípios religiosos deveriam ser seguidos.

Conforme já exposto, essa instituição era mantida por uma igreja e congregava pais sociais praticantes de religiões cristãs, não necessariamente a mesma da igreja mantenedora. Uma das mães sociais, MS2, relatou que tinha como prática a realização de um culto doméstico após o almoço. Ela reunia os acolhidos de quem cuidava e, dentro da casa lar, conduzia-se o culto.

Outra prática dos pais sociais ligada à religiosidade ou espiritualidade dos acolhidos foi o **acompanhamento em cultos na igreja (3.4.2)**. Verificou-se essa prática apenas na instituição 2 como um acontecimento habitual, exemplificada aqui pela fala de um pai social:

*A gente vai à igreja junto. Veja só, até mesmo uma coisa que é minha, vamos dizer assim, um costume religioso quando eu saio e levo alguns, que eles querem, na igreja, principalmente os menorzinho. (PS2)*

Tanto conduzir oração quanto acompanhar cultos religiosos pode ser entendido, nesta análise, como uma atividade que, intencionalmente

ou não, possibilitava a transmissão de valores religiosos e humanos, bem como de padrões culturais. Partindo do princípio de que, na população brasileira, predominam religiões cristãs e de que elas são transmitidas ao longo das gerações, os pais sociais possivelmente julgavam importantes os ensinamentos religiosos para os acolhidos até mesmo pelo fato de, em sua concepção, estes serem oriundos de famílias que não tinham sido capazes de desempenhar suas funções primordiais em relação aos filhos. Vale considerar que a opinião dos participantes sobre a formação religiosa/espiritual das crianças e adolescentes não foi investigada na pesquisa, sendo que as afirmações aqui apresentadas baseiam-se em inferências provenientes das entrevistas e das visitas às instituições. Apenas um pai social relatou espontaneamente o seguinte:

*Eles têm que ter um fundamento religioso. Não importa se é católico ou se é crente, sabe, mas eles têm que ter o alicerce de uma vida espiritual, uma vida séria. [...] ele tem que ter um acompanhamento também de uma pessoa, como que eu posso te dizer, de um padre, de um pastor. Isso, acho que seria fundamental a religião, né? (PS3)*

Pelos dados coletados, constatou-se que os acolhidos da instituição 2 eram convidados a participar de cultos na igreja, ou seja, era dada a liberdade de escolha quanto a essa participação. Tal comportamento corrobora o ECA (1990) e as orientações técnicas para serviços de acolhimento (CONANDA/CNAS, 2009), acerca da liberdade de crença e culto religioso da criança e do adolescente. Segundo esses documentos, sua orientação religiosa anterior à vinda para o abrigo deve ser respeitada, e o acesso a atividades de sua religião deve ser facilitado. A CBO (MTE, 2002) também assinala que a mãe social deve orientar e acompanhar a criança e o jovem em sua necessidade espiritual e religiosa. Vale destacar que não se encontraram estudos que analisam a influência religiosa e/ou espiritual sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes abrigados.

### **3.5 Relacionadas ao ambiente doméstico e institucional**

Como é previsto na lei e nos documentos regulatórios do exercício profissional da mãe e do pai social (MTE, 2002; CONANDA/CNAS, 2009; BRASIL, 1987), a eles cabem a administração do lar, os cuidados do ambiente domiciliar e institucional. Sendo assim, as práticas apresentadas nessa subcategoria dizem respeito a essa área de atividades. Ao longo

das categorias 1 e 2, transcreveram-se relatos de participantes que mostravam a realização de práticas desse tipo e, por isso, a análise neste momento teve a finalidade única de descrever cada uma delas.

A primeira prática relativa a essa área foi **cuidar das roupas e objetos pessoais das crianças e adolescentes (3.5.1)**, identificada como o cuidado das roupas, por meio de ações como lavar e passar e ainda realizar pequenos consertos. Os calçados e demais objetos de uso pessoal das crianças e adolescentes também eram alvo de ações para garantir sua preservação. Tais cuidados foram relatados e observados entre todas as mães sociais e um pai social, PS1, por razões relacionadas ao funcionamento da instituição onde atuavam, conforme discutido anteriormente.

Quanto à **organização e à conservação do ambiente (3.5.2)** da casa lar, verificaram-se pais e mães sociais assumindo tarefas dessa natureza, como limpar os móveis, as paredes e pisos internos e externos, os vidros, as peças do banheiro, os eletrodomésticos, e ainda manter o jardim e/ou o quintal limpos. Como já se expôs, outros recursos humanos das instituições 1 e 2 envolviam-se em atividades de limpeza de outras dependências do abrigo e faziam serviços considerados mais pesados. Mesmo que os pais sociais da instituição 2 se envolvessem nessa área, predominava a atuação das mães sociais no dia-a-dia.

A prática de **dirigir veículos para fazer compras, buscar doações e para outras tarefas administrativas (3.5.3)** distinguiu-se na presente subcategoria para marcar uma atividade característica dos pais sociais do sexo masculino da instituição 2. Como foi visto na categoria anterior, dirigir o veículo da instituição com diferentes finalidades consumia grande parte do tempo de trabalho desses profissionais. Cabe frisar que o pai social, ao ser admitido nessa instituição, deveria obter a habilitação para conduzir carros do tipo Kombi, caso não tivesse.

### **3.6 Diferenças e semelhanças entre as práticas de mães e pais sociais**

O grupo de participantes da pesquisa foi composto por sete mães e três pais sociais, sendo que da instituição 3 participaram apenas mulheres. A presença de homens e mulheres proporcionou a comparação entre eles, no que diz respeito ao seu papel profissional e, dessa forma, a presente subcategoria reúne elementos que mostram diferenças e semelhanças no exercício das práticas pelas mães e pais sociais.

O elemento de análise **serviço externo x serviço interno (3.6.1)** foi estabelecido devido às práticas observadas entre os pais sociais da instituição 2. Verificou-se uma divisão de responsabilidades nesse local, de modo que os pais (PS2 e PS3) realizavam práticas predominantemente fora da instituição, em dias úteis, e as mães (MS2 e MS3) permaneciam na casa lar, ocupadas com o serviço doméstico e a atenção aos acolhidos. A única atividade externa relatada foi a participação em reuniões na escola e, quando necessário, o acompanhamento das crianças nos serviços de saúde, embora fosse mais comum os pais sociais levarem a criança, por causa do veículo. Como PS2 e PS3 conduziam os veículos da instituição, eles faziam o serviço “de rua” diário, que era levar e buscar crianças na escola, fazer compras e outras atividades ligadas à administração e à manutenção do abrigo.

Frente a essa realidade, conclui-se que a instituição 2 valorizava uma divisão rígida e tradicional de tarefas entre os gêneros, como ainda ocorre em algumas famílias (WAGNER *et al.*, 2005). Nessas famílias, o pai cumpre o papel de provedor, responsável pelo sustento da casa e de seus membros, e a mãe, por sua vez, dedica-se aos cuidados do lar e dos filhos. Os pais sociais em questão participavam, de alguma forma, de atividades que contribuía para a manutenção da instituição, ao realizar compras e buscar doações alimentícias e materiais. Eles envolviam-se ainda em pequenos consertos na instituição, atividade que é comum por parte do pai no sistema familiar. Conforme já discutido, a expectativa de PS2 e PS3, inclusive de suas esposas, era de que pudessem ficar mais tempo em casa, atendendo os acolhidos também.

Por outro lado, verificou-se que eram os pais sociais homens que mais se envolviam em brincadeiras, jogos ao ar livre e leitura de livros com as crianças e adolescentes, no tempo que lhes sobrava nos finais de semana e férias. A participação maior de pais em comparação a mães em brincadeiras foi um resultado encontrado por Goetz e Vieira (2009), que analisam que o pai é mais motivado para o lazer com as crianças do que a mãe. Apesar do pouco tempo em casa relatado por esses pais sociais, eles valorizavam e se esforçavam para interagir com os acolhidos no dia-a-dia, na hora das refeições, como exemplificou PS3:

*Eu gosto muito de tar nas refeições. [...] Almoço bem rapidinho, né? E quando dá certo eu janto com eles. Daí a gente janta junto, conversa. Fazemos brincadeira juntos. (PS3)*

Analisando-se as práticas das mães sociais em relação às dos pais sociais das três instituições, pode-se perceber que a maioria delas era responsável pelo âmbito doméstico, pelos cuidados básicos e pela supervisão dos acolhidos muito mais do que os pais sociais. A exceção apareceu na instituição 1, em que se percebeu uma dedicação parecida às mesmas atividades por parte da mãe e do pai social.

Por fim, cabe aqui um paralelo que evidenciou a semelhança entre o modelo de divisão de tarefas na família tradicional e o modelo adotado pelas instituições de abrigo participantes desta pesquisa, no qual a ênfase estava no papel desempenhado pela mulher. Tradicionalmente, os cuidados com o universo doméstico e privado foram assumidos pela mulher e, a despeito de seu ingresso no mercado de trabalho e das mudanças mais consistentes dos papéis parentais a partir da década de 80, as representações dos mesmos ainda estão relativamente marcadas por modelos tradicionais de parentalidade (COELHO, 2005; FLECK; WAGNER, 2003; WAGNER *et al.*, 2005).

### **3.7 Resultados percebidos das práticas dos pais sociais para o desenvolvimento da criança e do adolescente**

Solicitou-se aos participantes que expusessem sua opinião sobre o papel e a principal contribuição da casa lar para o desenvolvimento das crianças e adolescentes e, ainda, que opinassem a respeito da influência de sua atuação sobre esse desenvolvimento. A partir dos conteúdos apresentados por eles, identificou-se a percepção que tinham sobre os resultados de suas práticas para o desenvolvimento dos abrigados.

Faz-se necessário destacar inicialmente que, para relatar a influência da casa lar e a que eles próprios exerciam sobre o desenvolvimento dos acolhidos, muitos pais sociais apresentaram argumentos que se repetiram e/ou se complementaram. Com isso, levantou-se a hipótese de que, para eles, o papel da instituição de abrigo misturava-se com o seu próprio, não conseguindo perceber a trama da instituição, com seus diferentes atores, papéis e responsabilidades. Alguns exemplos a seguir ilustrarão essa indiferenciação de papéis.

O primeiro resultado identificado para a criança e o adolescente foi **ter uma referência cognitiva e social (3.7.1)**, que se referiu à figura de referência exercida pelos pais sociais ao ensinarem a realizar tarefas domésticas, a ter cuidados com a higiene, a saúde e a alimentação, e a se comportar socialmente, de acordo com valores morais. Cavalcante (2008) pesquisou a concepção de educadoras de abrigo sobre a influência que

exercem sobre o desenvolvimento da criança e elas consideraram que a capacidade da criança de relacionar-se com os outros é um resultado dessa influência, o qual é semelhante ao analisado no presente estudo.

Alguns relatos merecem ser apresentados como exemplos do resultado em questão, isso é, ter uma referência cognitiva e social. MS1, da *casa b* da instituição 1, mencionou que a casa lar tinha o papel de ensinar a menina a cozinhar, a costurar, a lavar e a ter habilidades manuais, como pintar tecidos, para poder utilizar essa aprendizagem em sua vida futura, após o desabrigoamento. Em sua opinião, era a mãe social quem deveria ensinar tais habilidades, assim como “*ensinar a se comportar*”, “*a se defender na rua*” e a “*cuidar de suas coisas íntimas*”, quando ficassem “*mocinhas*”. PS2 valorizou a atuação da casa lar e dos pais sociais de ensinarem a criança a fazer escolhas acertadas na vida, a tomar decisões por si mesma, e de orientarem quanto à espiritualidade, estimulando na criança a crença de que “[...] *há um ser superior e nós temos que ter um temor de praticar o que é errado*”. Outro aspecto apresentado por ele foi que o pai social deve ensinar o acolhido os afazeres de casa, mostrando como se faz e não apenas mandando fazer. MS6 também mencionou a importância da mãe social mostrar à criança como fazer atividades do cotidiano e incentivá-la a praticá-las, como por exemplo, ao tomar banho sozinha.

Para MS2, a casa lar deveria “*dar uma estrutura*”, porque as crianças e adolescentes vêm de famílias que causaram muito sofrimento a eles. Nesse sentido, a mãe e o pai social devem ajudar “*em tudo*”, orientando muito, conforme demonstrou sua fala:

*Ensinar eles, tanto no comportamento quanto manter as coisas, no trabalho, no dia a dia, cuidar das coisas deles. [...] Eles fazem tudo assim meio por cima, sabe, mas é uma maneira de tar ensinando eles, tar coordenando, pra quando eles crescerem saber fazer as coisas. [...] Se eu sou uma boa mãe, eu vou tar procurando ensinar eles a fazerem a coisa certa. E corrigindo mesmo, né? (MS2)*

MS3 considerou que a principal contribuição da casa lar para o desenvolvimento da criança e do adolescente era a “*formação do caráter*” a partir da atuação dos pais sociais:

*Você acompanhar ela de perto, conseguir olhar nos olhos dela e dizer com sinceridade: ‘Você tá errado’ [...], ‘Você tá certo. Parabéns.’ Essa contribuição é muito grande. (MS3)*

Em relação à educação moral, MS4 e MS7 também enfatizaram que cabe à mãe social ensinar a criança pelo diálogo e pelo seu exemplo; a discernir o que é certo e errado e a “*ter ética*” (MS4). Pelo discurso dos participantes, fica claro que eles atribuíram à instituição e a eles próprios o papel de proporcionar uma aprendizagem que a família de origem da criança não foi capaz ou falhou nessa tarefa.

Outro resultado apontado pelos participantes foi a possibilidade de a criança/adolescente **ter uma pessoa significativa de afeto (3.7.2)** a partir da relação estabelecida com o pai e/ou mãe social. Investigou-se qual (ou quais) era a pessoa que eles julgavam importante(s) para o acolhido dentro da instituição. Oito responderam que eram o pai e/ou a mãe social. Os outros dois participantes deram as seguintes respostas: MS3 disse que não sabia identificar, e PS1, da instituição<sup>1</sup>, citou a babá. O posicionamento da maioria deles indicou que o educador/cuidador era considerado uma pessoa significativa para as crianças e adolescentes, conforme explicaram duas mães sociais:

*[...] dentro aqui da instituição, eu acho que é a mãe, a mãe social, entendeu? Porque a gente tá aqui 24 horas, a gente sabe tudo. [...] a gente dá bronca, a gente bota pra pensar, né, a gente dá abraço, a gente dá o beijo, a gente dá boa noite, a gente vai orar na hora de dormir, a gente dá roupa lavada, entendeu? (MS5)*

*[...] acho que a mãe da casa também é importante pras criança. Não que a criança tenha que [...] ver a mãe social como se fosse a mãe dela. Não. A gente sabe que as crianças que tão aqui não são nossas filhas, né? E que a gente tá aqui trabalhando cuidando deles, né? Mas assim, [...] a primeira pessoa que ela vai chegar e contar alguma coisa que aconteceu na escola, eu acho que primeiro sempre é pra mãe, né? (MS7)*

Outros pais sociais destacaram seu papel quanto a ser uma fonte de afeto e de atenção para os acolhidos, como ilustram os fragmentos abaixo:

***Você tem que acolher eles, pra eles pegar amor em você, a primeira coisa. Se eles tiver amor em você, daí eles têm confiança, né? Daí qualquer coisa que eles se sintam oprimido, eles sabem pra quem vai pedir socorro. Tem que dar muito amor, conquistar a confiança deles. (PS1)***

***Então acho que você tem que dar atenção, nem que seja um minuto, escutar o que eles têm pra falar. Porque se você não der atenção pra eles, você não vai saber o que tá acontecendo com eles, você não vai nem conhecer a criança. (MS6)***

Em relação a esse aspecto, MS7 relatou que a casa lar contribuía para o desenvolvimento da criança porque a casa acolhia, dava carinho, atenção e amor. Pareceu personificar a instituição, como se fosse capaz de fornecer afeto à criança, quando na realidade quem o fazia eram os profissionais que ali atuavam.

Na presente pesquisa, a aquisição de uma referência cognitiva e social e uma pessoa significativa de afeto pode ser relacionada ao que Sluzki (1997) define como apoio emocional e guia cognitivo e de conselhos, respectivamente. É importante relacionar esses resultados percebidos pelos pais sociais com outros estudos que ressaltam o papel do abrigo e, em especial dos educadores/cuidadores, para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Siqueira, Betts e Dell'Aglio (2006, 2009) encontraram, entre crianças e adolescentes institucionalizados, a percepção de que o abrigo oferecia apoio emocional e afetivo, instrumental e informacional, representados pelos adultos da instituição (monitores, técnicos, funcionários e voluntários). As autoras ressaltam que, quando o apoio familiar é ausente ou falha, o apoio fornecido por outros adultos é mais valorizado pelas crianças e adolescentes.

Os professores, os funcionários da escola, os pares e principalmente os profissionais da instituição podem ser figuras significativas para a trajetória de desenvolvimento da criança e do adolescente que se encontra em situação de abrigo. Nesse contexto, a instituição estaria fomentando o sentimento de pertencimento, de “*se sentir em casa*”, como MS4 mesma ressaltou. Conforme já exposto, relações consistentes entre o acolhido e o cuidador proporcionam a base para novos processos de vinculação e



promovem maior resiliência (HAWKINS-RODGERS, 2007; MOTA; MATOS, 2008; SIMSEK *et al.*, 2007; ZEGERS *et al.*, 2006).

Para encerrar a discussão dessa categoria, algumas reflexões merecem ser feitas. Os pais sociais reconheciam que sua atuação exercia importante efeito para a vida atual e futura do acolhido, mas, conforme a categoria 2, enfrentavam impasses para realizar determinadas práticas, especialmente às relacionadas ao desenvolvimento psicológico, social, educacional e de contato com a cultura e o lazer. A atuação dos pais sociais era limitada nesse âmbito, situação agravada pela compreensão ambígua de seu papel profissional, como foi visto na categoria 1, e pela divisão de responsabilidades com outros profissionais ou voluntários, que conseqüentemente poderia inibir a realização de certas atividades.

Outros aspectos que permeavam a atuação dos pais sociais foram identificados, como a falta de conhecimento sobre a história de vida das crianças e adolescentes que cuidavam e as pré-concepções que tinham a respeito destes. O CONANDA/CNAS (2009) afirma que o educador/cuidador deve auxiliar a criança e o adolescente a *lidar com sua história de vida*. No entanto, tal prática não era exercida sistematicamente, pois os participantes explicaram que não lhes era informado o motivo pelo qual cada acolhido tinha sido afastado de sua família, tampouco características desta. O conhecimento que tinham sobre a vida pregressa da criança provinha de relatos espontâneos da mesma. A mãe social MS6 e o pai social PS3 consideravam que se tivessem conhecimento desses dados, poderiam “*trabalhar*” as necessidades de cada criança. Na opinião dos participantes, evitava-se passar informações particulares da criança para não despertar eventuais sentimentos negativos, preconceitos e/ou comportamentos discriminatórios nos educadores.

Tomando por base essas constatações, entende-se que a instituição poderia adotar esse procedimento para evitar ressonâncias das histórias de vida das crianças no desempenho das funções dos pais sociais, que inclusive poderiam se identificar com elas e sentir dificuldades na interação do cotidiano. Por outro lado, questionam-se as condições dos pais sociais de atendê-las em suas necessidades relacionadas às suas vivências anteriores, sem possuírem informações detalhadas sobre isso e capacitação técnica.

A partir dessa questão, verificou-se a necessidade de investigações futuras sobre os benefícios ou prejuízos que o conhecimento dos educadores sobre a história de vida da criança poderia causar. Além disso, qual o impacto que poderia ser gerado sobre o estado emocional dos pais sociais ao saber os motivos do abrigo da criança e outros

dados sobre sua família. E ainda, qual o impacto que esse conhecimento teria sobre a interação do educador com a própria criança. Em qualquer uma das situações, o suporte técnico a esse profissional seria necessário e fundamental.

Algumas pré-concepções a respeito da criança e do adolescente foram percebidas ao longo da coleta de dados da pesquisa e analisadas juntamente com as práticas expostas nesta categoria. Exemplos delas foram a “*rebeldia*” e o “*comportamento perturbado*” dos abrigados e a percepção de que eram pessoas “*normais*” para a sua faixa etária. Novamente, nesse aspecto, verificou-se a necessidade de atenção, por parte de estudiosos e de profissionais de abrigos, com o intuito de oferecer subsídios para os pais sociais e outros educadores/cuidadores realizarem seu trabalho com qualidade efetiva.

Parte-se, então, para a análise da categoria que trata das dificuldades sentidas pelos pais sociais, decorrentes das características de seu trabalho e que se refletiram em sua vida pessoal, bem como das facilidades e suporte percebidos concomitantemente por eles.

#### **4. FACILIDADES E DIFICULDADES PERCEBIDAS PELOS PAIS SOCIAIS**

A quarta categoria de análise abarca aspectos relacionados a peculiaridades da medida de abrigo e das instituições pesquisadas, as quais eram percebidas como dificuldades pelos pais sociais e repercutiam em sua vida profissional e pessoal. Em contrapartida, identificam-se e apresentam-se nessa mesma categoria pessoas e procedimentos que facilitavam ou representavam um suporte em seu contexto de atuação.

##### **4.1 Dilemas pessoais e institucionais**

Dificuldades, contradições e desafios enfrentados pelos pais sociais repercutiam em suas opiniões e sentimentos, a partir de situações vividas em seu cotidiano. Portanto, esta subcategoria foi denominada *dilemas pessoais e institucionais*, já que características pessoais e outras decorrentes da natureza da medida de abrigo e do funcionamento das instituições estavam presentes na determinação dos mesmos.

Dentre estes dilemas, observou-se que os pais sociais estavam expostos a constantes **rupturas de vínculos (4.1.1)** tanto com os acolhidos, quanto com seus colegas de profissão, pois como se discutiu na categoria 1,

a rotatividade desses educadores era uma realidade relativamente frequente. As crianças e adolescentes, por sua vez, estavam em trânsito na instituição, pois várias possibilidades existiam de acordo com sua condição familiar (destituição ou não do poder familiar)<sup>7</sup> e sua idade: a reintegração familiar, a adoção, a transferência para repúblicas ao entrar na adolescência ou o desligamento ao completar 18 anos.

Tal como mostra a literatura (NOGUEIRA; COSTA, 2005a, 2005b; SNIZEK, 2008; SOUSA, 2006; TINOCO, 2007; VECTORE; CARVALHO, 2008), a ruptura dos vínculos formados no contexto institucional é inerente ao abrigo, dado seu propósito de manter a criança e o adolescente por um tempo provisório sob sua proteção. Nesse panorama, *lidar com perdas* é uma competência da mãe social, segundo a CBO (2002), e *lidar com frustração e separação* é uma característica esperada do educador/cuidador, como consta nas Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (CONANDA/CNAS, 2009).

Algumas instituições, a exemplo da 3 deste estudo, trocam as crianças periodicamente de casas lares, provocando também a ruptura de vínculos entre pais sociais e acolhidos, conforme relatou uma mãe social:

*Dá três, quatro meses, eles trocam as crianças, pra não se apegar a você. Mas não interessa se três, quatro meses, dois, um, que você ficou com a criança, você vai se apegar com a criança e a criança vai se apegar com você. Então daí quando você tá se apegando, eles vêm e cortam. Tiram pra não dar vínculo com a criança. Daí a criança começa todo aquele trabalho com a outra mãe, então morre tudo aquilo que a gente fez. [...] É como se nós tivesse ali só pra dar de comer e lavar. E a educação não precisa. Aqui no coração deles, eles não precisa nada. Só comer, tar bem bonitinho, apresentável, tá ótimo. (MS6)*

Não se investigaram as razões pelas quais a coordenação e/ou a área técnica optavam por fazer essa redistribuição na instituição 3, mas as afirmações de MS6 evidenciam razões similares às relatadas por Vettore e Carvalho (2008). Em relação a esse procedimento, essas

---

<sup>7</sup> Detalhes sobre a destituição ou suspensão do poder familiar, denominado pátrio poder pelo antigo Código Civil (que vigorou até 2002), podem ser encontrados no ECA (1990), sobre os Procedimentos da Justiça.

pesquisadoras chamam atenção para uma aparente incoerência dentro do contexto do abrigo. Em seu estudo, verificaram a existência do receio de que o apego demasiado pudesse comprometer processos inerentes ao abrigamento, como a adoção, o retorno à família de origem, entre outros, o que justificaria o rodízio periódico das crianças sem qualquer preparação das profissionais ou dos acolhidos. Sendo assim, concluíram que os mesmos profissionais, como gestores e técnicos, que valorizavam a formação de vínculos seguros e estáveis, temiam por consequências negativas advindas disso.

Outro participante analisou as consequências da ruptura do vínculo entre pais sociais e acolhidos, considerando que o sofrimento gerado atingia ambos:

*Só quem sofre não é o casal, é as crianças, né, que tá habituada, sabe, já tem vínculo. Ai volta a engatinhar de novo. Ai aquele casal que chegou tem que fazer todo aquele processo, ensinar a andar, sabe? (PS3)*

Nogueira e Costa (2005b) afirmam que, tanto na situação de rodízio de crianças entre as casas de uma instituição, quanto na entrada de um novo cuidador, ocorrem mudanças na rotina da criança e do pai/mãe social. Ainda que o abrigo tenha regras básicas a serem seguidas, as relações subjetivas variam, pois dependem de cada pessoa envolvida. O estabelecimento de limites e a expressão de afeto, por exemplo, são diferentes de acordo com as pessoas que se relacionam. Nesse sentido, a inconstância da relação entre cuidador e acolhido e a dúvida quanto à duração da mesma constituem uma contradição em um contexto em que a importância da estabilidade e segurança dos vínculos é reconhecida para a reparação do sofrimento da criança e para o seu desenvolvimento.

À semelhança do estudo de Snizek (2008), conclui-se que a ambiguidade marcava os sentimentos dos pais sociais, já que estes tinham a consciência de que sua relação com as crianças era temporária e desejavam que elas voltassem para suas famílias ou fossem adotadas, dependendo do que fosse avaliado como adequado em cada caso. Por outro lado, valorizavam o vínculo que era estabelecido, conforme se discutiu na categoria de análise anterior. Nesse investimento afetivo por parte dos pais sociais, a iminência da perda estava presente.

Ao reconhecerem seu envolvimento afetivo, ou seja, a formação de vínculo com as crianças e adolescentes, e ainda se identificarem com os pais biológicos destes, os pais sociais demonstraram uma contradição

na vivência de seu papel profissional. Por isso, o elemento de análise aqui apresentado foi denominado **trabalho profissional x envolvimento afetivo (4.1.2)**. De acordo com o elemento anterior, a própria instituição, nas figuras de seus gestores, deparava-se com o receio de que as mães sociais se apegassem de forma tal às crianças e que isso fosse prejudicial diante de situações inevitáveis de separação.

PS2 manifestou viver um conflito na relação com os acolhidos, pois tinha o hábito de chamá-los de “*meus filhos*”, sabendo que naquela relação estava como profissional e não como o pai verdadeiro. MS4 explicitou o dilema em foco ao declarar que o trabalho de mãe social era “*diferenciado*” e “*complicado*”, porque despertava o envolvimento emocional com as crianças. Entretanto, ela revelou um entendimento sobre a necessidade de acolher uma criança que chegava ao mesmo tempo em que se enfrentava a partida de outra:

*Então como o E. foi, veio outro no lugar dele e eu recebi bem [...]. A gente substitui, a gente tem que substituir, né? Até pra você tratar quem tá chegando bem, você tem que se desligar de quem tá saindo. Então é um processo que dá uma pontadinha, mas depois já... (MS4)*

O dilema analisado neste tópico também foi verificado por outros pesquisadores em contexto de abrigo. Cavalcante (2008) identificou, em parte das educadoras, a crença de que o vínculo estabelecido com as crianças era uma atitude pouco profissional, uma vez que afeto e trabalho não se misturavam, sob pena de comprometer a imparcialidade necessária nas tomadas de decisões cotidianas. Sousa (2006) e Tinoco (2007) concluíram que os cuidadores evitam se envolver afetivamente com a criança para protegerem-se de emoções diante de histórias dolorosas e de um possível rompimento.

Vale registrar aqui situações observadas em duas casas lares deste estudo, que sugeriram o que se pode chamar de distanciamento do adulto em relação à criança (NOGUEIRA; COSTA, 2005b).

*A mãe social parece não fazer questão de ‘tomar conhecimento’ do que os acolhidos estão fazendo ou sentindo, embora gritem, discutam ou chorem. [...] Um exemplo foi visto quando uma menina veio chorando tentar falar com ela, que a deixou comigo e se retirou sem nada dizer. (Trecho das anotações de campo – Registros de Campo, 2009).*

*Quando uma criança chorava a mãe social não parava o que estava fazendo para atendê-la. Apenas falava em um tom ‘mole’, na intenção de acalmar a criança, mas sua fala não fazia efeito. Suas palavras eram lançadas sem dirigir o olhar para a criança e às vezes chegava a falar sozinha. Parece-me que o sofrimento das crianças, expresso principalmente pelo choro, é algo corriqueiro, que não afeta a mãe social.* (Trecho das anotações de campo – Registros do Pesquisador, 2009).

Nogueira e Costa (2005b) analisam que o comportamento da mãe social de se transferir de uma criança para outra, oferecendo cuidados rápidos e impessoais, garante o distanciamento que protege o adulto. Além disso, para as autoras, o comportamento agressivo da cuidadora, sob a forma de verbalizações hostis, pode ser entendido como uma forma de defesa e de afastamento em relação às crianças, e tal manifestação também se observou na presente pesquisa.

Nos casos transcritos dos registros das observações, as mães sociais mostraram a tendência de trocar de atividade com frequência, atendo-se rapidamente a cada uma. Isso parecia mantê-las afastadas das emoções que as crianças estavam manifestando, pois não paravam para prestar atenção e entender o que se passava. Durante a pesquisa, raramente observaram-se situações em que os pais sociais se envolviam por um tempo prolongado na atenção individual de um acolhido. O fato de as mães sociais ocuparem-se demasiadamente com os afazeres domésticos, principalmente na instituição 3, também pode ser encarado como uma forma de banalizar situações cotidianas, processo este que sustentava, de certa maneira, o distanciamento das reais necessidades das crianças.

Outro dilema enfrentado denominou-se **privacidade: espaço e tempo para si (4.1.3)**, pois constatou-se que a vida profissional e a vida privada no mesmo ambiente físico e social traziam uma multiplicidade de papéis e tarefas, em que os pais sociais misturavam sua vida pessoal, suas demandas individuais e as de sua própria família com as demandas institucionais. Na casa lar, muitos deles vivenciavam o papel de mãe/pai social 24 horas por dia, mas também seu papel de esposa/esposo e de mãe/pai de seus filhos. Os dias de folga representavam o momento para viver “a vida lá fora”, permitindo-se “desligar” do trabalho.

Assim, faltava-lhes privacidade, no sentido de ter tempo e espaço para si, conforme expuseram duas participantes:

*Você não tem muito tempo pra você mesma, sabe? Às vezes eu arrumo um monte de coisa, daí de noite eu vou arrumar as minhas coisas. Daí eu vou ver os meus filhos, entende? Essa parte tem bastante dificuldade porque não tem um apoio dentro da casa pra gente. (MS6)*

*[...] um outro emprego lá fora a gente vai e volta. Você tem a sua casa, você tem só o teu horário pro teu serviço e você volta pra tua casa. Você desliga e aqui não. Aqui você fica direto, então a gente tem que deixar praticamente tudo lá fora, quase tudo, né, e ficar aqui. Então a gente tem que, assim, de repente abrir mão de muita coisa, pra tá aqui. (MS7)*

Pela fala de MS7, ressalta-se a ausência de fronteira entre a vida profissional, o mundo do trabalho e a vida particular dos pais sociais. Apesar disso, observou-se o cuidado que tinham para manter seu quarto fechado, demonstrando que ali era seu espaço privativo, no qual poderiam se afastar do trabalho, mesmo que brevemente. Chamou atenção o fato de apenas mães sociais da instituição 3 revelarem a falta de privacidade como uma dificuldade no cotidiano, principalmente quanto ao tempo para cuidar de si. Nesse sentido, observou-se que o funcionamento da instituição interferia na forma como os pais sociais compreendiam suas práticas e vivências. Na instituição 3, as mães não dividiam as atividades domésticas rotineiras com outros profissionais, como ocorria nas outras duas. Em relação a isso, inclusive, observou-se, certa vez, uma mãe social da instituição 2 fazendo as unhas em casa com uma manicure.

Cabe aqui uma reflexão sobre essa realidade vivida pelos pais sociais à luz das expectativas do CONANDA/CNAS (2009) e da Lei n.º 7.644 (BRASIL, 1987), as quais afirmam que os educadores/cuidadores devem *residir na casa lar*. As orientações técnicas em questão reforçam ainda que é desejável o educador possuir *grau de independência pessoal e familiar que permita dedicação afetiva e profissional*, o qual pode ser interpretado como o distanciamento necessário de seus próprios sentimentos e interesses e de suas relações familiares, para dedicar-se afetiva e profissionalmente aos acolhidos e às atividades institucionais. Verificou-se que, na realidade estudada, os pais sociais sentiam dificuldades

para atuar de acordo com tal expectativa quanto à independência pessoal e familiar.

O CONANDA/CNAS (2009) preconiza ainda que o educador/cuidador deve ter capacitação adequada para desempenhar seu papel com autonomia e ser reconhecido como figura de autoridade para a criança e o adolescente e, como tal, não ser desautorizado pelos outros profissionais do abrigo (técnicos e coordenadores), sobretudo na presença dos acolhidos. Sobre essa questão, o elemento de análise **autoridade dos pais sociais x autoridade da instituição/profissionais (4.1.4)** discute a fragilidade da autoridade dos pais sociais participantes, uma vez que outros profissionais interagiam com os abrigados e também tinham influência sobre o estabelecimento de regras e o controle delas. Como já se verificou, eles poderiam aplicar sanções aos comportamentos tidos como inadequados quando fosse o caso. Na instituição 2, MS3 verbalizou isso, e, na 1, observou-se a assistente social advertindo verbalmente um adolescente na casa lar. Já na 3, afirmações das mães sociais na entrevista puderam ser relacionadas a essa constatação, conforme segue:

*[...] eu consigo ver que muitas coisas que as crianças faz errada, tem alguns dos técnicos que eles acham que é como se fosse aquele “passar a mão na cabeça” da criança e tá tudo bem. Aí eu penso assim, **não adianta a gente trabalhar com aquilo com a criança, insistir, né, aí vem o outro e “ah, não”**. Por exemplo assim, um bateu no outro lá, machucou, e eu vou colocar, por exemplo, pra pensar. O outro lá “ah, pede desculpa pro outro e pronto. (MS7)*

*[...] vem uma pessoa de fora, digamos assim, um terapeuta vem trabalhar com as crianças com brinquedo. **Você ensina as criança que depois de usar tem que guardar e deixar organizado. O educador, terapeuta, vem e não fazem a mesma coisa. Daí já é uma dificuldade, daí eu impus e ele não impôs aquilo. Entendeu? Então daí, tipo assim, a mãe é chata e o educador não é. (MS6)***

Compreendeu-se que existiam orientações institucionais que norteavam a atuação dos pais sociais sobre o que era permitido e proibido dentro da casa lar, às quais eles deveriam aderir, sendo de seu acordo ou não. As práticas disciplinares (colocar para pensar e/ou retirar algo que a criança gostava), por exemplo, constituíam um consenso entre educadores,



técnicos e coordenadores. Os pais sociais exerciam rotineiramente tais práticas com as crianças e adolescentes, demonstrando autonomia para tomar decisões simples. Entretanto, de acordo com as evidências descritas neste tópico, os técnicos e gestores igualmente assumiam a função de repreender, orientar e fazer combinados com os acolhidos, muitas vezes sem se preocupar em consultar os educadores antecipadamente e, conseqüentemente, desautorizando-os. Verificou-se que os profissionais das instituições em questão, educadores, técnicos e gestores, viam-se em um papel de autoridade em relação aos acolhidos, mas nem sempre atuavam em sintonia e em coerência de opiniões e atitudes.

A análise da autoridade dos pais sociais pode ser feita ainda pelo entendimento de “autoridade” como poder de influência em processos decisórios nas instituições. O que se observou, em todas elas, foi que os educadores pouco participavam de decisões em equipe ou nunca participavam, pois não relataram situações desse tipo, além de muitos afirmarem que “*não eram ouvidos*” ou “*não tinham voz*” dentro da entidade, de modo a interferir em processos e normas de trabalho. Soube-se que existiam reuniões em que eles participavam, mas não tinham espaço para manifestar o que pensavam e fazer solicitações, ou, quando o faziam, não percebiam o efeito de suas falas, pois nada mudava depois. Declararam que eram “*cobrados*” por um trabalho de qualidade e, às vezes, ainda melhor do que faziam. Em seu discurso, percebia-se impotência, frustração e insatisfação, o que vai ao encontro dos dados de pesquisa de Sousa (2006).

## 4.2 Reações físicas e emocionais decorrentes do trabalho

Esta subcategoria analisa as reações e sentimentos despertados pelo trabalho e que afetavam o estado emocional e/ou físico dos pais sociais. As reações identificadas foram **angústia (4.2.1)**, **estresse (4.2.2)** e **cansaço físico (4.2.3)**.

Relatou-se a angústia principalmente em situações ligadas à saída de uma criança da instituição:

*Quando se algum dia, de vez em quando eles vão mudar as crianças, nossa mãe, eu sinto muito, eu choro, só não choro perto deles. [...] porque se torna uma família. Mas eu sei que eu não posso sentir isso, entendeu? [...] Mas lá dentro de mim [...] tem esse outro lado. Sabe? É a minha família, pô! Quanto tempo eu tô aqui dentro, né? (MS5)*

*[...] eu fiquei muito abatido quando ele foi embora. Me machucou bastante. É a mesma coisa do que você parece ver um filho indo embora. Mesma coisa você pegar um filho e dar pra adoção. (PS1)*

*No começo eu sentia muito, sabe? **Sentia muito, muito, muito.** Mas eu aprendi uma coisa: essas crianças não são minha. Tão aqui pra mim cuidar. [...] Então, **no começo eu chorava, ficava triste, abatido,** porque começo, né? Mas agora não, agora com uma certa experiência, eu sei que eu tenho que cuidar dele e entregar ele bem pra família, né?(PS3)*

A maioria dos pais sociais reconhecia-se como substitutos dos pais biológicos e, dessa forma, percebeu-se que os rompimentos de vínculos com os acolhidos eram acompanhados de intensos sentimentos ligados à perda, como a angústia. A essa compreensão de que cuidavam das crianças e adolescentes como se fossem seus próprios filhos, estava embutido um sentimento de posse, por isso a sensação de perda poderia ser ainda maior. PS3 demonstrou um amadurecimento conquistado com a experiência, pois conseguia entender que seu papel era cuidar durante a permanência da criança no abrigo, com a ciência de que ela iria embora um dia.

Evidenciou-se, assim, que o cuidador deparava-se com a vivência do luto em decorrência da temporalidade das crianças e adolescentes na instituição, já que o vínculo era perdido, conforme apontou Tinoco (2007). Concorda-se com Edelstein, Burge e Waterman (2001) e Tinoco (2007) quando defendem que a vinculação entre educador/cuidador e a criança ou adolescente é desejável e não deve ser desestimulada, como foi exposto nos elementos de análise 4.1.1 e 4.1.2.

Outros exemplos de angústia vivenciada pelos pais sociais desta pesquisa se encontraram nos relatos de PS1, ao comentar que era “*bem complicado*” para ele lidar com a emoção da criança após retornar de uma visita à família e de seus pedidos para ir embora e voltar para sua própria casa. MS6 também declarou que sentia angústia no ambiente de trabalho, chegando a desejar ir embora:

*[...] quando levanto de manhã, aquela bagunça, aquela correria tal, daí acalma, né. **Dá uma vontade de ir embora pra casa... ‘O que que eu tô fazendo aqui?’ [...] Fiquei bem angustiada assim, no primeiro mês. Eu queria ir embora.** (MS6)*

Esses resultados podem ser relacionados aos estudos de Barros e Fiamenghi Jr. (2007), que observaram sentimento de desamparo entre as monitoras de um abrigo, e de Pereira e Costa (2004), que verificaram intenso sofrimento psíquico e desamparo entre mães sociais, trazendo à tona a vivência do abandono pelas educadoras.

Sentia-se o estresse, segundo os participantes que fizeram referência a ele, quando as crianças brigavam gravemente (MS3 e MS5) e pelo fato de o “*agito*” ser muito grande na casa lar (MS7). Nesses casos, as mães sociais parecem ter relacionado o termo à irritabilidade e à ansiedade, sintomas psicológicos do estresse (GOULART JR.; LIPP, 2008). Abaixo a descrição de um pai social sobre a vivência do estresse, que o levou inclusive a iniciar um tratamento médico:

*[...] **eu tava tão estressado** que eu nem percebia que tava, mas comecei a ter **uma dor assim no estômago**. [...] o seu próprio organismo vai te mostrar que você tá estressado. Isso já aconteceu comigo aqui uma porção de vezes. Agora então que eu fui definir que **isso vem do estresse**. (PS2)*

De acordo com a concepção apresentada pelos participantes da pesquisa, o estresse no trabalho poderia estar associado a um desgaste intenso, com a manifestação de sintomas físicos (como em PS2), mas também a estados permanentes ou passageiros de irritabilidade e ansiedade, como demonstraram as três mães sociais citadas.

Diferentemente dos anteriores, duas participantes afirmaram que o que sentiam era cansaço físico, devido às características e à carga do trabalho e ao fato de estarem sozinhas para realizá-lo:

*[...] **cansada você fica...** Chega a hora da janta, você não vê a hora de servir a janta logo pra você entrar pro seu quarto, sentar na sua cama e descansar um pouquinho. [...] Então é assim, aquele **cansaço de dia a dia**. Normal. (MS2)*

*Eu já senti cansaço e problemas físicos assim, sabe? [...] eu tive pneumonia e agravou... Eu acho que foi muito trabalho, né? [...] **Eu sinto que eu fico mais fraca.** A minha imunidade parece que fica mais baixa. Então daí eu pego mais gripe com frequência, eu fico indisposta. (MS4)*

Em especial quando muitos acolhidos estavam em casa, a pesquisadora deparou-se com o cansaço e a tensão na fisionomia dos pais sociais. Pode-se afirmar que, nas instituições participantes, poderiam existir pais sociais em um estado inicial ou avançado de estresse, conforme Goulart Jr. e Lipp (2008), ou de exaustão emocional (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002). Distúrbios emocionais ou físicos mais graves poderiam existir também, embora alguns não tivessem consciência disso ou não tivessem admitido.

Confirmando essas verificações, as educadoras do abrigo infantil estudado por Cavalcante (2008) consideravam o esforço físico, a atenção contínua e as emoções intensas experimentadas no relacionamento com as crianças os aspectos mais cansativos do trabalho. Essa atenção constante provoca desgaste não apenas físico, mas emocional, uma vez que é preciso estar disponível para acolher a criança e saber transmitir-lhe conforto e segurança em momentos de tristeza, medo ou raiva.

Tamayo e Tróccoli (2002) comentam que estados de exaustão emocional e o *burnout* estão relacionados a variáveis organizacionais e do trabalho, como um papel profissional ambíguo e conflituoso, sobrecarga, pressão e rotatividade voluntária. Importante lembrar que esses fatores, ligados ao funcionamento das instituições e às características das práticas dos pais sociais, foram identificados ao longo da presente pesquisa.

Para encerrar essa análise, apresenta-se o desabafo de uma das participantes:

*E psicólogo também, como as mães precisariam... sabia? [...] igual eles vão no neurologista, as crianças, no psicólogo lá deles. Eu pensei em pagar particular, sabe, **que teve uma época que eu fiquei bem ruim, tava precisando botar alguma coisa pra fora, mas não é com qualquer um que você pode colocar, né.** (MS5)*

*A mesma mãe social revelou, após ser questionada pela pesquisadora sobre como se sentiu na entrevista:*

*Como a gente fica muito só, não tem adulto nenhum quase pra conversar, então um momento desse é muito importante. **A gente tá botando um pouco das coisas pra fora e isso é bom às vezes, daí tira um pouco da carga e bota um pouco em você!** (risos) (MS5)*

Tais resultados advindos das narrativas dos participantes e das observações de campo mostraram que as características pessoais (personalidade e formas de lidar com situações do cotidiano) em interação com as laborais poderiam influenciar o aparecimento de reações emocionais e físicas de maior ou menor intensidade, como indicam estudos sobre estresse ocupacional (GOULART JR.; LIPP, 2008; LIPP; TANGANELLI, 2002; TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002). Certamente, o tipo de reação emocional e física, sua intensidade e frequência variavam entre eles e era influenciada pelas estratégias que usavam para enfrentar dificuldades e demandas específicas da casa lar, aspectos estes apresentados na continuidade.

### **4.3 Estratégias de enfrentamento das dificuldades**

A fim de compreender como os pais sociais enfrentavam situações que encaravam como problemas, investigaram-se os meios que empregavam para administrá-las em seu cotidiano profissional. Para nomear a subcategoria que agrupou esses mecanismos, optou-se por utilizar o conceito de estratégias de enfrentamento, também conhecido como coping (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998; FOLKMAN, 1984; FOLKMAN *et al.*, 1986; SEIDL; TRÓCCOLI; ZANNON, 2001; TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002).

O referencial teórico citado acima e o de rede social (SLUZKI, 1997) foram utilizados na análise das estratégias de enfrentamento empregadas pelos pais sociais, e a classificação das mesmas por meio dos elementos de análise fez-se de uma forma didática para facilitar o entendimento, buscando-se ainda ser fiel às narrativas dos participantes para nomear tais elementos. É importante destacar também que, ao fazerem parte do funcionamento dinâmico e complexo de um ser humano, as respostas de enfrentamento são calcadas em sua experiência,

não sendo estanques e podendo, por isso, serem constantemente avaliadas e re-avaliadas.

Uma estratégia comum entre os pais sociais era **pedir ajuda profissional (4.3.1)**, a qual englobava procurar tratamento médico e buscar apoio junto à equipe técnica da instituição. No primeiro caso, citado apenas por três participantes, verificou-se uma estratégia focalizada no problema, com o intuito de enfrentar a situação de ameaça ou estressora como um sintoma ou doença física. Na perspectiva de Sluzki (1997), o atendimento médico é o tipo de apoio que compreende a ajuda material e de serviços.

Buscar o apoio técnico, estratégia relatada pela maioria dos pais sociais (oito participantes), era uma tentativa de superar as dificuldades da realização de suas práticas, o que é característico do enfrentamento focado no problema. E ainda pode ser encarado como um meio de buscar um apoio do tipo informacional (SEIDL; TRÓCCOLI; ZANNON, 2001) ou de guia cognitivo e de conselhos (SLUZKI, 1997), pois os técnicos eram vistos como fonte de informação e orientação, como ilustrou uma das profissionais:

*[...] se tem uma situação que aconteceu que eu não consegui resolver aqui, eu vou levar pra frente, **pros técnicos ou resolver ou me ajudar a resolver a situação.** (MS7)*

Interessante relacionar aqui as competências esperadas da mãe social (MTE, 2002) que fazem referência à estratégia da busca de ajuda profissional utilizada pelos participantes da pesquisa: *reconhecer suas limitações e quando e onde procurar ajuda e buscar informações e orientações técnicas*. Além disso, o documento enfatiza que essa profissional deve ter *capacidade e preparo físico e emocional*, o que pressupõe cuidados com a saúde física e mental.

Outra estratégia relatada por quatro pais sociais foi a de **utilizar recursos espirituais e/ou religiosos (4.3.2)**. Como mencionou PS3, *“pedir ajuda a Deus”* foi um recurso citado por todos os participantes que referiram usar sua religiosidade e/ou espiritualidade para enfrentar problemas. Segue um trecho de entrevista que exemplifica uma prática desse tipo:

***Oro.** Vou pro meu quarto. Às vezes eu pego uma cadeira e coloco assim Deus sentado na minha frente, falo bastante pra Deus, todas as angústias, as coisas. **E eu acho que Deus é a pessoa certa pra ouvir.** (MS3)*

Acrescenta-se que a CBO (2002) indica o *preparo espiritual* da mãe social como uma competência, o que demonstra a valorização da espiritualidade para a realização de seu trabalho.

A estratégia de **utilizar recursos pessoais (4.3.3)** abarcou duas alternativas que os pais sociais lançavam mão para enfrentar as situações de dificuldade. A primeira envolvia pensamentos e atitudes que manifestavam solitariamente e a segunda, pela interação com outras pessoas.

Ignorar ou negar o acontecimento considerado estressor foi uma estratégia identificada como focalizada na emoção, que visa amenizar ou regular respostas emocionais. A seguir, um exemplo extraído da entrevista com MS2:

***Eu não ligo pra essas coisas não. Tipo assim, eu comento: isso aconteceu mesmo, mas não me afeta não. Porque se você for ligar pra esse tipo de coisa, você vai viver brigando. Tem coisa que você tem que fazer de conta que não vê, que não ouve... (MS2)***

Como uma estratégia focada na emoção, tentar relaxar ou acalmar-se foi relatado também, por meio do afastamento da situação estressora:

***Eu vou um pouco no meu quarto, fico lá uns dois, três minutos, fecho os olhos [...]. Tipo um relaxamento, entendeu? (MS5)***

Em um caso, a esquiva se observou em um plano cognitivo, pela falta de ação e resignação frente ao problema:

***Então eu enfrento mais é esperar o tempo correr, mas dentro de uma observação comigo mesmo. [...] eu tenho isso em mente: é o tempo que vai me dizer e eu mesmo cuidando de mim. (PS2)***

Ao mesmo tempo, esse pai social demonstrou que delegava ao tempo uma possível solução, postergando a busca, por si mesmo, dessa solução. Pode-se supor que ele tinha a expectativa de encontrar uma solução por si mesmo ou esperaria para ver o que aconteceria pela interferência de outras pessoas ou fatos.

Comunicar-se e expressar sentimentos e opiniões para o outro com a intenção de ser ajudado ou de extravasar a emoção também foi uma forma de enfrentamento identificada. Nesse sentido, verificou-se o

uso do suporte social (SEIDL; TRÓCCOLI; ZANNON, 2001) ou de um guia cognitivo e de conselhos (SLUZKI, 1997):

*Eu só conversava com o meu marido. Daí ele me aconselhava a fazer assim de tal jeito e eu fazia. (MS6)*

*[...] eu enfrento os problemas falando. Eu sou muito de falar, eu não gosto de nada escondido. Por exemplo, tudo o que acontece aqui dentro da minha casa todo mundo fica sabendo. Porque o primeiro que chega eu já falo. Então eu procuro passar tudo o que acontece. (MS4)*

Para sintetizar os resultados da subcategoria relativa às estratégias de enfrentamento, observou-se, predominantemente, uma postura pouco ativa dos pais sociais frente às dificuldades e aos eventos estressores do cotidiano. Isso se justifica pela verificação de estratégias focadas na emoção, negando, ignorando ou afastando-se da situação, a fim de reduzir o desconforto emocional sentido. E ainda pela estratégia de recorrer às práticas religiosas e à ajuda da equipe técnica e de gestão, como se essas fossem vistas como a solução para problemas que eles não conseguiam resolver. Ademais, percebeu-se a expectativa, entre muitos participantes, de que os técnicos e coordenadores resolvessem questões avaliadas como mais complexas, referentes a comportamentos e conflitos vividos pelas crianças e adolescentes. Vê-se então uma autonomia restrita dos pais sociais em sua interação com os acolhidos, a despeito de exercerem as práticas de repreender o comportamento inadequado e dar disciplina, em sua rotina de trabalho. Uma hipótese levantada de acordo com a análise apresentada na categoria anterior foi a de que essas práticas eram realizadas de forma automática e indiscriminada, sem uma reflexão e avaliação mais profundas em cada situação.

#### **4.4 Facilidades e suporte da rede social**

A subcategoria 4.4 abordou as facilidades e o suporte percebidos pelos pais sociais, aspectos estes relacionados a recursos materiais, procedimentos e pessoas que facilitavam a realização de suas práticas e exerciam um papel significativo para sua vida pessoal e profissional. Com base em Ornelas (2008), suporte está sendo entendido como sinônimo do apoio proveniente da rede social dos participantes.



Ao serem questionados sobre o que achavam da **relação** que tinham **com as crianças e adolescentes (4.4.1)**, todos os pais sociais manifestaram opiniões positivas, reconhecendo que tinham construído um vínculo marcado pela confiança, liberdade e afeto. Embora existissem participantes que considerassem a manutenção da disciplina e o trato da agressividade de alguns acolhidos como tarefas difíceis, percebeu-se que, demonstravam satisfação com a relação que tinham com as crianças e adolescentes. Novamente aqui, os pais sociais compararam o vínculo que tinham com os mesmos com o que tinham com seus filhos em sua família. Alguns trechos de entrevistas ilustraram tais resultados:

*Elas têm bastante intimidade comigo, de falar as coisas [...]. Elas sabem que elas podem brincar comigo, que tem hora de brincar, e elas sabem quando eu tô falando sério. [...] é uma **relação de respeito, carinhosa, com amor**. É uma relação assim, boa, ótima. (MS1)*

*Eles gostam muito quando eu chego de folga, vem tudo abraçar... Essas coisas assim, **igual filho mesmo, que sente falta quando sai**. Então é uma **convivência boa**. (MS2)*

*[...] a minha relação com eles **eu acho que é legal**, pelo menos assim, sabe, **o que eu ganho em troca é muito gratificante** [...]. Eu gosto de estar aqui, **eu gosto de estar com eles**. (MS5)*

A análise que se apresenta neste tópico corrobora os achados sobre os efeitos positivos percebidos da atuação dos pais sociais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos (categoria 3), já que indicou a existência de confiança e afeto recíprocos na relação entre eles. Ademais, pode-se afirmar que para os pais sociais os acolhidos eram pessoas significativas e, portanto, faziam parte de sua rede social pessoal (SLUZKI, 1997), possibilitando-lhes experimentar sentimentos como competência, autoeficácia e satisfação pelo trabalho desenvolvido. As crianças exerciam um papel significativo até mesmo pela questão do vínculo afetivo que se formava como relatou uma educadora:

*Eu como mãe social não deve isso, mas tu acaba se apegando mais com uma determinada... Não é se apegando, tu vê que aquela tem mais necessidade do que outra. Agora, todas elas são próximas de mim. Todas elas me procuram. (MS1)*

Outra facilidade que se verificou refere-se ao **suporte institucional (4.4.2)** reconhecido pelos participantes para a realização de suas práticas. Citaram o apoio material fornecido pela instituição, como por exemplo, a comida em abundância e os produtos de limpeza. Os serviços de saúde, as roupas e calçados que as crianças e adolescentes usufruíam, bem como os passeios que realizavam foram vistos como recursos de apoio ao trabalho por alguns pais sociais. Assim, identificavam o apoio material e de serviços ao qual se refere Sluzki (1997).

Outro tipo de suporte percebido pelos educadores foi aquele relacionado ao guia cognitivo e de conselhos (SLUZKI, 1997), que englobava as orientações técnicas e a qualificação por meio de cursos, sendo que estes foram reconhecidos por uma minoria de participantes. Cabe mencionar que a Lei n.º 4.677 (BRASIL, 1987) se refere à importância do suporte institucional, determinando como um direito dos pais sociais *o apoio técnico, administrativo e financeiro para o bom desempenho de suas funções*. Além disso, a CBO (MTE, 2002) dita que a mãe social deve *reciclar-se e atualizar-se por meio de encontros, palestras, cursos e seminários*, os quais, logicamente, ocorrem conforme a instituição possibilita, para inscrevê-los e liberá-los para participar.

Uma hipótese para que os cursos e palestras para o aperfeiçoamento profissional fossem citados por poucos pais sociais era que a participação dos mesmos em eventos desse tipo era restrita, fato que poderia indicar resistência e falta de valorização da qualificação profissional por parte da coordenação, bem como dificuldades para viabilizar a ausência do profissional no trabalho, contratando cuidadores substitutos efetivos ou voluntários.

Quanto às orientações técnicas, reconhecidas por todos os participantes, elas se referiam ao esclarecimento de dúvidas e à partilha de situações sobre assuntos relacionados ao desenvolvimento e à interação com os acolhidos, como dificuldades escolares, agressividade, retraimento, desobediência e sexualidade. Como já se viu, esperavam e pediam, muitas vezes, que os técnicos interferissem no enfrentamento dos problemas, mostrassem como fazer ou atuassem diretamente. Os participantes afirmavam que encontravam disponibilidade nas pessoas da equipe técnica, consideradas importantes para o seu trabalho, como segue:

*Eu acho que a facilidade tá nesse apoio que a gente tem. Porque você tem uma equipe técnica com quem você pode contar. Então se você tá com uma dificuldade você só não procura se você não quiser. Mas se você ligar pra qualquer um deles, qualquer hora, você consegue falar, eles vêm aqui, tira a sua dúvida e conversa. Então eles são bem atenciosos nesse ponto. (MS4)*

*Eu acho que a equipe técnica é a que mais tá perto das leis, do mais certo, do mais errado, eu acho assim, que as **pessoas mais próximas, que podem ajudar, que tem um poder na mão, é a equipe técnica.** (MS3)*

Em contraste, a mãe social MS2 avaliou que o apoio oferecido pela instituição 2 ao disponibilizar uma psicóloga para atendê-los não era adequado. Justificou dizendo que essa profissional chamava os pais sociais individualmente ou em grupo e que tinham a obrigação de comparecer ao atendimento. Em sua opinião, deveria ser dada a liberdade aos educadores para procurarem a psicóloga quando sentissem necessidade.

Destaca-se, por fim, que o suporte organizacional percebido pelo profissional, como explicam Tamayo e Tróccoli (2002), está diretamente relacionado às crenças e expectativas do indivíduo acerca da retribuição e do reconhecimento dado pela organização ao seu trabalho. Essa percepção é influenciada pela frequência, intensidade e sinceridade das expressões de elogio e aprovação e, também, pelos aspectos ligados ao pagamento, à categoria do trabalho, ao enriquecimento do trabalho e à influência sobre as políticas da instituição. Os autores em tela afirmam que o suporte social fornecido pelos colegas e supervisores e a regulação do processo de trabalho por meio de políticas claras de divulgação da informação, atualização e planejamento, são variáveis que colaboram para a redução da exaustão emocional do profissional. Evidenciou-se, nesta pesquisa, a ausência de relatos dos pais sociais sobre procedimentos de incentivo ou bonificações por parte da gestão, tampouco elogios no dia-dia do trabalho.

Os pais sociais identificaram outras pessoas importantes para a realização de seu trabalho, além dos técnicos, tais como os familiares (esposo/esposa e filhos), amigos e, em alguns casos, outros funcionários da instituição. Dessa forma, verificou-se o **reconhecimento do papel do suporte social (4.4.3)**. Apresentam-se relatos que comprovam isso:

*O meu braço direito aqui é o presidente da casa. Sempre me olha, vem e pergunta como é que tá. [...] Ele chega e fala pra mim: 'Você tem alguma coisa pra falar pra mim?'. [...] eu posso falar e ele resolve a situação. Uma das pessoa mais importante pra mim é ele. Sempre, sempre me escutou. (PS1)*

*A pessoa mais importante pra execução do meu trabalho é o meu 'braço direito' (marido). É ele que me ajuda desde a hora que acorda até a hora que eu vou dormir. (MS4)*

MS5 considerou uma amiga como uma pessoa significativa de suporte:

*Às vezes eu fico assim meio agitada, porque não é todo mundo que é de ferro, né? Às vezes a gente fica emocionalmente abalada, né, então é onde eu ligo pra essa pessoa, aí a gente conversa bastante, ela vem aqui, a gente conversa, a gente ora junto, entendeu? Então, me ajuda assim, no sentido do meu interior, né? (MS5)*

De acordo com as narrativas dos participantes, essas pessoas de sua rede social desempenhavam funções importantes como apoio emocional, guia cognitivo e de conselhos e companhia social (SLUZKI, 1997). No exemplo específico de PS1, via-se o presidente da instituição como um apoio para questões específicas do trabalho, parecendo exercer uma função de ajuda material e de serviços. Segundo Sluzki (1997), o apoio emocional é característico das amizades íntimas e das relações familiares próximas, sendo fonte de empatia, compreensão, estímulo e afeto. No entanto, colegas de trabalho, como técnicos e outros educadores, poderiam desempenhar essa função em alguns casos.

Os pais sociais casados encontravam em seus cônjuges, além do apoio emocional, aquele que proporcionava conselhos, ao compartilharem informações e servirem de modelos de papéis. E ainda companhia social, quando ambos estavam em casa ou quando realizavam uma atividade juntos, situações que foram também observadas nas visitas da pesquisadora. Os filhos, igualmente, funcionavam como um apoio emocional, exercendo companhia e auxiliando nos serviços da casa e nos cuidados aos acolhidos.

Ao encerrar a presente categoria, conclui-se que o panorama de dificuldades presentes na realização das práticas e na vivência do papel profissional pelos pais sociais demonstra que eles tinham que dar conta

de demandas inerentes ao funcionamento de um abrigo no que diz respeito às chegadas e partidas das crianças, aos vínculos construídos e desfeitos e aos sentimentos despertados. Por outro lado, indica a posição que ocupavam dentro da instituição, que era de subordinação a determinações superiores providas da direção, e ao conhecimento que os técnicos detinham. Dessa forma, acatavam ordens e buscavam orientações com pouca autonomia para a tomada de decisões e com pouca reflexão sobre metodologias de trabalho e o impacto de suas ações no cotidiano, em especial para o desenvolvimento dos acolhidos. Ao mesmo tempo, os pais sociais relatavam que se apegavam à motivação advinda de seus ideais ou objetivos, como cuidar dos acolhidos, fazer diferença em suas vidas e exercer o papel de pai e mãe, mesmo que provisoriamente, ideais estes que davam sentido à sua atuação. A motivação que encontravam em si mesmos era reforçada, então, pelas pessoas e recursos que eram vistos como suporte para a realização de suas práticas, para o desempenho de seu papel profissional e para o enfrentamento das dificuldades.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pela compreensão do papel dos profissionais conhecidos como mãe e pai social, por suas responsabilidades, por suas crenças, pelo seu cotidiano de trabalho, pelas expectativas que permeiam sua atuação e pelos efeitos desta sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos em instituições foi a razão pela qual esta pesquisa foi realizada. Os objetivos da mesma foram delineados na perspectiva de compreender a atuação desses profissionais a partir de seu próprio olhar, no sentido do entendimento que tinham sobre sua práxis. Para tanto, delimitou-se a caracterização das práticas dos pais sociais à luz dos contextos das instituições de acolhimento como objetivo geral do estudo.

Ao entrar em cada instituição, a pesquisadora deparou-se com meandros do funcionamento de uma casa lar – suas relações, sua dinâmica, suas cores, seus aromas e suas emoções. Percebeu diferenças entre elas, mas também semelhanças, pois existem pelo propósito comum de manter a criança ou o adolescente sob sua proteção, em um período de transição até que retorne ao convívio com o sistema familiar de origem ou seja adotado(a) por uma família substituta (ECA, 1990). Verificou ainda que acolhidos e pais sociais estão em posições distintas no mesmo espaço e tempo. Os primeiros estão em uma condição de passagem, e os segundos, em uma condição de permanência, já que, como é esperado, atuam em prol de um atendimento de qualidade a cada criança que passa pela casa lar e, portanto, devem permanecer à espera da chegada e acompanhar a partida de cada uma.

Ao final dessa empreitada, foi possível descrever um cenário que se revelou complexo, e confirmar que a complexidade é uma característica inerente ao sistema de abrigo e, especificamente, a uma casa lar. Dentro de uma diversidade de situações e de pessoas envolvidas em uma instituição de acolhimento, a pesquisa destacou o pai e a mãe social, sabendo-se que muitos elementos desse contexto ficaram de fora, pois, de antemão, não se pretendia abarcar o todo.

De acordo com o referencial epistemológico e metodológico da pesquisa, os dados obtidos pela investigação da subjetividade dos pais sociais e das características do contexto de sua atuação profissional possibilitaram a construção de categorias de análise, as quais representam sistemas de compreensão teórica, que em conjunto compõem uma teoria fundamentada empiricamente. Ademais, considerou-se a análise integrada das mesmas como subsídio para responder aos objetivos específicos deste estudo. Importante lembrar que essa integração deve ser compreendida

dinamicamente, pois os elementos de cada categoria se relacionam e se afetam mutuamente. Nessa perspectiva, a apresentação da análise dos resultados, organizada de forma didática, limita a percepção da totalidade porque as palavras não conseguem transmitir todas as inter-relações que configuram a atuação desses profissionais.

Sendo assim, as considerações finais deste trabalho exigem uma análise integrada das categorias que constituíram os resultados da pesquisa, quais sejam: 1) Conhecimento dos pais sociais sobre sua profissão; 2) Diretrizes do contexto para as práticas realizadas pelos pais sociais; 3) Descrição das práticas realizadas pelos pais sociais; 4) Facilidades e dificuldades percebidas pelos pais sociais.

A primeira categoria demonstra que o conhecimento dos pais sociais sobre as atribuições legais de sua profissão era restrito ou praticamente inexistente, revelando que, em sua concepção, sua profissão não tinha uma fundamentação legal nem técnica, mas representava um conjunto de práticas guiadas pela experiência de vida, pela intuição e pelo senso comum. Tais constatações levam ao questionamento de que as leis e as normativas de políticas governamentais poderiam não influenciar os princípios que orientavam a atuação dos pais sociais nas instituições.

Entre os participantes, predominaram duas compreensões sobre seu papel profissional: ser pai/mãe social é um trabalho ligado ao cuidar e é um ato de cuidar de crianças e adolescentes como se estes fossem seus filhos biológicos. Nesse sentido, a ambiguidade foi verificada em seu papel, pois não havia consenso na concepção que tinham sobre ele e, em alguns casos, a percepção de que exerciam um trabalho profissional mesclava-se com o papel de ser pai/mãe na relação com os acolhidos. Nesse aspecto, uma visão idealizada do ser pai/mãe social estava presente, a qual era reforçada pela CBO (MTE, 2002) ao apresentar a competência de *doar-se* como esperada da mãe social.

O ato de cuidar era relacionado, na maioria das vezes, ao cuidar que é típico da mulher, cujas tarefas principais são nutrir e garantir o bem-estar físico dos filhos, assim como cuidar do ambiente do lar. Nessa compreensão apresentada pelos pais sociais, a prática do cuidar não demandava habilidades ou conhecimentos técnicos. Tal realidade traz à tona a necessidade de que a noção de cuidado se defina nas instituições de abrigo, pois se concorda com a literatura (CAVALCANTE, 2008; NÖRNBERG & MENEZES, 2008; SOUSA, 2006; YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004) ao destacar que cuidado e educação estão intrincados na relação adulto-criança. A noção do papel de educador



atrelado ao de cuidador deve ser reforçada pelas políticas e mesmo dentro das instituições de abrigo.

A recomendação do CONANDA/CNAS (2009) de que os termos “mãe social” e “pai social” sejam substituídos pelo de “educador/cuidador” parece refletir a compreensão da prática do cuidar associado ao educar, demonstrando uma tentativa de enfatizar ambos os significados sem excluir nenhum. Considera-se que a relação educador/cuidador-criança no sistema de casa lar é única, diferenciada, e não deve seguir o modelo familiar idealizado que os pais sociais apresentaram. Estes devem se eximir e serem eximidos dessa expectativa de assumir o papel de pai e de mãe, a qual aumenta as chances de sentirem frustração e angústia, ao desejarem ser algo que nunca alcançarão.

É válido, neste momento, evidenciar contradições observadas em documentos referentes à casa lar e aos pais sociais. Nas Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento do CONANDA/CNAS (2009), consta que o educador/cuidador “*deve vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar*”. Porém, a instituição como um todo não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família de origem das crianças e adolescentes, sendo que os pais sociais devem evitar construir uma relação de posse com os mesmos. A contradição encontra-se na colocação de que o ambiente a ser construído deve ser familiar, mas a relação com o acolhido não deve ter a intenção de reproduzir a existente na família biológica. “*Ambiente familiar*” traz uma ideia ambígua nesse contexto, pois o ambiente da casa lar implica relações diferenciadas, como já foi dito. Da mesma forma, a Lei n.º 7.644 (BRASIL, 1987), Art. 4.º, determina que os pais sociais devem “*propiciar o surgimento de condições familiares adequadas*” e novamente aparece embutida a ideia de família.

A proposta da casa lar, descrita nas políticas governamentais, é possibilitar um atendimento individualizado e criar uma atmosfera semelhante à de uma família, devido à sua estrutura física e à presença de um cuidador, ou de um casal, responsável por um pequeno número de acolhidos. No entanto, essa mesma proposta não deve apresentar concepções que confundam sua interpretação e, por isso, sinaliza-se para a necessidade de uma revisão dos textos citados.

Os pais sociais exercem funções iguais aos pais biológicos no que concerne à educação e aos cuidados que garantam o desenvolvimento saudável, o bem-estar e a socialização das crianças e adolescentes. Eles são cuidadores temporários, mas não substitutos e, portanto, o termo “cuidador substituto” usado em alguns estudos e regulamentações parece

pouco adequado. Pais sociais são, sim, figuras alternativas de referência ao pai e/ou à mãe biológica, entretanto, as expectativas relativas às suas atribuições precisam ser reavaliadas, tanto pelas políticas públicas quanto no interior das próprias casas lares, a começar pelas terminologias utilizadas para nomear esses profissionais, já que ainda não existe um consenso.

Nesse sentido, uma pergunta de Tinoco (2007) ao concluir sua pesquisa sobre o luto de cuidadores em abrigos mostra-se pertinente: por que chamar de pai e mãe social as pessoas que cuidam da criança se não são pai e mãe? Em um contexto cujo modelo de cuidado é exclusivo, esses termos remetem a algo que os educadores/cuidadores não são. Concorda-se com a recomendação do CONANDA/CNAS (2009) para que os termos pai e mãe social sejam substituídos por educadores/cuidadores. Sendo assim, a pesquisadora aponta para a importância da realização de mais estudos e debates sobre o uso desses termos, tão comuns nas instituições da modalidade casa lar, bem como sobre os significados das atribuições que competem a esses profissionais. É necessário um amadurecimento em relação a essas questões, as quais repercutem diretamente na compreensão que os pais sociais possuem sobre seu papel, na relação que estabelecem com os acolhidos e na forma como estes os enxergam.

Deve-se reconhecer, por outro lado, que modificar a forma de denominar os pais sociais pode não garantir que a ambiguidade de seu papel desapareça, dada a complexidade de seu campo de atuação e as demandas provenientes das crianças e adolescentes abrigados. Como se verificou nesta pesquisa, os educadores reconheciam a existência de um vínculo afetivo entre eles e os acolhidos, o qual era percebido como muito importante. De fato, o vínculo com um adulto significativo é necessário para a construção da identidade da criança e de sua capacidade de estabelecer relações seguras no futuro, conforme se discutiu anteriormente na análise dos resultados. Dessa forma, uma compreensão aprofundada do vínculo criado entre educadores e acolhidos na instituição de abrigo e seu papel para o desenvolvimento desses últimos requer investigações específicas sobre essa temática.

Os resultados provenientes da análise das diretrizes do contexto (categoria 2), as quais interferiam na realização das práticas dos pais sociais, mostraram que eles estavam subordinados a um esquema de rotina planejado pela instituição, ou seja, por profissionais que determinavam as atividades internas da casa lar e as externas, relativas às necessidades das crianças e adolescentes. Os educadores não tinham autonomia para organizar sua rotina, que era rígida e ordenada de acordo com os horários

dos acolhidos. O cotidiano era marcado por um ritmo acelerado das atividades, por um fazer automático e pela grande quantidade de tarefas, dificultando a disponibilidade dos pais sociais para darem atenção genuína às crianças e adolescentes, dedicando-se à supervisão ou à realização de atividades em conjunto com eles.

Outros aspectos relacionados a peculiaridades das instituições de acolhimento participantes foram analisados, e verificou-se que os recursos humanos envolvidos na casa lar faziam diferença para a operacionalização das práticas dos pais sociais, tanto no que se refere à interação com as crianças e adolescentes quanto à administração das tarefas domésticas. A necessidade de um profissional permanente para o apoio dos educadores foi apontado por eles, em especial, pelas mães sociais devido à sobrecarga de atividades dentro da casa. Os pais sociais da instituição 2, por sua vez, queixavam-se da função que desempenhavam como motoristas, declarando que se houvesse uma pessoa específica para as atividades externas, conseguiriam realizar mais práticas ligadas ao desenvolvimento dos acolhidos.

Outro impasse que dificultava a execução do trabalho, de acordo com alguns participantes, era a convivência de crianças e adolescentes no mesmo ambiente. Conforme foi discutido anteriormente, tal questão evidencia características da casa lar, como acolher pessoas de diferentes idades e não separar irmãos, que merecem mais debates pelos setores envolvidos a respeito da melhor forma de organização desse tipo de abrigo, inclusive levando em conta a opinião dos pais sociais.

Cabe discutir, neste momento, o sistema de contratação de cuidadores existente nas instituições estudadas. A instituição 1 possuía o pai ou mãe social sem cônjuge, a instituição 2 contratava o casal social e, na instituição 3, a mãe social era contratada e seu marido, que residia na casa, era um pai social voluntário. Nesse aspecto, a pesquisa suscita a reflexão sobre qual é o modelo mais adequado para que o abrigo da modalidade casa lar cumpra seus objetivos em relação às crianças e adolescentes. Ao final deste trabalho, pode-se afirmar que o modelo mais adequado parece ser aquele que possui educadores/cuidadores contratados e não voluntários, a fim de evitar confusões quanto às práticas desenvolvidas e ao exercício da autoridade, conforme se abordou na análise da categoria 2.

A contratação de um único educador ou de um casal que divida as tarefas, como ocorria na instituição 2, traz à tona a discussão sobre a presença da figura masculina e feminina e sua repercussão para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Defende-se que ambos os modelos podem ser eficazes, desde que o educador/cuidador exerça suas

atividades com qualidade, com preparo técnico e com clareza de seu papel. Todavia, a presença de técnicos e educadores do sexo feminino e masculino é interessante, uma vez que contribui para a percepção das diferenças e relações de gênero por parte da criança/adolescente.

Conclui-se, com a análise da categoria 2, que a variação das diretrizes de funcionamento entre as instituições de abrigo contribui para uma falta de padrão de procedimentos e estruturas de organização, o que pode representar uma barreira para se enquadrarem nas determinações das políticas relativas às medidas de proteção da infância e da adolescência em condição de vulnerabilidade social (CONANDA/CNAS, 2006, 2009).

No que se refere à caracterização das práticas realizadas pelos pais sociais em relação às crianças e adolescentes, descritas na categoria 3, pode-se reuni-las em dois tipos básicos: práticas de cuidado e práticas de educação, as quais devem ser entendidas em sua integração, conforme já se destacou. As práticas de cuidado diziam respeito à saúde, à higiene e à alimentação dos acolhidos, enquanto as educativas estavam relacionadas ao desenvolvimento psicológico, social, educacional, cultural e à formação religiosa/espiritual dos mesmos.

Nesse âmbito de atuação, perceberam-se os resultados das práticas do pai/mãe social para o desenvolvimento das crianças e adolescentes por meio da possibilidade de o educador exercer uma referência cognitiva e social e ser uma pessoa significativa de afeto. Portanto, os pais sociais reconheceram a influência positiva que exerciam para o desenvolvimento dos acolhidos, mas admitiram que seu desempenho era limitado nessa área em função da realização de práticas relacionadas aos cuidados da casa lar e a outras tarefas administrativas, as quais consumiam muito tempo de seu cotidiano. Além disso, consideraram que a dedicação excessiva às atividades de cuidados do ambiente doméstico e institucional era uma dificuldade para atenderem com qualidade as crianças e adolescentes em suas necessidades.

Em relação a esse impasse apontado por eles, concorda-se com Yunes, Miranda e Cuello (2004), ao afirmarem que o trabalho institucional demonstra um frágil compromisso com o desenvolvimento da criança e do adolescente abrigado, pois a presente pesquisa indicou que as expectativas dos pais sociais quanto ao seu papel de educador/cuidador estavam distantes das práticas que efetivamente realizavam em favor do desenvolvimento dos acolhidos. É necessária a conscientização, por parte das instituições de acolhimento e de seus profissionais, de que as crianças e adolescentes precisam de muito mais do que uma moradia, alimentação, saúde física e frequência à escola, sabendo-se que muitos

passam longos períodos de suas vidas no abrigo. A partir desse ponto de vista, os resultados desta pesquisa reforçam a ideia de que o desenvolvimento psicossocial é um objetivo essencial do atendimento institucional e deve ser encarado como tal por parte das instituições, de modo a garantir ações que levem ao seu alcance. As crianças e adolescentes devem ser acreditados como pessoas em desenvolvimento, atendidos com práticas personalizadas e envolvidos em relações baseadas em confiança, respeito e afeto.

Outras dificuldades enfrentadas pelos pais sociais evidenciadas neste trabalho representaram os chamados dilemas pessoais e institucionais, analisados na categoria 4. Verificou-se que características pessoais e outras decorrentes da natureza da medida de abrigo e do funcionamento próprio de cada instituição se mesclavam na determinação desses dilemas, os quais desencadeavam reações emocionais e físicas muitas vezes intensas. Pelo fato de se enfrentar a angústia pela perda, considerou-se uma dificuldade a constante ruptura de vínculos, fosse pelo motivo do desabrigo da criança ou da sua transferência de casa lar dentro da instituição. O envolvimento emocional com os acolhidos também foi apontado como um fator que gerava conflito com seu papel como profissional e, em relação a esse dilema, considerou-se que comportamentos que demonstravam distanciamento afetivo na interação com as crianças e adolescentes eram um meio encontrado por alguns educadores de se protegerem de sentimentos negativos provenientes de uma futura separação.

Ainda sobre as dificuldades percebidas pelos pais sociais, evidenciou-se que a multiplicidade de papéis e tarefas no mesmo contexto físico e social promovia a ausência de fronteira entre o mundo do trabalho e a vida particular dos pais sociais. Por fim, outro dilema identificado foi a fragilidade da autoridade dos mesmos perante os acolhidos, pois outros profissionais da instituição assumiam também esse papel e ocorriam situações em que os educadores eram desautorizados. A falta de autoridade foi verificada ainda na participação restrita em decisões dentro da instituição, o que provocava reações de impotência e desvalorização.

Conclui-se que todas essas situações encaradas como dificuldades, desde os impasses para a operacionalização das práticas até os dilemas pessoais e institucionais, estavam associadas, de uma forma ou de outra, à angústia, ao estresse e ao cansaço físico vivenciados pelos participantes da pesquisa. Somava-se a isso a insatisfação da grande maioria com a baixa remuneração em comparação à excessiva carga de trabalho e com a falta de reconhecimento dentro da instituição. Diante das dificuldades e reações físicas e emocionais decorrentes, os pais sociais lançavam mão de

diferentes estratégias de enfrentamento, tais como as estratégias focadas na emoção, pela negação ou afastamento da situação estressora, as práticas religiosas e a busca de ajuda profissional, que na expectativa dos pais sociais deveria indicar alternativas de solução ou resolver o problema. Todas as estratégias de enfrentamento apresentadas revelaram uma postura pouco ativa dos educadores para lidar com sentimentos negativos e/ou eventos estressores.

Esse quadro que possibilitou a identificação e a análise das dificuldades sentidas pelos pais sociais e os meios que utilizavam para enfrentá-las, indica a necessidade do reconhecimento de que a profissão em questão coloca o indivíduo em contato com experiências dolorosas e conflituosas, as quais se constituem em risco para sua saúde física e mental e, por consequência, para sua permanência no emprego. Indicam ainda serem necessários mais estudos sobre as reações emocionais de educadores/cuidadores, como o estresse, os quais poderão sinalizar alternativas de enfrentamento que beneficiem seu estado de saúde, o desempenho de suas práticas, a motivação, e evitem a alta rotatividade, que ocorre tanto voluntariamente, quanto em decorrência de uma avaliação negativa por parte da coordenação da instituição.

Pode-se questionar, nesse sentido, que ações a instituição realizava em benefício dos profissionais participantes da pesquisa, de acordo com o ponto de vista dos mesmos. Encontrou-se a resposta ao se investigar as facilidades percebidas pelos educadores para a realização de suas práticas e para um melhor desempenho profissional. Nesse aspecto, eles consideraram os seguintes elementos como facilitadores: a relação com as crianças e adolescentes acolhidos, vista como positiva e pela qual poderiam encontrar uma fonte de satisfação pelo trabalho realizado e pelo vínculo afetivo; o suporte institucional, por meio de materiais, serviços e apoio técnico, bem como o suporte social representado por pessoas significativas como colegas de trabalho, familiares, especialmente o cônjuge e os filhos e amigos. Nestes, encontravam principalmente o apoio emocional, a companhia e a possibilidade de compartilhar experiências e solicitar conselhos e ajuda.

Apesar da existência desse suporte institucional valorizado pelos pais sociais, constatou-se que era caracterizado por um fornecimento de informação e orientação conforme sentissem necessidade, e não como um procedimento sistematizado, sob a forma de supervisões técnicas e reuniões de discussão e estudos de caso, por exemplo. Nessa rotina, faltavam ainda espaços para os educadores expressarem sentimentos, darem vazão a tensões, encontrarem soluções para dificuldades e aprenderem a

manejar situações estressantes, inclusive em conjunto com outros profissionais da instituição, o que promoveria a integração e a co-responsabilização de todos os seus integrantes.

A literatura nacional (BARROS; FIAMENGHI JR., 2007; BAZON; BIASOLI-ALVES, 2000; CAVALCANTE, 2008; NOGUEIRA; COSTA, 2005a, 2005b; PRADA, 2007; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006; VECTORE; CARVALHO, 2008) e internacional (GOLDING, 2004; LIPSCOMBE; MOYERS; FARMER, 2004; WEISSMAN, 2004) destaca a importância da capacitação técnica de educadores/cuidadores de abrigo e de pais substitutos (*foster care*), bem como do suporte para o fortalecimento emocional e aumento da motivação destes. A presente pesquisa compactua dessa defesa, ressaltando a necessidade urgente da qualificação desses profissionais, com a finalidade de proporcionar o conhecimento de suas atribuições legais, o desenvolvimento de habilidades pessoais e técnicas, o aprimoramento de suas práticas e a definição de seu papel dentro das instituições de acolhimento.

Por meio dos resultados desta pesquisa, vislumbra-se a oportunidade de subsidiar a elaboração de processos de seleção e programas de aperfeiçoamento profissional destinados a educadores/cuidadores de abrigos. Destaca-se ainda que o planejamento do seu trabalho por eles mesmos, em conjunto com outros integrantes da equipe da instituição, é de suma importância. Desse modo, torna-se possível a avaliação permanente de suas próprias ações e, quando necessário, a redefinição de caminhos a seguir, levando-se em consideração as necessidades de cada criança, as suas necessidades pessoais e as características de seu contexto de atuação, específicas de cada instituição.

Consideram-se os dados obtidos neste estudo como sinalizadores de necessidades de mudança dentro das próprias instituições que acolhem crianças e adolescentes, visto que foram levantados problemas referentes às suas políticas de funcionamento, bem como a políticas relativas à medida de proteção do abrigo, em especial na área de seus recursos humanos. Além disso, ao chamar atenção para a importância da revisão de políticas e normatizações referentes ao exercício profissional dos educadores/cuidadores, a pesquisadora destaca que um maior investimento de recursos de toda ordem deve ser perseguido pelos diversos setores implicados nos serviços de acolhimento institucional.

Certamente, as vozes das crianças, adolescentes e de outros profissionais das instituições participantes poderiam ter sido ouvidas, a fim de relacionar suas percepções sobre o trabalho dos pais sociais com os dados apresentados nesta dissertação. O fato de não abranger outros

atores representa uma limitação, oriunda da própria escolha dos objetivos do estudo. Dessa forma, necessita-se de novas pesquisas que envolvam crianças/adolescentes abrigados, técnicos e gestores de abrigos, inclusive sobre a temática das práticas de pais sociais ou outros educadores/cuidadores.

Cabe ressaltar, contudo, que as observações em campo foram fundamentais para contextualizar as narrativas dos pais sociais na pesquisa ora concluída. Por meio desse procedimento metodológico, a pesquisadora pôde compreender melhor seu objeto de estudo, as práticas dos educadores, e presenciar situações únicas do contexto de uma casa lar, como a tristeza e a aflição de dois irmãos deixados na porta pela própria mãe. Emoções, impossíveis de descrever aqui, afloraram-se durante as horas de convivência com crianças, adolescentes e seus pais sociais.

Finalizando, observou-se a vivência do abandono pela criança, ao chegar ao abrigo e durante sua permanência, devido a situações de falta de atenção por parte do adulto. Mas igualmente se percebeu a vivência do abandono pelos pais sociais, como expressou uma participante:

*Mãe social tinha que ter mais valor. Porque geralmente as pessoas elas são voltadas pras crianças. Então os direitos da criança, a proteção da criança, tá certo, tem que ter. Mas tem que ter o lado da mãe também. Alguém tem que se preocupar com a mãe. (MS4)*

Esse “alguém” ao qual ela se referiu pode ser representado por todos os envolvidos com o acolhimento institucional, os dirigentes das instituições, os responsáveis pelos órgãos que compõem sua rede de parcerias e aqueles que elaboram políticas públicas e legislações. No entanto, antes de qualquer outro, esse “alguém” deve ser a mãe e o pai social.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ALEXANDRE, D. T. **Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003

ALEXANDRE, D. T.; VIEIRA, M. L. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.2, p.207-217, 2004.

ALVES, R. C. P.; VERÍSSIMO, M. L. O. R. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.17, n.1, p.13-25, 2007.

AMAZONAS, M. C. L. A.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M. S.; SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n. esp., p.11-20, 2003.

ANDERSSON, G. Family relations, adjustment and well-being in a longitudinal study of children in care. **Child & Family Social Work**, v.10, n.1, p.43-56, 2005.

ANDOLFI, M. **A terapia familiar**. Lisboa: Editorial Veja, 1981.

ANDOLFI, M.; ANGELO, C.; MENGHI, P.; NICOLÒ-CORIGLIANO, A. M. **Por trás da máscara familiar**. 3.ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R.  
O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, v.3,  
n.2, p.273-294, 1998.

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.21, n.3, p.70-75, 2003.

ARRUDA, I. C. **O cotidiano de um abrigo para crianças e adolescentes: uma simplicidade complexa**. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

AZÔR, A. M. G. C. C. V.; VECTORE, C. Abrigar/desabrigar: conhecendo o papel das famílias nesse processo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.25, n.1, p.77-89, 2008.

BARROS, R. C.; FIAMENGGHI JR., G. A. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.12, n.5, p.1267-1276, 2007.

BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BAZON, M. R.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.13, n.1, p.199-204, 2000.

BEM, L. A.; WAGNER, A. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 11(1), 63-71, 2006.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa em psicologia: análise de método e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Eds.). **Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p.135-157.

\_\_\_\_\_. Pesquisando e intervindo com famílias de camadas sociais diversificadas. In: ALTHOFF, C. R.; ELSEN, I.; NITSCHKE, R. G. (Eds.). **Pesquisando a família**: olhares contemporâneos. Florianópolis: Papa Livros, 2004.

BOWLBY, J. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cuidados maternos e saúde mental**. Tradução de Vera Lúcia Baptista de Sousa e Irene Rizzini. São Paulo: Martins Fontes, 1976/1995.

BRASIL. Lei n.º 7.644, de 18 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a regulamentação da atividade de mãe social, e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 21 dez. 1987. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1987vVIIp209/parte19.pdf#page=7>>. Acesso em: 30 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n.º 2.971 de 2004. Altera a Lei n.º 7.644 de 18 de dezembro de 1987, para dispor sobre a regulamentação da atividade de pai e mãe social. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/198115.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto de diretrizes das Nações Unidas sobre emprego e condições adequadas de cuidados alternativos com crianças**. Brasília: Autor, 2007.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, A. M. (Ed.). **O mundo social da criança**: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996. (Obra original publicada em 1979).

CARREIRÃO, U. L. Modalidades de abrigo e a busca pelo direito à convivência familiar e comunitária. In: SILVA, E. R. A. (Ed.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília: IPEA, 2004. p.303-323.

CARTER, B.; McGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar.** 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CARVALHO, A. M. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e limites. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M.; KOLLER, S. H. (Eds.). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.14-19.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. Família e proteção social. **São Paulo em Perspectiva**, v.17, n.2, p.109-122, 2003.

CASSOL, L.; DE ANTONI, C. Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Eds.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.173-201.

CAVALCANTE, L. I. C. **Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de abrigo.** 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CAVALCANTE, L. I. C.; BRITO, R. C. S.; MAGALHÃES, C. M. C. Crianças institucionalizadas: limites e riscos ao desenvolvimento. In: PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C.; BRITO, R. C. S.; MARTIN, W. L. B. (Eds.). **Temas pertinentes à psicologia contemporânea.** Belém: EDUFPA, 2005. p.327-353.

CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.6, n.2, p.329-352, 2007a.

\_\_\_\_\_. Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. **Aletheia**, v.25, p.20-34, 2007b.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. 2003. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERVENY, C. M. O. Pensando a família sistemicamente. In: CERVENY, C. M. O.; BERTHOUD, C. M. E. (Eds.). **Visitando a família ao longo do ciclo vital**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-27.

COELHO, S. V. As transformações da família no contexto brasileiro: uma perspectiva das relações de gênero. In: AUN, J. G.; VASCONCELLOS, M. J. E.; COELHO, S. V. (Eds.). **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos**. Belo Horizonte: Ophicina Arte & Prosa, 2005. p.152-164.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE/CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária**. Brasília: Autor, 2006.

\_\_\_\_\_. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília: Autor, 2008.

\_\_\_\_\_. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília: Autor, 2009.

COWAN, P.; COWAN, C.; SCHULZ, M. Thinking about resilience in families. In: HETHERINGTON, E. M.; BLECHMANN, E. A. (Eds.). **Stress, coping, and resilience in children and families**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. p.1-38.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, v.17, n.3, p.42-49, 2005.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. **Psico**, v.39, n.1, p.33-40, 2008.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, v.113. n.3, p.487-496, 1993.

DE ANTONI, C.; BARONE, L. R.; KOLLER, S. H. Indicadores de risco e de proteção em famílias fisicamente abusivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.23. n.2, p.125-132, 2007.

DESSEN, M. A. Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.10 , n.2, p.213-220, 1994.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN; M. A.; COSTA JR., A. L. (Eds.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v.17, n.36, p.21-32, 2007.

DIREITO DOMÉSTICO. Acompanhante de crianças, jovens, adultos e idosos. *Jornal da Paraíba*, 29 out. 2009 . Disponível em: <<http://direitodomestico.com.br/?p=404>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

EDELSTEIN, S. B.; BURGE, D.; WATERMAN, J. Helping foster parents cope with separation, loss and grief. **Child Welfare**, v.80, n.1, p.5-21, 2001.

ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, M. J. **Terapia familiar sistêmica: bases cibernéticas**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. Epistemologia sistêmica: pensamento sistêmico novo-paradigmático. In: AUN, J. G.; VASCONCELLOS, M. J. E.; COELHO, S. V. (Eds.). **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos**. Belo Horizonte: Ophicina Arte & Prosa, 2005. p.77-89.

FARIA, J. B.; SEIDL, E. M. F. Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão de literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, n.3, p.381-389, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio século XXI**. 3.ed. rev. e ampl.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, R. F.; CALVOSO, G. G.; GONZALES, C. B. L. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.2, p.243-250, 2002.

FLECK, A. C.; WAGNER, A. A mulher como a principal provedora do sustento econômico familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n. esp., p.31-38, 2003.

FOLKMAN, S. Personal control and stress in coping processes: a theoretical analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.46, p.839-852, 1984.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R.S.; GRUEN, R.J.; DE LONGIS, A. Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.50, p.571-579, 1986.

FONSECA, C. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. In: ALTHOFF, C. R.; ELSEN, I.; NITSCHKE, R. G. (Eds.). **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**. Florianópolis: Papa Livros, 2004.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, v.24, n.1, p.17-27, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Situação da infância brasileira: crianças de 0 a 6 anos: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento**. 2005. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em: 02 nov. 2008.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Eds.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.117-140.

GARMEZY, N. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. **American Behavioral Scientist**, v.34, n.4, p.416-430, 1991.

\_\_\_\_\_. Children in poverty: resilience despite risk. **Psychiatry**, v.56, p.127-136, 1993.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1993.

GOETZ, E. R.; VIEIRA, M. L. **Pai real, pai ideal**. Curitiba: Juruá, 2009.



GOLDING, K. Providing specialist psychological support to foster carers: a consultation model. **Child and Adolescent Mental Health**, v.9, n.2, p.71-76, 2004.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: PRETTE, A. D.; PRETTE, Z. D. (Eds.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p.21-60.

\_\_\_\_\_. **Pais presentes, pais ausentes**: regras e limites. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Inventário de Estilos Parentais - IEP**: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: Vozes, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOULART JR., E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, v.13, n.4, p.847-857, 2008.

GUARESCHI, N. M. F.; REIS, C. D.; HUNING, S. M.; BERTUZZI, L. D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.7, n.1, p.17-27, 2007.

HAWKINS-RODGERS, Y. Adolescents adjusting to a group home environment: a residential care model of re-organizing attachment behavior and building resiliency. **Children and Youth Services Review**, v.29, p.1131-1141, 2007.

HOFFMAN, M. L. Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v.11, p.228-239, 1975.

HOWES, C.; SEGAL, J. Children's relationships with alternatives caregivers: the especial case of maltreated children removed from their homes. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v.17, p.71-81, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

**Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. 2007. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2007/indic\\_sociais2007.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2007/indic_sociais2007.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.16, n.1, p.11-22, 2000.

LAZZARINI, V. **Acolhimento institucional no Paraná:** desvendando a realidade - Relatório executivo. Curitiba: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná, Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, 2007.

LEMINSKI, P. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIPP, M. E. N.; TANGANELLI, M. S. Stress e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: diferenças entre homens e mulheres. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.3, p.537-548, 2002.

LIPSCOMBE, J.; MOYERS, S.; FARMER, E. What changes in "parenting" approaches occur over the course of adolescent foster care placements? **Child & Family Social Work**, v.9, n.4, p.347-357, 2004.

LORDELO, E. R.; FONSECA, A. L.; ARAÚJO, M. L. V. B. Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.13, n.1, p.73-80, 2000.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998. v.2. (Coleção Criançaria).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. R. G. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia**, v.9, n.1, p.177-187, 2004.

MASTEN, A. S.; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In: LAHEY, B.; KAZDIN, A. (Eds.). **Advances in clinical child psychology**. New York: Plenum Press, 1985. p.1-52.

MELLO, S. G.; SILVA, E. R. A. Quem cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. In: SILVA, E. R. A. (Ed.). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA, 2004. p.99-133.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Classificação brasileira de ocupações**. 2002. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=5162-15>>. Acesso em: 24 ago. 2008.

MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. **Pobreza, institución, familia**. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2000.

MINUCHIN, S. **Famílias**: funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MINUCHIN, S.; FISHMAN, H. C. **Técnicas de terapia familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MOLINARI, J. S. O.; SILVA, M. F. M. C.; CREPALDI, M. A. Saúde e desenvolvimento da criança: a família, os fatores de risco e as ações na atenção básica. **Psicologia Argumento**, v.23, n.43, p.17-26, 2005.

MORÉ, C. L. O. O. **Atendendo a demanda**: proposta de um modelo de sistematização de intervenção psicológica junto a postos de saúde comunitários. 2000. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MORÉ, C. L. O. O.; CREPALDI, M. A. O campo de pesquisa: interfaces entre a observação, interação e o surgimento dos dados. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO BRASIL DE PESQUISA QUALITATIVA. Taubaté, SP, 2004. p.588-593.

MORÉ, C. L. O. O.; MACEDO, R. M. S. **A psicologia na comunidade**: uma proposta de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. 3.ed.. Barcelona: Gedisa, 1990.

MOTA, C. P.; MATOS, P. M. Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. **Psicologia & Sociedade**, v.20, n.3, p.367-377, 2008.

NAJMANOVICH, D. El language de los vínculos: de la independencia absoluta a la autonomía relativa. In: DABAS, E.; NAJMANOVICH, D. (Eds.). **Redes**: el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Buenos Aires: Paidós, 2002. p.33-75.

NEUBERN, M. S. As emoções como caminho para uma epistemologia complexa da psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.16, n.2, p.153-164, 2000.

NOGUEIRA, P. C.; COSTA, L. F. Mãe social: profissão? Função materna? **Estilos da Clínica**, v.10, n.19, p.162-181, 2005a.

\_\_\_\_\_. A criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.15, n.3, p.36-48, 2005b.

NÖRNBERG, M.; MENEZES, M. N. O cuidado como articulador de práticas educativas e formativas. In: MENEZES, M. N. (Ed.). **Reflexões sobre o acolhimento de crianças vítimas de violência**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2008. p.40-49.

OLIVEIRA, A. P. G.; MILNITSKY-SAPIRO, C. Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.27, n.4, p.622-635, 2007.

ORNELAS, J. **Psicologia comunitária**. Lisboa: Fim de Século, 2008.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Toda criança tem família: criança em situação de rua também. **Psicologia & Sociedade**, v.20, n.1, p.42-52, 2008.

PEREIRA, J. F.; COSTA, L. F. **O ciclo recursivo do abandono**. 2004. Disponível em: <[http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0207&area=d4&subarea=](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0207&area=d4&subarea=)>. Acesso em: 23 ago. 2008.

PERUCCHI, J.; BEIRÃO, A. M. Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. **Psicologia Clínica**, v.19, n.2, p.57-69, 2007.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N.; OLIVEIRA, R. V. C. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.20, n.2, p.135-143, 2004.

PITHOUSE, A.. HILL-TOUT, J.; LOWE, K. Training foster carers in challenging behaviour: a case study in disappointment? **Child & Family Social Work**, v.7, n.3, p.203-214, 2002.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Eds.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.19-44.

PRADA, C. G. **Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil**. 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PRADA, C. G.; WEBER, L. N. D. **O abrigamento de crianças e adolescentes: proteção ou esquecimento?** Campinas: Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, 2001.

PRADA, C. G.; WILLIAMS, L. C. A. Caracterização de instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica na cidade de Santos e de Curitiba. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 34., Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2004.

PRADA, C. G.; WILLIAMS, L. C. A.; WEBER, L. N. D. Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.9, n.2, p.14-25, 2007.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.9, n.3, p.497-503, 2004.

REPPOLD, C.; PACHECO, J.; BARDAGI, M.; HUTZ, C. Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C. (Ed.). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.7-51.

REPPOLD, C.; PACHECO, J.; HUTZ, C. Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In: HUTZ, C. (Ed.). **Violência e risco na infância e adolescência**: pesquisa e Intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.9-42.

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

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v.57, p.316-331, 1987.

\_\_\_\_\_. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. **Journal of Family Therapy**, v.21, p.119-144, 1999.

SALVO, C. G.; SILVARES, E. F. M.; TONI, P. M. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.22, n.2, p.187-195, 2005.

SAMPAIO, I. T. A. **A influência do gênero e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1991.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.209-216, 2005.

SARTORELLI, J. B. **Condições de vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo**: a percepção pelos jovens e pelas crianças e os processos de gestão dessas condições pelos que cuidam da instituição. 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SCHOFIELD, G.; BEEK, M. Providing a secure base: parenting children in longterm foster family care. **Attachment & Human Development**, v.7, n.1, p.3-25, 2005.

SEIDL, E. M. F.; TRÓCCOLI, B. T.; ZANNON, C. M. L.C. Análise fatorial de uma medida de estratégias de enfrentamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.17, n.3, p.225-234, 2001.

SELLICK, C.; CONNOLLY, J. Independent fostering agencies uncovered: the findings of a national study. **Child & Family Social Work**, v.7, n.2, p.107-120, 2002.

SERAPIONI, M. O papel da família e das redes primárias na reestruturação das políticas sociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.10, supl., p.243-253, 2005.

SIGAL, J.; PERRY, J. C.; ROSSIGNOL, M.; OUIOMET, M. C. Unwanted infants: psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. **American Journal of Orthopsychiatry**, v.73, n.1, p.3-12, 2003.

SILVA, E. R. A. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA, 2004. p.41-70.



SILVA, E. R. A.; AQUINO, L. M. C. **Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária.**

Brasília: IPEA, 2005. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_11/ENSAIO3\\_Enid.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_11/ENSAIO3_Enid.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2008.

SILVA, E. R. A.; MELLO, S. G.; AQUINO, L. M. C. Os abrigos para crianças e adolescentes e a promoção do direito à convivência familiar e comunitária. In: SILVA, E. R. A. (Ed.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília: IPEA, 2004. p.209-242.

SILVA, L. W.; TOKUMARU, R. Cuidados parentais e alopaisais recebidos por crianças de escolas públicas e particulares de Vitória - ES. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.21, n.1, p.133-141, 2008.

SIMONATO-TOZO, S. M. P.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v.8, n.14/15, p.137-150, 1998.

SIMON, F. B. Perspectiva interna e externa: como aplicar o pensamento sistêmico no cotidiano. In: WATZLAWICK, P.; KRIEG, P. (Eds.). **O olhar do observador: contribuições para uma teoria do conhecimento construtivista.** Campinas Editorial Psy, 1995. p.135-146.

SIMSEK, Z.; EROL, N.; ÖZTOP, D.; MUNIR, K. Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. **Children and Youth Services Review**, v.29, p.883-899, 2007.

SIQUEIRA, A. C. **Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SIQUEIRA, A. C.; BETTS, M. K.; DELL'AGLIO, D. D. A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. **Revista Interamericana de Psicologia**, v.40, n.2, p.149-158, 2006.

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

SIQUEIRA, A. C.; TUBINO, C. L.; SCHWARZ, C.; DELL'AGLIO, D. D. Percepção das figuras parentais na rede apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.61, n.1, p.176-190, 2009.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica**: alternativas terapêuticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SNIZEK, B. K. **Chegadas partidas**: um estudo etnográfico sobre relações sociais em casas-lares. 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOUSA, A. R. R. **Abrigar...brincar**: um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo. 2006. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. Tradução de Erothisdes Millan B. da Rocha. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1993. (Obra original publicada em 1979).

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. **Qualitative Sociology**, v.13, p.3-21, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Obra original publicada em 1998).

SUNKEL, G. **El papel de la familia en la protección social en América Latina.** Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL, 2006.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n.1, p.37-46, 2002.

TINOCO, V. **O luto em instituições de abrigamento:** um desafio para cuidadores temporários. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VECTORE, C.; CARVALHO, C. Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, n.2, p.441-449, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAGNER, A.; PREDEBON, J.; MOSMANN, C.; VERZA, F. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.21, n.2, p.181-186, 2005.

WEBER, L. N. D.; KOSSOBUDZKI, L. H. M. **Filhos da solidão:** institucionalização, abandono e adoção. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1996.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; GALVÃO, A.; PAVEI, C.; MARUO, K.; BRANDENBURG, O. J.; BISCAIA, P.; PIERTSZAK, S. **Crianças abrigadas em casas-lares: estudos sobre os estilos parentais dos pais sociais.** Trabalho apresentado no X Encontro Paranaense de Psicologia, Curitiba, PR, 2002.

WEISSMAN, R. Social work selection. **Child and Adolescent Mental Health**, v.9, n.3, p.139-142, 2004.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda.** 2001. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. S.; ADORNO, R. S. A história das instituições de abrigo às crianças e concepções de desenvolvimento infantil. Trabalho apresentado na XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Florianópolis/SC: SBP, 2002.

YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (Ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ZEGERS, M. A. M.; SCHUENGEL, C.; IJZENDOORN, M. H. V.; JANSSENS, J. M. A. M. Attachment representations of institutionalized adolescents and their professional caregivers: predicting the development of therapeutic relationships. **American Journal of Orthopsychiatry**, v.3, p.325- 334, 2006.

## APÊNDICES



**APÊNDICE A - QUADRO DE RECURSOS HUMANOS DAS  
INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES**





Recursos humanos	Instituição		
	1	2	3
Administrador/gerente	1 voluntário	1 contratado	1 contratado
Advogado	1 voluntário	1 voluntário	3 voluntários
Assistente Social	1 contratado	1 contratado	2 contratados
Assistência religiosa	1 convênio/parceria	1 contratado	0
Atividades culturais/lazer/esportivas	1 contratado e 1 convênio/parceria	2 convênios/parceria	1 contratado e 1 voluntário
Auxiliar administrativo	1 contratado	1 contratado	1 contratado
Auxiliar de serviços gerais	1 contratado	2 contratados	1 contratado
Cabeleireira	0	1 voluntário	0
Captador de recursos	1 voluntário	0	0
Contador	1 voluntário	1 convênio/parceria	1 convênio/parceria
Coordenador técnico	1 contratado	0	0
Cozinheira	0	1 contratado	0
Cuidador de apoio	2 contratados	0	4 contratados
Dentista	3 voluntários	2 voluntários	1 convênio/parceria
Estagiário	1 convênio/parceria	1 convênio/parceria	1 contratado 1 convênio/parceria
Fisioterapeuta	1 voluntário e 1 convênio/parceria	1 convênio/parceria	1 convênio/parceria
Fonoaudiólogo	1 voluntário	1 voluntário	1 convênio/parceria
Mãe social	4 contratados	4 contratados	4 contratados
Médico	2 voluntários e 1 convênio/parceria	1 convênio/parceria	1 voluntário e 1 convênio/parceria
Motorista	1 contratado	0	2 contratados
Nutricionista	1 voluntário	0	1 contratado
Pai social	1 contratado	4 contratados	4 voluntários
Professor de inglês	2 voluntários	0	0
Professor de reforço escolar	3 voluntários	0	1 voluntário
Psicólogo	2 convênios/parceria	1 contratado e 1 convênio/parceria	1 contratado, 1 convênio/parceria e 20 voluntários
Terapeuta Ocupacional	0	0	1 contratado



**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**





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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Andressa Sperancetta, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen L. Ojeda Ocampo Moré, peço a gentileza de sua colaboração para a realização de minha pesquisa de Mestrado.

Vimos através deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Pais sociais e seu cotidiano em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes”, que tem como objetivo caracterizar as ações desenvolvidas por pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, a partir da perspectiva dos mesmos. Este estudo tem relevância, pois poderá auxiliar os pais e mães sociais no sentido de melhor subsidiar seu trabalho junto às crianças e adolescentes acolhidos, através da implementação de programas de capacitação.

A entrevista será gravada em áudio e, seguindo os preceitos éticos, seu nome, ou qualquer dado que possa identificá-lo(a), não será usado. A sua participação é voluntária. Caso não deseje participar, isto não trará qualquer penalidade ou prejuízo para você. Mantém-se o direito de desistir da participação a qualquer momento. Em caso de publicação dos resultados em revistas ou eventos científicos será assegurada a não identificação dos participantes, bem como da instituição da qual fazem parte.

Garantimos que serão feitos esforços para não haver desconforto ou constrangimento, que possam causar qualquer efeito nocivo para os participantes. Firmamos o compromisso de zelar pelo respeito e dignidade de todos os participantes.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar da pesquisa, solicitamos a sua assinatura em duas vias, sendo que uma delas permanecerá em seu poder.

Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca desta pesquisa poderá ser obtido junto às pesquisadoras pelo telefone (48) 3721-8579, do Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade da UFSC, ou pelos telefones (41) 3263-2865 ou 9146-8456.

Agradecemos sua participação, enfatizando que a mesma em muito contribuirá para a construção de um conhecimento atual nesta área.

Atenciosamente,

---

Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré  
Pesquisadora Responsável (Orientadora)

---

Andressa Sperancetta  
Pesquisadora Principal (Mestranda)

Eu, \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado, declaro por meio deste documento, meu consentimento em participar da pesquisa “Pais sociais e seu cotidiano em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes”. Declaro ainda que estou ciente dos objetivos da mesma, consentindo que a entrevista gravada em áudio seja realizada e utilizada para a coleta de dados, bem como de meus direitos de anonimato e de desistir a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

---

Assinatura

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA  
SEMIESTRUTURADA**







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

**Roteiro de entrevista semiestruturada**

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Horário de início:** \_\_\_\_\_

**Horário de término:** \_\_\_\_\_

**TCLE e Rapport**

**Dados de Identificação:**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** Feminino (  ) Masculino (  ) **Idade:** \_\_\_\_\_

**Nível de escolaridade:** \_\_\_\_\_

**Estado civil:** \_\_\_\_\_

**Filhos:** Não (  ) Sim (  )

Quantos: \_\_\_\_\_.

Idade(s)/sexo: \_\_\_\_\_

**A família reside junto no abrigo:** Não (  ) Sim (  )

Quais membros da família: \_\_\_\_\_

**Existe uma residência oficial de sua família? Onde?**

**Dados profissionais:**

- 1) *Cite suas atividades profissionais anteriores a essa.*
- 2) *Se já teve experiência como mãe/pai social, por quanto tempo trabalhou nessa atividade?*
- 3) *Há quanto tempo você está trabalhando na instituição atual?*
- 4) *Como você conseguiu este trabalho?*
- 5) *O que a(o) levou a trabalhar aqui?*

**Conhecimento sobre a profissão:**

- 6) *O que é ser mãe/pai social pra você?*
- 7) *O que você acha que a instituição espera de você e dos outros funcionários que exercem o mesmo trabalho?*
- 8) *Quais são as atividades previstas no contrato de trabalho que competem à mãe/pai social nesta instituição?*
- 9) *Você conhece a lei que estabelece o trabalho da mãe e do pai social?*
- 10) *Quais as atividades da mãe/pai social previstas em lei?*
- 11) *Você é responsável por quais atividades na instituição?*
- 12) *Quais habilidades você considera necessárias para o trabalho de mãe/pai social?*
- 13) *Qual é sua carga horária de trabalho semanal?*
- 14) *No que diz respeito à remuneração, existe um piso estipulado em lei?*
- 15) *Você recebe este piso salarial?*
- 16) *Você recebe aproximadamente quantos salários mínimos?  
1 SM = 465,00; 1 SM e meio = 697,50; 2 SM = 930,00*
- 17) *Em sua percepção, seu salário é adequado frente ao que você realiza?*
- 18) *Há benefícios que você recebe pela instituição? Quais?*
- 19) *Quais direitos estão previstos em seu contrato de trabalho?*
- 20) *Em sua opinião, existe alta rotatividade no trabalho como pai/mãe social? Por que motivos?*

**Práticas desenvolvidas:**

- 21) *Descreva sua rotina de trabalho nesta instituição.*
- 22) *Há algo em seu trabalho com as crianças/adolescentes que você acha que deveria mudar?*
- 23) *Qual é a sua opinião sobre a relação que você tem com as crianças/adolescentes que cuida?*
- 24) *Como você percebe o comportamento delas?*
- 25) *Você conhece o histórico de todas as crianças/adolescentes com as quais você trabalha?*
- 26) *Você sabe por que elas estão abrigadas? Quais os motivos que você conhece?*
- 27) *Em que situações do dia você está com as crianças/adolescentes que residem com você?*

- 28) *O que vocês costumam fazer juntos?*
- 29) *Vocês brincam juntos? De quê?*
- 30) *Quando uma criança/adolescente faz algo positivo, como ajudar na casa, como você reage?*
- 31) *Quando você percebe que uma criança/adolescente está com alguma dificuldade, o que você costuma fazer?*
- 32) *Quando uma criança/adolescente não obedece a suas orientações ou faz algo que você não aprova, o que você faz?*
- 33) *Em relação à desobediência das crianças, você pode descrever uma situação vivida com alguma delas que tenha te marcado? (descreve) O que você fez diante desse comportamento da criança?*
- 34) *Sabemos que existem crianças dóceis e crianças mais difíceis de lidar, que nos “tiram do sério” e que exigem contenção física. Você já passou por uma situação assim? O que aconteceu?*
- 35) *Quais pessoas você considera importantes para o desenvolvimento das crianças/adolescentes acolhidos? Por quê?*
- 36) *Na instituição, quem você considera importante para essas crianças/adolescentes? Por qual(is) motivo(s)?*
- 37) *Qual é a sua opinião sobre a família de origem das crianças/adolescentes que têm vínculo com ela?*
- 38) *As visitas da família afetam o desempenho do seu papel em relação aos acolhidos? Em que momentos?*

### **Resultados percebidos a partir das práticas:**

- 39) *Qual é o papel da casa lar para a vida das crianças/adolescentes, em sua opinião?*
- 40) *Qual a principal contribuição da casa lar para o desenvolvimento das crianças/adolescentes que aqui estão?*
- 41) *Que aspectos poderiam ser melhorados na instituição?*
- 42) *Qual a principal contribuição da mãe/pai social para o desenvolvimento das crianças/adolescentes que aqui estão?*
- 43) *Como seu trabalho pode influenciar o desenvolvimento das crianças/adolescentes que você cuida?*

**Facilidades e dificuldades no exercício das práticas:**

- 44) *Você sente dificuldades em seu trabalho diário? Quais?*
- 45) *Há dificuldades específicas na sua relação com as crianças/adolescentes?*
- 46) *Há dificuldades para o exercício de suas funções relacionadas ao funcionamento próprio da instituição? Quais?*
- 47) *Em relação às dificuldades sentidas em seu trabalho, você acha que seria possível solucioná-las? Como?*
- 48) *Existem facilidades que você percebe em sua prática, para o desempenho de suas atividades?*
- 49) *Quando uma criança ou adolescente sai, porque retorna pra família ou é adotado, como você se sente?*
- 50) *A instituição oferece apoio para o desenvolvimento do seu trabalho? De que forma?*
- 51) *Para você, quais pessoas são importantes para a execução do seu trabalho? Por quê?*
- 52) *Entre essas pessoas, qual(is) é mais próxima de você?*
- 53) *Você já sentiu angústia ou estresse devido ao trabalho? Em que situações?*
- 54) *O que você fez nessas situações?*
- 55) *Como você enfrenta os problemas ligados à sua prática profissional? Quais estratégias você utiliza?*

**Finalização:** *Como você se sentiu com a entrevista?*

**APÊNDICE D - REGISTRO DE UMA OBSERVAÇÃO  
PARTICIPANTE**



## Registro de uma observação participante

**Data: 18/03/09**

Chegada: 15h30min

Saída: 18h20min

### Registros de Campo:

Chego no meio da tarde à instituição, pois a recomendação que tive da assistente social S. foi que à tarde teria crianças em casa.

Ao chegar, a mãe social MS me recebe e me deixa à vontade, de modo que as crianças presentes logo se aproximam de mim. A filha de MS, K., também estava neste horário. As meninas acolhidas e que estavam presentes eram: Ma., 2 anos, E., 4 anos, Mi. e P., ambas de 5 anos. Também estavam na casa os irmãos M. e C.. Eles estavam de “passagem”, pois no período da manhã, sua mãe havia os deixado, dizendo que viria buscar à tarde. São meninos que já tinham sido abrigados na instituição, mas já tinham retornado pra família. A mãe não veio buscá-los e S. conhecia sua história, então ela acionou o Conselho Tutelar para que viessem pegá-los e fossem levados a uma casa de passagem, de modo a serem encaminhados para uma instituição que tivesse vagas neste momento.

Todas as crianças estavam na sala, e os meninos choravam pedindo pela mãe. O “clima” era de tristeza, angústia e medo. Além dessa situação inesperada para a casa, a mãe de P. estava lá, fazendo uma visita que não tinha sido marcada. A menina chorava pela presença da mãe, indicando que queria ir embora com ela. Em virtude disso, a tensão era ainda maior na casa. A mãe social parecia confusa e incomodada com a “turbulência” presente, pela visita dessa mãe e pela presença dos meninos. Estes estavam no sofá da sala e a mãe social algumas poucas vezes se dirigia a eles, na tentativa de acalmá-los ou consolá-los. Falava de longe, sem dirigir o olhar pra eles.

Mais tarde, ela e a assistente social me contam um pouco a história desses irmãos, assim como me explicam que a visita da mãe de P. era totalmente inadequada, pois ela deveria ser realizada em outro local e no horário marcado pela instituição. Não entendo como ela pôde entrar na casa aquele dia, pois quando chego ela já estava lá. A menina e a mãe ficam juntas por alguns minutos em um dos quartos.

Enquanto tudo isso acontecia, E., Ma. e Mi. Brincavam e falavam sobre o choro dos meninos na sala. Eu estava sentada próxima a eles. Tento conversar com os meninos, que pareciam estar sem forças. Converso com as meninas, e o assunto é a tristeza que sentimos algumas vezes na vida e como é importante deixarmos que a tristeza “saia” de nós, que precisamos chorar e que isso é natural. Elas pareciam comovidas com a tristeza dos meninos. Decido contar histórias e peço às meninas um livro que elas gostem. Convido os irmãos para participar, mas eles se recusam. Porém, permanecem meio deitados no sofá. As três meninas sentam ao meu lado e no meu colo e eu começo a história da Branca de Neve.

Depois que a mãe de P. vai embora, ela vem para a sala, chorando. Convido-a para ouvir a história e ela aceita, ainda bastante sentida. Quer sentar no meu colo e eu começo a acariciar seus cabelos. Então, fico com as quatro meninas, que ouvem atentas à história. O clima tenso vai passando e P. se acalma. Percebo que elas tentavam disputar minha atenção, perguntando coisas e pedindo carinho ao mesmo tempo. Nesse momento, a necessidade de contato físico e carinho foi intensa por parte das quatro meninas.

Enquanto eu contava a história, a mãe social arrumava o lanche na cozinha, que seria servido para as acolhidas. Depois que termino a história – que foi contada mais de uma vez –, as meninas se afastam e se distraem com outras brincadeiras. Os meninos continuam inquietos, chorando e parando algumas vezes. Converso com eles, sobre sua situação, enfatizando que a “Tia” S. iria ajudá-los e faria o que fosse melhor pra eles. Mesmo assim, eles só pediam pela mãe. Eu sugiro que eles rezem pro Papai do Céu e pra Jesus pela mãe deles, para que ela ficasse boa e eles pudessem voltar pra ela. O mais velho, C., chega a dormir, com uma expressão bastante cansada. O mais novo, M., ainda agitado, estava deitado mais próximo a mim e eu começo a fazer cafuné nele, acariciando seus cabelos e orelhas. Ele é receptivo e logo pega no sono.

Por volta das 17h, MS chama todas para o lanche e me convida para participar. Solicita que eu ajude a servir as meninas, preparando o pão para cada uma. Tomamos café com leite e comemos pão com margarina; havia também doce de leite, que era o preferido das crianças. Havia um combinado para quem comesse tudo: ganharia iogurte no final do lanche. Ainda durante o lanche, um dos meninos, M., acorda e vem para a mesa. MS oferece algo para ele comer, mas ele só aceita um iogurte. Fica segurando o potinho sem abri-lo.



Pouco depois do lanche, tocam a campainha da casa e a mãe social murmura algo como “eles chegaram”. Já havia me avisado que pessoas do Conselho Tutelar viriam buscar os dois irmãos. Quando eles chegam, ela faz sinais pra mim, que, automaticamente, entendo que eu deveria ir para o quarto com as meninas. As meninas prontamente me acompanham até o quarto, como se entendessem intuitivamente que deveriam se recolher e qual era o motivo disso. K. ajuda a organizar a situação. Depois a mãe social me explica que sempre evita que as meninas presenciem situações como essa, para que não fiquem abaladas.

Permanecemos fechadas no quarto e, sentada no chão, eu conto histórias de gibis para as meninas. Não há nenhum comentário das meninas a respeito do ocorrido na sala, pela presença dos conselheiros tutelares. Consigo perceber que eles conversam com os meninos por alguns minutos, na presença da assistente social S.. De repente, ouvimos gritos e choros angustiados dos meninos. Minutos depois, o silêncio. Eles haviam sido levados.

No quarto, nada é comentado, ficamos entretidas com a leitura, e as meninas realmente parecem não se abalar com os gritos. Penso que podem já estar acostumadas com situações assim. Logo em seguida, alguém aparece na porta avisando que já podemos sair. Algumas crianças saem e outras pedem que eu continue a contar histórias. Fico mais algum tempo com as meninas maiores.

Enquanto isso, a pequena Ma. Volta pro quarto e sentimos cheiro de cocô. K., que estava presente nesse momento, percebe que ela não tinha sido limpa, pois a menina que a acompanhou no banheiro não a limpou. Todas vão até o banheiro e verificam que ainda há cocô no vaso que Ma. Usou. Eu acompanho a situação. Uma das meninas explica que não tinha papel higiênico no banheiro e por isso a menor não foi limpa. A mãe social fica sabendo pela filha, mas não se envolve, pede que a adolescente limpe a menina. K. aproveita para dar banho em Ma., enquanto toma seu próprio banho. Ela demonstra desenvoltura e iniciativa para atender as crianças.

Converso por alguns minutos com MS, que afirma que o trabalho é gratificante, mas difícil. Ressalta que cada criança é diferente e exige atenção e cuidado. Conta que não se envolve emocionalmente com as acolhidas, porque sabe que estão de passagem – *“elas vão e vêm”*.

Quando Ma. Retorna do banho, está descalça. Tomo a iniciativa de avisar a mãe social para que providenciem um chinelo para a menina. Vamos para a frente dos armários onde ficam os sapatos de todas as acolhidas. Tento ajudar a encontrar um chinelo que sirva em Ma. E pergunto à MS onde estão os chinelos da menina. Ela diz que pode ser qualquer um que sirva nela. Pergunto para Ma. Qual ela gostaria de usar e a mãe social diz: *“ela não tem querer”*. Percebo que sua fala traz o seguinte significado: *“qualquer coisa serve”*, *“ela não pode escolher”*. Então, encontramos um chinelo que serve em seus pés.

Nessa situação, vejo que as roupas e os sapatos das crianças pequenas ficam todos juntos, sem identificar de quem são. É como se não tivessem dona. A mãe social explica que elas usam as mesmas roupas, que é o que a instituição tem. Segundo ela, as meninas não trazem suas próprias roupas quando chegam.

Vamos todas para a sala e a mãe social coloca músicas para ouvirmos e dançarmos. Ela escolhe músicas dos anos 60. As meninas envolvem-me rapidamente na brincadeira, dançando e fazendo roda comigo. MS participa no início. Conta que tem o hábito de cantar e dançar com as meninas. Ficamos um bom tempo nessa brincadeira e a alegria toma conta do ambiente. As crianças são afetivas entre si e comigo, ao mesmo tempo em que disputam a minha atenção. Pediam que eu as girasse pelos braços. Percebo ciúmes em relação a mim, principalmente entre as mais velhas, P. e Mi. Aproveito essa interação e reunião das meninas, para fotografar a sala e elas, que gostam da situação e ficam fazendo poses em frente à câmera.

Percebo que o horário delas começarem a tomar banho e jantar estava próximo. Assim, despeço-me e encerro a visita. As meninas declaram que gostariam que eu ficasse e que, já que eu não podia ficar que eu voltasse. A mãe social agradece minha atenção e colaboração durante estas horas.

### **Registros da Pesquisadora:**

A mãe social pareceu satisfeita com a minha presença, chegando a mencionar algo nesse sentido. Ela considerou útil minha visita, pois pude distrair as meninas e tomar conta delas. Senti que aproveitou que eu dava atenção às meninas e se ocupou com outras tarefas na casa, sem precisar supervisioná-las.

Notei que as acolhidas são forçadas a aprender a se “virar” sozinhas e lidar com situações como: “engolir” o próprio choro, encontrar suas coisas, como um chinelo, criar situações de brincadeira, ir ao banheiro com 2 anos, limpar-se após evacuar ou contar com a ajuda de uma companheira de 5 anos para isso.

Essas situações que presenciei me indicaram que a mãe social era pouco atenciosa. Quando uma criança chorava, por exemplo, não parava o que estava fazendo para atendê-la. Apenas falava em um tom “mole”, como quem dá pouca importância; falava com a intenção de acalmar a criança, mas sua fala não fazia efeito. Suas palavras eram lançadas sem dirigir o olhar para a criança e às vezes chegava a falar sozinha. Parece-me que o sofrimento das crianças, expresso principalmente pelo choro, é algo corriqueiro, que não afetava a mãe social. Apesar desse comportamento, demonstrou carinho em alguns momentos, abraçando e beijando quando uma das meninas aproximava-se com abraços e beijos.

Todo o registro da observação foi feito posteriormente, mas no mesmo dia da visita. O ritmo agitado e intenso emocionalmente me impediu de realizá-lo durante a minha permanência na casa.



## **APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA**



## Transcrição de uma entrevista

**Data da entrevista:** 23/06/09

**Horário de início:** 16h25min

**Horário de término:** 17h35min

### Dados de Identificação:

**Nome:** MS4

**Sexo:** Feminino ( X ) Masculino ( ) Idade: 42 anos

**Nível de escolaridade:** Ensino médio completo – Técnico em Contabilidade

**Estado civil:** Casada

**Filhos:** Não ( ) Sim ( X )

Quantos: 2. Idade(s)/sexo: Uma menina de 18 e uma de 14 anos

**A família reside junto no abrigo:** Não ( ) Sim ( X )

Quais membros da família: Marido e filhas

**Existe uma residência oficial de sua família? Onde?**

Não. Nas folgas, saem para passear e voltam à noite para dormir na casa lar (é permitido pela instituição)

E - Cite suas atividades profissionais anteriores a essa.

*e - Fora em abrigo, eu só trabalhei com contabilidade. Então desde que eu terminei o curso técnico, e aí comecei a trabalhar em Maringá, depois vim pra cá, continuei trabalhando em contabilidade. Depois fui pro S. (abrigo), aí eu fiquei quase dois anos no S. e do S. eu já emendei quase que aqui. Não fiquei nem um mês e pouquinho parada. Já vim pra cá. Então foi nessas duas áreas mesmo. Totalmente diferentes, né?*

E - Se já teve experiência como mãe social, por quanto tempo trabalhou nessa atividade?

*e - Acho que chegou a um ano e oito meses, um ano e nove meses.*

E - Há quanto tempo você está trabalhando na instituição atual?

*e - Seis meses.*

E - Como você conseguiu este trabalho?

*e - Uma mãe folguista que falou com a gente lá no coro do... Foi na época do Natal, a A. C. (filha) tava no coro, daí a gente ia lá levar e tal, mesmo depois de eu ter saído do S., ela continuou. Daí a gente se encontrou lá e ela falou que tava precisando. Daí eu fui no escritório, conversei com a assistente social, e fiz a entrevista, fiz os testes e...*

E - Toda a seleção.

*e - Toda a seleção.*

E - Então você ficou sabendo da vaga através dessa...

*e - Através de uma mãe folguista daqui da Instituição 3.*

E - O que a levou a trabalhar aqui?

*e- É que quando eu saí do S., eu tinha a intenção de trabalhar de mãe social de volta. Então eu saí, mas eu queria a mesma coisa, eu queria continuar. Eu achava que ainda não tinha chegado no meu limite, ainda agüentava mais. Daí eu falei: vou procurar na mesma área. Tanto que daí eu mandei currículo pro A. (abrigo), eu comecei a procurar. E daí quando ela me falou, aí eu fui e deu certo. Não foi assim que eu escolhi aqui. É o que deu certo primeiro. E aí eu não queria ficar muito tempo parada, então já emendei.*

E – O que é ser mãe social pra você?

*e- Ser mãe social... Olha, pra mim, ser mãe social é um trabalho. É um trabalho que exige muita dedicação, muita paciência (risos), muito. Mas é um trabalho. Eu lido muito assim com abrigo como uma empresa. Então eu sei o que eu tenho que fazer, eu sei assim das minhas obrigações e eu procuro cumprir assim na boa, como se fosse uma empresa mesmo. Porque tem gente que acha que é missão, tem gente que acha que é caridade, eu acho que é um trabalho. Porque você tem o que fazer, você tem que cuidar da criança, você tem que cuidar da alimentação, cuidar da saúde, cuidar da higiene, cuidar do... Então você tem uma rotina, você tem um horário pra cumprir, né, no nosso caso é 24 horas, né. Mas você tem aquilo, você tem o horário de acordar, o horário de mandar*



*pra escola, o horário de pôr o almoço na mesa, então eu encaro como um trabalho.*

E- Só pra eu entender melhor, quando você fala horário, o horário quem estipula é a instituição em acordo com você ou você administra esses horários de acordo com o teu ritmo?

*e - Não, o horário é a rotina da casa. Por exemplo, eles têm horário pra sair pra escola.*

E- É, isso acaba impondo um...

*e- Isso, aí você tem que ter um horário pra acordar, pro café tá na mesa, pra dá tempo. Aí eles chegam, eles têm que ter o horário do almoço, porque uma turma já vai sair pra escola, outra turma já vai sair pra atendimento, aí tem uma psicóloga, tem um médico, tem...né? E a noite é a mesma coisa. Eles precisam, por exemplo, a janta não pode estender muito, você tem que ter um horário de banho, um horário de janta pra eles dormirem não muito tarde, pra acordar bem disposto de manhã. Então tem que ter todo um cuidado com esses horários. Mas a gente que estipula na casa. Só que acaba virando uma rotina, porque você não tem muito como fugir, né. Só final de semana, que aí fica livre né? Aí levanta mais tarde, almoça mais tarde, assiste filme até mais tarde, mas é uma rotina mesmo.*

E- Eu acabei te pedindo pra explicar melhor, mas se você quiser concluir a resposta lá...

*e - Então, aí é isso. Esse cuidado com as crianças. Eu acho que é um trabalho, eu encaro como um trabalho, como empresa, como funcionária, porque a gente tem todos os direitos de qualquer funcionário, né, registrado, tudo certinho. Mas é diferenciado, né? É diferenciado porque a gente lida com as crianças e a gente acaba se apegando... Então é complicado, é diferenciado.*

E- É, nós vamos aprofundar, daqui pra frente vou querer entender como é que é na prática.

E - O que você acha que a instituição espera de você e dos outros funcionários que exercem o mesmo trabalho?

*e - Eu tenho certeza que a instituição espera que eu cuide muito bem das crianças. Eu acho que a prioridade é cuidar da criança, né. Então*

*eles deixam isso sempre muito claro assim, é, a gente não tá preocupado com a casa. Claro, a gente tem que manter um ambiente limpo, um ambiente organizado, mas a prioridade é a criança, né? Então eu acho que é todo esse cuidado. E é o cuidar mesmo. É o cuidar do banho, é o cuidar do cabelo, da unha, da lição da escola, do medicamento que tem que tomar, se tá frio, se tá na chuva, se tá descalço... Então eu acho que é o cuidado com a criança.*

E - Quais são as atividades previstas no contrato de trabalho que competem à mãe social nesta instituição? Quando você entrou, né, o que que foi dito, o que você leu...

*e - Olha, as atividades são: cuidar da criança, em todos os sentidos, né, todos, aqui dentro; preparar o alimento, a comida; lavar a roupa deles, cuidar da roupa, né; cuidar da limpeza da casa e acho que é isso. Cuidar da casa em geral, né? Cozinhar, lavar...*

E- Você diz aqui dentro porque então lá fora existem outros profissionais que tem que acompanhar a criança?

*e - Porque é assim, pra levar no médico tem uma pessoa que acompanha. Então, ela vem aqui, a Kombi vem buscar e essa pessoa vem junto, leva pro médico, leva pro dentista, ela que agenda, ela que marca, ela que acompanha, que traz medicamento. Então, pra escola tem uma outra pessoa, então ela que leva pra escola, ela que vai nas reuniões, essa questão toda de escola é ela. E quando eles saem fora assim, tem a psicóloga que acompanha nos atendimentos externos, tem a assistente social. Então aqui na casa a função é minha, agora do portão pra fora sempre tem alguém que acompanha.*

E – Você conhece a lei que estabelece o trabalho da mãe e do pai social?

*e - Eu andei lendo alguma coisa, sabe? Eu conheço por alto assim. Não tô muito atualizada, porque já faz um tempo que eu li, sabe? O regulamento, né?*

E - Quais as atividades da mãe/pai social previstas em lei?

*e - Eu não lembro de ter lido isso não.*

E - Você é responsável por quais atividades na instituição? Na prática, né, você me falou, quando você entrou, você foi orientada a fazer todas aquelas coisas. Na prática, você é responsável por elas? Ou tem algo a mais?

*e - É todo esse cuidado mesmo. Cuidado com as crianças, cuidado com a casa, com a roupa, com os alimentos. Todo esse cuidado.*

E - Quais habilidades você considera necessárias para o trabalho de mãe social?

*e - Habilidade? Olha, eu acho que no caso daqui, você tem que cozinhar bem, né? (risos) Porque se você não cozinhar bem as crianças não comem. Você tem que gostar de cozinhar, mesmo que você não goste você tem que cozinhar. Então tem que dar o jeito. Você tem que, pra acompanhar eles na lição de casa, em casa que a gente ajuda, dá uma força, você tem que ter uma noção também, né? Então você tem que ter um certo conhecimento pra poder ajudar. Você tem que ter noção de higiene pra poder passar isso pra eles. Até numa conversa, se você vê que eles não tão muito, tem que sentar e conversar. Tem que ter muita paciência, muito carinho... E eu acho que tem que ter um equilíbrio muito bom. Equilibrar a disciplina com o carinho, com a atenção, não pode ser tanto uma coisa nem tanto outra. Então tem que ser perfeita! (risos) Tô brincando! Tem que ser, se virar nos trinta, né?*

E- Qual é sua carga horária de trabalho semanal? Você já me explicou um pouquinho, né?

*e - É, a gente tem uma folga de 24 horas por semana e um final de semana por mês. Então, três semanas, e é uma folga de 24 horas e um final de semana.*

E - E essa folga é fixa num dia da semana?

*e - Ela é fixa num dia da semana. Às vezes tem uma mudança quando falta alguma mãe, quando uma mãe fica doente, alguma coisa, ou quando a folguista tem algum problema que ela tem que ir pra outra casa, aí muda alguma coisa sim. Mas geralmente é fixa.*

E - No que diz respeito à remuneração, existe um piso estipulado em lei?

*e - Existe. Eu acredito que existe sim.*

E - Você recebe este piso salarial?

*e - Recebo.*

E - Você recebe aproximadamente quantos salários mínimos?

*e - Dá um salário e... Não chega a um e meio.*

E - Em sua percepção, seu salário é adequado frente ao que você realiza?

*e - Olha, pela responsabilidade que a gente tem, por ser um trabalho 24 horas, porque, tudo bem, as crianças dormem à noite, mas qualquer problema que tiver dentro da casa à noite, a responsabilidade é nossa. Então tudo que acontece, final de semana, feriado, à noite, é um trabalho 24 horas mesmo, né. Tirando a folga, todos os dias você tá aí na chuva pra se molhar. E pela quantidade de trabalho, pelo desgaste emocional e desgaste psicológico, é muita coisa, eu acho que poderia ser bem mais. Mas assim, eu penso que poderia ser bem mais pra todo mundo. O piso poderia ser maior. A categoria podia ser mais valorizada.*

E - Há benefícios que você recebe pela instituição? Que na sua opinião são benefícios ou que eles colocam como benefício?

*e - Assim convênio médico, essas coisas? Não, a gente não tem.*

E - Quais direitos estão previstos em seu contrato de trabalho?

*e - Não sei.*

E - Direitos trabalhistas, o que você souber... Eu sempre tenho citado, quando faço essa pergunta, porque todo trabalhador tem direito a férias remuneradas, folga, décimo terceiro, então isso que eu queria entender, se são esses os básicos.

*e - É, ahã. As folgas... Tem.*

E - Em sua opinião, existe alta rotatividade no trabalho como pai/mãe social?

*e - Eu acho que existe.*

E - E por quê?

*e - Talvez pelo salário, por não ter, não ser muito valorizado...É, eu acho assim, às vezes a pessoa entra pra trabalhar achando que é uma coisa, e quando ela começa ela vê que é outra, que não é uma coisa*

*fácil. É uma coisa que você tem que ter uma estrutura muito boa. Porque você não pode dar aquilo que você não tem. Então se você não tiver uma estrutura familiar boa, uma base boa, você não consegue passar isso pras crianças e aí você se estressa, você se desgasta. E outra coisa que eu percebi também que tem muita mãe social se encostando. Então você vê assim, a pessoa trabalha um tanto, de repente já vai pro psicólogo, psiquiatra, já se encosta, já... Então isso tá acontecendo muito. E eu acho que é falta de estrutura mesmo, é falta de base, e talvez as condições não sejam tão boas... O salário não seja tão bom.*

E- Condições em que sentido?

*e - Pode ser de, não sei, talvez o trabalho seja, esteja exigindo demais, não tenha muito reconhecimento. Então a pessoa fica meio... Eu acho que tem bastante rotatividade.*

E - Descreva sua rotina de trabalho nesta instituição.

*e - A gente acorda cinco e meia, quinze pras seis, e daí já tira eles da cama, e prepara o café, eles tomam o café, mais ou menos seis e meia eles já tão tomando o café, quando é seis e quarenta, quinze pras sete eles já tão saindo pra escola. Quase todos. Aqui em casa, por exemplo, fica uma ou duas crianças, porque tem um que ele sai quase todos os dias de manhã, mas ele não vai pra escola, ele vai pra atendimento. E aí fica uma menina comigo. E vão pra escola. Aí nesse período que eles tão na escola é o período que eu tenho pra limpar a casa, lavar roupa e preparar o almoço. Aí por volta do meio dia eles começam a chegar, almoçam e tem uma turma que já sai à tarde. Geralmente eles saem quase que a semana toda. É difícil quando fica muita criança aqui. Então, um vai pra psicóloga, outro vai pro I. (cursos), aí vai uma turminha pra guarda mirim, tem o pessoal que vai pra escola à tarde, então eles sempre tão saindo. Aí eles almoçam e já saem também. E aí à tarde eu fico com alguns aqui, faço o lanche, lavo a louça do almoço, dou uma limpadinha na casa de volta, porque é o dia inteiro limpando, o dia inteiro sujando. Cuido da roupa e passa bem rápido a tarde, né. Daí logo já tão chegando de volta da escola, dos atendimentos, porque daí toda hora chega um, né? Três e pouco chega um, três e meia chega outro, quatro horas chega outro. E a Kombi vai e vem o dia todo. E tem o pessoal que atende eles aqui também, por exemplo, tem o terapeuta ocupacional, que tem um dia da semana que ele passa a tarde toda aqui, a manhã toda aqui, aí ele faz atividade com quem tá aqui. Tem a*

*pedagoga que também vem uma vez na semana, faz atividade aqui. Tem uma outra, psicopedagoga, que acabou de sair daqui. Então ela vem na terça-feira, ela passa a tarde toda aqui. Ai de tarde eles voltam da escola, aí eu faço a janta, preparo a janta ou o lanche, eles tomam banho, já jantam, e assistem um pouco de televisão. Quando é oito e meia, nove horas, já começo a preparar pra ir pra cama. Nove e meia eles já tão dormindo.*

E - E você, o que você costuma fazer depois?

*e - Eu também! (risos) Eu durmo cedo, muito cedo. Às vezes até o Ri. Fica com eles ali assistindo filme e eu falo: ó, eu já vou tomar um banho e vou descansar. Porque é duro, é o dia inteiro, né? Então depois da janta geralmente eu já vou dormir.*

E - Daí o Ri. Tem que ficar pra pôr os demais na cama?

*e - O Ri. Sempre fica. Ele sempre fica. Nisso ele me ajuda demais, né? Ele dorme muito tarde, então geralmente ele fica aí assistindo televisão, aí as crianças vão indo pra cama, vão indo conforme vão tendo sono, né. Tem uns que você tem que mandar pra cama, porque eles têm que acordar muito cedo e daí acorda meio... E quando dá, não pode passar, a medida nossa era a novela, a novela das oito. Acabou a novela, todo mundo pra cama. Só que tava ficando muito tarde e eles tavam acordando muito cansados. Aí eles tão indo dormir mais cedo agora, às nove e meia mais ou menos já tão pra cama.*

E - Há algo em seu trabalho com as crianças que você acha que deveria mudar?

*e - No meu trabalho? Olha, uma coisa que eu gostaria de ter, até eu comentei lá no curso, uma coisa que eu gostaria de ter é mais tempo pra ficar com eles. Mais tempo pra fazer as coisas com eles. Porque a gente fica muito envolvido com as coisas da casa, porque é bem corrido, né. Você vê, é lavar, é limpar, é cozinhar. Então a cozinha toma muito tempo, porque você tá lá você faz o café, aí você começa a limpar, já é hora de fazer almoço, você termina de lavar a louça do almoço já tem que fazer o lanche. Então você tem que. Fica muito tempo ali dedicando na cozinha. E ter mais tempo pra eles eu acho que é importante. Mais tempo pra ficar a toa, mais tempo pra conversar, pra brincar, pra fazer lição, pra sentar, entendeu? Pra cuidar deles assim, cuidar do cabelo, cuidar deles mesmo. Então eu acho que se tivesse mais tempo com eles seria melhor.*

E - Qual é a sua opinião sobre a relação que você tem com as crianças/adolescentes que cuida? Você tem adolescentes?

*e - Tenho dois adolescentes.*

E - E o que você pensa sobre a relação que você tem com eles, com todos, crianças e adolescentes?

*e - Com todos eles? Eu acho que é boa. É boa. A gente tem assim, é claro que com um você tem mais afinidade do que com outro, sempre, né? Então, mas é tranquilo. Não tem nenhum extremo assim de rebeldia, ou de estresse, não. É normal. Assim, tenho um papo franco, não sou de ficar passando a mão na cabeça, quando tem que falar a gente chega e fala. Se tem que disciplinar, a gente disciplina. Mas eles não ficam com raiva nem nada, porque eu acho que, apesar de disciplinar, eles vê que a gente tem muito carinho, né? E você mostra o carinho em tudo. Você mostra o carinho numa comida que ele gosta, que você faz, você mostra o carinho no cuidado que você tem com ele. Então quando você disciplina ele sabe que é pro bem. Na hora dá aquela raivinha, aquela coisa, né? Igual filho, emburra, vai pra lá, mas daqui a pouco já tá... Então, eu acho que é um relacionamento bom.*

E - Como você percebe o comportamento delas? Qual é a tua opinião sobre o comportamento, no geral?

*e - Como que eu percebo? Observando. Eu observo muito. Então às vezes eu tô fazendo alguma coisa assim, mas ou eu tô ouvindo, eles tão conversando entre eles, então eu procuro ficar sempre atenta no que eles tão falando, no que eles tão... Até nas brincadeiras, às vezes eles tão brincando e eu tô por perto fazendo alguma coisa. Então eu fico assim, prestando atenção.*

E - E o que que você acha, assim, no geral, do comportamento delas?

*e - Eu acho o comportamento normal de criança. Eu acho assim, não é diferente das outras crianças. Eu acho bem normal, bem... Até tava pensando nisso ontem. Acontece umas coisas assim dentro dos abrigos, que a gente sabe que acontece, né? Porque eles vêm de realidades tão difíceis, e eles trazem vícios e eles... Ai vem aquela coisa e junta todo mundo no mesmo ambiente. Então, sempre tem aquelas coisinhas assim, né? Um furto aqui, uma mentira ali, então aquilo tudo vem. E eu, não sei, eu, não sei se é porque eu trabalhei quase dois anos lá no S., depois eu vim pra cá, eu vi que não muda. É a mesma coisa, sabe? Você sai de*

*um e vai pro outro, as crianças são outras, mas os problemas são os mesmos. E eu não consigo me indignar com isso, achar isso um absurdo. Eu acho que é uma coisa natural da vida, que você vai tratar, que você vai melhorar enquanto eles tiverem aqui, você vai tentar melhorar, sabe? Você vai fazer a sua parte, pelo menos, pra melhorar um pouco, né, pra amenizar essa... Mas eu não consigo assim, achar o fim do mundo, sabe?*

E - Você conhece o histórico de todas as crianças/adolescentes com as quais você trabalha?

*e - Não, não conheço.*

E - Você sabe por que elas estão abrigadas?

*e - Então, não sei, não sei a história delas. Ninguém passou nada assim e eu sei pelo que elas me falam, né? Alguma coisa assim, quando elas vão pra visita na casa dos parentes, então traz uma coisinha ou outra, ou no dia a dia, fala uma coisinha, lembra uma coisinha.*

E - E pelo que você sabe pelo que elas contaram, quais os principais motivos que você supõe que foi por que ela foi abrigada?

*e - Olha, eu acho que um é abuso, né, um motivo que traz muito é abuso.*

E - Sexual?

*e - É. E maus tratos, né?*

E - Em que situações do dia você está com as crianças/adolescentes que residem com você? Você já me deu uma noção da rotina, que inclusive é difícil conseguir tempo para dar muita atenção pra elas.

*e - É difícil.*

E - Mas existem situações que você tá com elas?

*e - Que eu tô diretamente? Existe, por exemplo, na hora da lição é uma hora que eu paro e dou atenção. Na hora do banho, às vezes eu paro e dou atenção, vou lá, fico junto e ajudo a tomar banho. Ensino a lavar, todo o dia tô ensinando a lavar o cabelo. Às vezes na hora de arrumar o armário, vou lá junto. Então é uma coisa ou outra que eu vejo que precisa mais um do que outro, então eu vou naquilo ali. Às vezes eu paro e assisto um filme com eles, uma televisão, no final de semana*



*principalmente, sábado ou domingo, né? Ou quando eu vou cuidar do cabelo, quando eu vou cortar unha. Então são essas as situações que a gente fica mais direto com eles. Ah, na hora da refeição também, que eu gosto de ficar junto.*

E - O que vocês costumam fazer juntos? Que vocês tão fazendo a mesma coisa, né?

*e - As refeições.*

E - As refeições e até assistir filme que você falou.

*e - Também.*

E - Tem mais alguma coisa que você lembra?

*e - Olha, eu não tenho tido tempo de brincar com eles, como eu gostaria, né? Então nessa parte não. É mais isso, são as refeições que a gente faz juntos, assistir uma coisa ou outra na televisão e a lição, que a gente faz também, né. Mais isso.*

E - Vocês brincam juntos?

*e - Pois é, a gente não tem brincado (risos). Porque é corrido, meu Deus! Eu até gostaria de brincar mais, mas olha...*

E - E se aconteceu de vocês brincarem, você lembra do que?

*e - De “mãe pega” ali fora. Acho que foi “mãe pega” mesmo.*

E - Quando uma criança/adolescente faz algo positivo, como ajudar na casa, como você reage?

*e - Eu costumo elogiar quando faz, que é difícil, né? Assim, fazer espontaneamente é difícil. Mas quando eu peço, eles sempre fazem. Ai então quando faz bem feito ou quando faz além do que eu pedi, então eu sempre procuro elogiar.*

E - Quando você percebe que uma criança/adolescente está com alguma dificuldade, o que você costuma fazer?

*e - Com dificuldade em qualquer coisa?*

E - Qualquer, escola ou emocional...

*e- Olha, se tiver ao meu alcance eu ajudo. Mas eu procuro passar pra pessoa responsável, que possa... Se for alguma coisa assim, emocional, eu converso com a psicóloga ou com o terapeuta. Eu converso muito com o terapeuta ocupacional. Então eu sempre passo alguma coisa pra ele. Ai ele me orienta. Então antes de fazer qualquer coisa a respeito da dificuldade, eu converso com ele ou com a psicóloga ou com a assistente social. Ela fala “faz isso, faz aquilo”, aí eu procuro... Porque às vezes eu realmente não sei o que fazer, né?*

E - Você pede o auxílio pra você mesma fazer?

*e - É. Ai ele vem, conversa e fala comigo: “ó, eu acho que você deve assim” ou “assim”. Ou se eu tiver fazendo alguma coisa eu passo o modo como eu tô fazendo e se ele achar que tá tudo certo, “continua fazendo assim que tá dando certo” ou “faz diferente”. Então eu sempre procuro ouvir, eu exploro bem eles.*

E - Quando uma criança/adolescente não obedece a suas orientações ou faz algo que você não aprova, o que você faz?

*e - Eu coloco de disciplina. Coloco sentadinho pra pensar. Eles não gostam de pensar não, mas eles ficam pensando. Ai eu converso, vou lá e pergunto se ele sabe... Primeiro eu falo o porquê vai ficar de disciplina, eu explico antes, eu falo antes: “olha, se você não fizer assim, se você fizer tal coisa, você vai ficar”. Dai ele faz, ele fica. Só que aí eu vou lá e pergunto se ele sabe por que ele tá lá. Ele geralmente sabe. Então as minhas disciplinas são assim: ou ele fica sem televisão ou ele vai dormir mais cedo, tipo janta e vai pra cama. Eles amam, porque aí eles já deitam e dormem também. Então, é esses tipos de disciplina. Mas sempre procuro disciplinar quando tá errado, quando desobedece, quando faz birra por qualquer motivo.*

E - Em relação à desobediência das crianças, você pode descrever uma situação vivida com alguma delas que tenha te marcado?

*e - Que me marcou? Ai meu Deus...*

E - Rebeldia, vamos dizer... Nesse sentido.

*e - Mas a desobediência deles é coisa assim... Porque agora eu tô com um pequenininho aqui, ele tem cinco anos. Ele veio pra cá faz pouco*

*tempo, mas ele é muito birrento. Ele é manhoso, ele é muito bebê pra cinco anos. Então ele chora, ele faz birra, por tudo. Então a desobediência dele é essa birra que eu tô tentando tirar dele. Então é uma coisa assim que não é tão séria, tão... Mas eu tô corrigindo pra tirar essa mania. Os outros, não tenho assim uma coisa muito marcante. É mais coisa do dia a dia mesmo. Briga entre eles é uma coisa que, pra mim, eu não gosto. Por exemplo, um dar tapa no outro era coisa que eles faziam muito. Eles tão parando, porque não tem cabimento ficar se estapeando. Então é uma coisa que eu já deixo de disciplina se um estiver batendo no outro, batendo boca, discutindo. Quando eu vejo que a discussão começar a esquentar muito, aí eu já entro no meio. Então é mais a confusão entre eles mesmo. Assim, agora falta de respeito comigo não tenho muita coisa. Agora uma coisa que me marcou muito, até eu peço desculpas se eu tiver errada, né? Eu tenho essa mania, eu peço desculpa pra criança. Eu não tenho problema com isso. Daí teve um dia que eu fui injusta com um deles e daí eu disciplinei, coloquei lá na cadeira pra pensar e tal, daí eu vi que eu tava errada, então eu chamei e pedi desculpa. E daí ele chorou e eu chorei, porque eu sou chorona, qualquer coisinha eu já tô chorando. Daí eu chamei ele, pedi desculpa, ele chorou e eu chorei. Então isso me marcou.*

E - De lembrar você já fica emocionada.

*e - Já fico, já fico. E isso me marcou, porque eu sou muito assim, se eu tiver errada eu vou lá e peço desculpa pra criança. Falo: “ó, eu fiz, tô errada, eu entendi tudo errado, desculpa a tia e tal”. Então isso foi uma coisa que me marcou. Mas eu sou assim mesmo (fica emocionada).*

E - Mas a gente tem emoção também, né?

*e - É, nossa!*

E - E isso ajuda muito, por um lado...

*e - Ajuda.*

E - Não dá pra ser uma “manteiga derretida”...

*e - Não, não dá, mas a gente se emociona.*

E - É importante também, né?

*e - Ahã.*

E - E pra eu entender melhor como que você lida com a birra, né, como você falou desse menininho. Como é que você faz? Você tá tentando tirar isso dele, como?

*e - Tô tentando tirar isso dele. Quando ele faz birra por nada, do nada assim, às vezes ele senta pra almoçar, por exemplo. Daí eu falo assim... A gente coloca as panelas na mesa e eles se servem. Quando ele veio pra cá, ele veio de uma outra casa que a mãe social fazia o prato dele. Então ela colocava a comida pra ele e colocava na frente dele. Ele comia e daí quando ele não queria mais ele parava de comer e tudo bem. E aqui não. Aqui eu falei assim: "Cada um vai se servir. Você vai comer aquilo que você gosta e o quanto você gosta. Então você coloca no seu prato aquilo que você vai comer. Só que aquilo que você colocar, você vai comer. Porque é pecado jogar comida fora." Aí falei toda a questão de que tem gente que não tem o que comer e tal, e fui tentando ensinar. Nos primeiros dias, é lógico, ele deixava a comida, eu conversava de novo e não fazia ele comer não. Mas aí, como todos da minha casa já eram acostumados, agora ele tem que comer. Então é assim, quando ele começa a colocar eu já falo: "Ó, o que você colocar no prato você vai comer."*

E - Então é melhor pôr pouquinho e você vai ensinando isso, né?

*e - É. "Põe bem pouquinho, come, daí você repete, repete aquilo que você gosta mais. Então vai controlar." E ele aprendeu bem, só que tem dia que ele surta, né? (risos) Tem dia que ele enche o prato e começa a enrolar, aí eu fico lá com ele. Daí ele faz birra, daí ele chora, aí eu ponho ele pra pensar. Então essas coisinhas que ele vai fazendo.*

E - Tem que tar em cima mesmo...

*e - Tem, tem que tar em cima. E ele chupa o dedo ainda, então tô tentando tirar o dedo também da boca. Aí toda hora tô lá pegando no pé dele com a questão do dedo.*

E - Sabemos que existem crianças dóceis e crianças mais difíceis de lidar, que nos "tiram do sério" e que exigem contenção física. Você já passou por uma situação assim? O que aconteceu?

*e - Já, já aconteceu. Foi assim, logo que eu entrei aqui. Então, quando muda a mãe social eles testam a mãe que tá chegando de tudo quanto é maneira. Então tem aqueles mais espertos que, nossa, eles fazem, eles testam você no seu limite. E daí bem na primeira semana que eu entrei*

*aqui, tinha um menino que ele surtava, ele fazia, ele chutava porta, ele batia grade. Aí teve um dia que ele aprontou, pegou a grade ali da frente, puxou e jogou com tudo. Aí eu coloquei ele na cadeira. E ele não ficou. E eu busquei ele de volta e sentei ele na cadeira. E ele não ficou. Aí eu fiquei segurando ele na cadeira. Eu pus ele sentado na cadeira, encostei a cadeira na mesa assim, de um jeito assim que ele não pudesse sair e fiquei segurando a cadeira. E ele ficou fazendo força e eu fiquei lá com ele. Eu acho que nós ficamos ali uma meia hora, nós dois. Ele empurrando a cadeira e eu segurando ele. Aí quando ele viu que ele não ia dar conta, ele parou, sossegou, eu soltei a cadeira e ele ficou lá. O tempo que eu deixei ele ficou. Aí falei, fui firme, bem firme com ele, falei bem direta e ele ficou lá. E eu saí, fui fazer o que eu tinha que fazer, voltei depois de um tempo e ele tava lá ainda. Aí já tava calmo, porque já tava cansado, tava tranqüilo. Daí conversei com ele, perguntei se ele sabia porque que ele tava ali, falei sobre o que ele tinha feito e tal, ele disse que tinha entendido, daí ficou tudo certo naquele dia. Daí ele ficou um tempão sem me dar problema. Um tempo grande sem me dar problema. Depois ele voltou a fazer de novo num outro dia, eu coloquei ele de volta na cadeira, só que aí ele já ficou, ele não ficou lutando, nada, fazendo força, nada. Ele ficou o tempo que eu deixei também, conversei com ele, expliquei. Foi duas vezes que eu tive problema com ele.*

E - Quais pessoas você considera importantes para o desenvolvimento das crianças/adolescentes acolhidos? Por quê?

*e - Como assim, quais as pessoas? Aqui da...*

E - No geral. Nesse primeiro momento, quero saber pra vida deles. Que pessoas que se relacionam com eles que você considera importante.

*e - Ah, o mais importante é a família, né? Eu acho que não importa o que seja, eu acho que o mais importante é a família.*

E - E por quê?

*e - Olha, porque, tem até o caso de uma menina aí, que é a F. Ela tá em processo pra voltar pra casa, de desabrigamento. E ela assim, a casa dela, pelo que ela me conta, pelo que ela vai na visita e volta, é um lugar muito simples, muito humilde, o pai assim muito simples, vende doce na rua, falta tudo, mas ela adora ir pra lá. Ela adora ir pra lá. Aqui ela tem tudo, ela tem comida boa, ela tem cama boa, ela tem roupa*

*boa, ela tem a Kombi que leva pra escola e que traz, tem conforto, né? E quando chega lá não tem nada disso. Só que é o melhor lugar pra ela. Então pra eles acho que o melhor lugar é com a família, se tiver condição, né?*

E - Na instituição, quem você considera importante para essas crianças/adolescentes?

*e - Na instituição acho que é a mãe, é a mãe social ou quando tem o pai social. Eu acho que é quem tá diretamente ligado com a criança.*

E - E por qual motivo?

*e - Pelo tempo que a gente tá com ele, o tempo todo, né. Porque o restante eles vêm, faz um atendimento ou outro, igual vai lá na psicóloga, tem o atendimento, vai lá no terapeuta, volta, mas é aqui que eles têm o convívio, aqui que eles, tudo que eles passam, eles passam aqui dentro. E sempre que eles saem, é pra cá que eles voltam, né. Então eu acho que a mãe social é importante.*

E - Qual é a sua opinião sobre a família de origem das crianças/adolescentes que têm vínculo com ela?

*e - Olha, pra falar a verdade eu não conheço nenhuma família deles assim.*

E - Pra ter uma opinião né...

*e - É, porque até as visitas que eles fazem não é aqui na casa, né, eles vão lá no escritório e a visita vai lá. Então eu não conheço a mãe, não conheço ninguém.*

E - As visitas da família afetam o desempenho do seu papel em relação aos acolhidos? Interfere de alguma forma?

*e - Não, até agora não. Não interferiu não. Até porque eles não vêm na casa, né?*

E - E quando a criança volta, você percebe alguma coisa?

*e - Não. Aqui de casa só tem uma que faz visita, que é essa que tá pra desabrigamento. Mas ela volta tranqüila, tanto que quando ela vai passar final de semana na casa do pai, ela volta bem tranqüila.*

E - Qual é o papel da casa lar para a vida das crianças/adolescentes, em sua opinião?

*e - O papel da casa lar? Eu acho que é... Como que eu vou te colocar isso?*

E - Pro desenvolvimento delas, né?

*e - Ahã. Eu acho que é muito importante. Tem que ser provisória, né? Eu acho que a casa lar não é um lugar pra vim e ficar pro resto da vida. Tem que ser o tempo mais curto possível, acho que quanto mais, quanto menos tempo a criança ficar, melhor é o trabalho do abrigo, da Instituição 3. Então, mas é importante, é importante que seja transparente, né? É importante que a criança se sinta em casa. Então eu procuro fazer eles se sentirem em casa. Por exemplo, a televisão é deles? É deles. Então eles querem assistir o que? A comida é deles? Então tem que ser uma comida que eles gostem de comer. A cama é deles? Então tem que ser do jeito... Então eu acho que é importante, a casa lar é a segunda casa, né?*

E - Qual a principal contribuição da casa lar para o desenvolvimento das crianças/adolescentes que aqui estão?

*e - Eles têm toda uma base, um apoio, né. A Instituição 3 no caso aqui oferece o melhor que pode oferecer. Então tem uma boa escola, tem alguém que acompanha na escola, então eles têm essa condição de ter um ensino de qualidade, de ter uma alimentação de qualidade, de ter uma saúde de qualidade. Então tem todo um suporte pra ser boa a vida deles aqui, né? Pro futuro, pra quando sair, tar mais...*

E - Existem aspectos que poderiam ser melhorados na instituição?

*e - (silêncio)*

E - Pro funcionamento das coisas?

*e - Ai o que? É difícil falar essas coisas assim né?*

E - É, parar pra pensar...

*e - É, parar pra pensar. Você nunca pensa né? Você vai...*

E - Aquilo que vier, se tiver alguma coisa. Talvez não tenha.

*e - Ah, sempre tem como melhorar, né? Eu acho que sempre tem como. Agora falar assim eu não sei bem... Acho que na educação mesmo dá pra melhorar muita coisa. A saúde é legal, esse convênio é ótimo, né? Então a saúde deles eu acho que é boa. Acho que mais é na educação mesmo, que dá pra melhorar.*

E - Em que sentido?

*e - Na questão da escola, né? Eu acho que oferecer mais assim, melhorar. Porque eles têm muita dificuldade na escola. Então, ou mais pessoal pra dedicar mais tempo pra eles, ou a gente ter mais tempo pra dedicar pra eles na questão da lição da escola, de um reforço. Então eu acho que na educação dá pra melhorar alguma coisa.*

E - Qual a principal contribuição da mãe social para o desenvolvimento das crianças/adolescentes que aqui estão?

*e - Eu acho que em valores, né? Valores e educação, é no dia a dia, no exemplo, no modo como você corrige, no modo como você disciplina, no modo como... Eu acho que é nisso, a contribuição.*

E - Como seu trabalho pode influenciar o desenvolvimento das crianças/adolescentes que você cuida? De que forma que esses valores, isso que você tá falando, né?

*e - É. Eu acho que é isso mesmo. Acho que se eu puder passar isso pra eles, de você ter ética, de você fazer o que é certo, de você não se omitir, de você tentar melhorar as coisas. Eu acho que tudo o que puder passar, soma, né? Então eu acho que é isso aí. De educação também, de higiene, de saber se cuidar, no caso das meninas, né, de se valorizar, tudo isso, é um conjunto eu acho.*

E - Você sente dificuldades em seu trabalho diário?

*e - Olha, dificuldade dificuldade não. Eu acho assim, tem coisa que é mais complicado né? Tem situação que você vê que é mais complicado de você lidar. Não chega a ser um problema, mas é uma coisa que... Por isso que eu falo que eu fico explorando o pessoal. Quando eu vejo que tá meio complicado eu já peço socorro.*



E - Você pode citar as que vêm à tua cabeça agora?

*e - Tem situação que eu fico meio assim, em como disciplinar. Às vezes, porque a gente erra muito também, né? A gente aprende errando, às vezes você acha que é uma coisa pra ser disciplinada e não era tão sério assim, você podia deixar passar. Ou às vezes você tá naqueles dias assim, que é uma coisa que você tinha que pegar mais firme ali, mais... Mas você tá tão, “ah não, deixa isso pra lá...” Então acho que tem coisas... Essa medida da disciplina eu acho que é meio complicado.*

E - Há dificuldades específicas na sua relação com as crianças/adolescentes? Então tem a ver com o que você tá falando?

*e - É. Eu acho que achar esse ponto da medida, do que que é necessário e do que que não é. Do que que poderia deixar passar, do que que não poderia. A gente falava lá no S., né, bom se tivesse um manual. Então aconteceu tal problema e você vai lá e consulta o manual. Tá aqui ó a resposta. Mas não tem. E pra educar filho também não tem manual, né? Então às vezes a gente acerta, às vezes a gente erra. E assim a gente vai...*

E - Aprendendo na prática.

*e - Aprendendo na prática.*

E - Há dificuldades para o exercício de suas funções relacionadas ao funcionamento próprio da instituição? Quais?

*e - Olha, tem essa coisa do trabalho que às vezes eu acho que é bastante, né? É bem cansativo, bem, você tomar conta de tudo, é muita coisa pra uma pessoa só. E eu tenho, graças a Deus, aqui o Ri. (marido) que me ajuda, meu Deus! É meu “braço direito” e meu “esquerdo”, porque eu acho que se não fosse ele, eu não dava conta sozinha não. Então eu acho que o trabalho cansa muito além da conta e é bem puxado. Talvez pudesse ser menos, mas eu nunca parei pra discutir isso com ninguém, nunca... Até porque quando eu entrei já era assim e eu aceitei. Eu acho assim, a partir do momento que eu aceitei trabalhar sabendo de como era, então eu não tenho do que reclamar agora, né. Aí eu tô tranqüila. É uma coisa que eu já sabia que eu ia cozinhar, que eu ia lavar, que eu ia limpar a casa, e tal, então é...*

E - Em relação às dificuldades sentidas em seu trabalho, você acha que seria possível solucioná-las?

*e - É, eu acho que se tivesse uma pessoa que pudesse me ajudar no dia a dia, ou que viesse todos os dias, ou que... Poderia, mas aí já envolve outras coisas, né? Envolve mais funcionário, envolve mais despesa, já é uma coisa que não...*

E - E a dificuldade que você colocou sobre dar limites nas crianças, você acha que é possível solucionar?

*e - É, é possível, claro. É só essa coisa da medida que eu te falo, né, que a gente sempre fica meio, você sempre tá achando “eu podia ter feito isso”, “eu fiz aquilo”. Então, um dia você faz, de repente você para pra refletir, no outro dia quando você tiver na mesma situação, você já fala “não, vou fazer diferente.” Então é uma coisa assim que você aprende errando. Um dia você erra, no outro você já não erra mais.*

E - E também você busca ajuda com os técnicos...

*e - Busco.*

E - Então é uma forma de você solucionar também.

*e - É. Eu procuro passar e conversar muito e ouvir a opinião deles, porque sozinha a gente não dá conta não.*

E - Em relação às facilidades, existem facilidades que você percebe em sua prática, para o desempenho de suas atividades?

*e - Eu acho que a facilidade tá nesse apoio que a gente tem. Porque você tem uma equipe técnica com quem você pode contar. Então se você tá com uma dificuldade você só não procura se você não quiser. Mas se você ligar pra qualquer um deles, qualquer hora, você consegue falar, eles vêm aqui, tira a sua dúvida e conversa. Então eles são bem atenciosos nesse ponto.*

E - Eu tenho justamente uma pergunta sobre esse apoio: Se a instituição oferece apoio para o desenvolvimento do seu trabalho? De que forma?

*e - Oferece. Então a gente tem o terapeuta ocupacional, tem a psicóloga, tem a assistente social, tem a pedagoga, tem essa pessoa que acompanha no médico, no dentista. Eles oferecem um apoio.*

E - Então pelo que você falou, eles tão disponíveis, quando você precisa...

*e - Estão, estão.*

E - E tem alguma outra forma de apoio que você considera assim, que eles fornecem, tanto de orientação, cursos, quanto coisas materiais...

*e - É, mais isso mesmo.*

E - Quando uma criança ou adolescente volta pra família, ou é adotado, como que você se sente? Você já passou pela experiência?

*e - Olha, eu passei pela experiência de um que foi pra república. Eu fiquei acho que três meses com ele aqui, quando eu cheguei, aí três meses depois ele foi pra república. Aí, eu senti muito a falta dele aqui, mas ele vem sempre. Até final de semana passado, ele teve aqui, passou o final de semana aqui. E ele tem quatro irmãos aqui na casa. Então ele tá sempre aí, você não desliga totalmente. E eu sei onde ele tá, sei que ele tá bem, aí eu converso com ele quando ele vem, ele tá tranqüilo, eu vejo que ele tá amadurecendo, que foi bom pra ele, então eu fico mais tranqüila. E tem essa uma que tá quase que indo, mas é normal, eu acho que como ela vai, vem outra no lugar. Então como o E. foi, veio outro no lugar dele e eu recebi bem, e já tá na rotina da casa, no convívio. A gente substitui, a gente tem que substituir, né? Até pra você tratar quem tá chegando bem, você tem que se desligar de quem tá saindo. Então é um processo que dá uma pontadinha, mas depois já...*

E - Uma pontadinha?

*e - É! (risos)*

E - Para você, quais pessoas são importantes para a execução do seu trabalho? Por quê?

*e - Pra execução do meu trabalho? Olha, a pessoa mais importante pra execução do meu trabalho é o meu “braço direito” (marido). É ele que me ajuda desde de a hora que acorda até a hora que eu vou dormir ele tá me ajudando. Então ele realmente é... E daí, a equipe técnica mesmo, os motoristas, né, que tão aí trabalhando direto, o pessoal mesmo da Instituição 3 que vem. Quando eu preciso, eu chamo e eles tão dispostos a vir e tal.*

E - Entre essas pessoas, qual é a mais próxima de você, ou quais?

*e - A mais próxima de mim? A mais próxima de mim é o terapeuta. É C. o nome dele. Ele é o que mais me socorre, né? Então, qualquer problema que eu tenha, eu já falo com ele, e ele é o que tá mais aqui direto também, com quem eu mais converso sobre as crianças.*

E - Além do teu marido, claro!

*e - É (risos). Em segundo lugar.*

E - Pensando nos profissionais é ele. Entendi!

*e - Ahã.*

E - Você já sentiu angústia ou estresse devido ao trabalho? Em que situações?

*e - Nem angústia, nem estresse. Eu já senti cansaço e problemas físicos assim, sabe? O cansaço mesmo e senti fraca, eu tive pneumonia e agravou... Eu acho que foi muito trabalho, né? Mas angústia não e estresse também não. Até eu tava comentando com a mãe de apoio esses dias, que as mães andam surtando por aí, né, e tá uma estressada e tá a outra não sei o que, tá a outra se encostando, e eu falei: comigo, desde o S., desde sempre, não me pega nesse lado emocional. Então eu não fico estressada, eu não fico... Pra mim isso aí não... Agora, me pega, eu sinto no físico mesmo. Eu sinto que eu fico mais fraca. A minha imunidade parece que fica mais baixa. Então daí eu pego mais gripe com frequência, eu fico indisposta. Mas é mais físico do que...*

E - O que você fez nessas situações?

*e - Então, eu cheguei a ficar internada, né? Daí quando eu tive internada, essa mãe de apoio ficou aqui em casa o tempo que eu fiquei no hospital e depois que eu saí, daí o Ri. Assumiu a casa quase sozinho (risos). Daí ele me ajudou muito, eu fiquei de repouso mais uma semana pra poder me recuperar bem e ele foi uma “mão na roda”.*

E - E o cansaço do dia a dia?

*e - O cansaço do dia a dia à noite recupera. À noite eu já me recupero. Então chega à noite e eu tô morta, né? Aí eu tomo banho, durmo e já acordo nova.*

E - Já recarregou a pilha...

*e - Já, já.*

E - Como você enfrenta os problemas ligados à sua prática profissional? Quais estratégias você utiliza?

*e - Olha, eu enfrento os problemas falando. Eu sou muito de falar, eu não gosto de nada escondido, de nada assim. Por exemplo, tudo o que acontece aqui dentro da minha casa todo mundo fica sabendo. Porque o primeiro que chega eu já falo. Então eu procuro passar tudo o que acontece. Eu não gosto de ficar guardando as coisas. Ai chega o terapeuta eu converso, chega a psicóloga, eu converso, falo: “ó, aconteceu assim, assim, assado...” Se acontece final de semana eu ligo pra ele e falo: “ó, não dá pra esperar até segunda-feira, venha aqui que eu preciso passar alguma coisa...”. Então eu enfrento passando a bola pra frente.*

E - Procurando encontrar a solução, né, pelo que você falou.

*e - Isso.*

E - Como você se sentiu com a entrevista?

*e - Tranqüila, tranqüila.*

E - Você é uma pessoa tranqüila né?

*e - É, sou, né? (risos)*

E - Eu percebo assim! Que bom, eu gostei bastante de conversar com você...

*e - Eu também.*

E - Foi um prazer...

*e - Prazer foi meu.*

E - Com certeza vai ajudar muito, porque toda opinião, toda experiência de vocês é válida, é valiosa. Vai me ajudar bastante a entender e conseguir traçar, tentar traçar esse quadro, pintar esse quadro: como que é ser mãe social. Porque eu vejo que é uma profissão pouco conhecida, reconhecida...

*e - É, pouco conhecida, pouco reconhecida mesmo.*

E - Então a gente tem que colocar aí, divulgar mesmo...

*e - É isso que eu falo, tem que ter mais união, né? Tem que ter uma forma de melhorar isso, essa condição, pra todo mundo, né? Melhorar salário, melhorar... Não sei, tem que ter uma forma de... Porque a mãe social, o problema daqui é o mesmo do S. Você mora na casa. Não tem como você... Bom, você pode ter a sua casa fora, né? Mas geralmente as mães que moram, elas não têm casa fora. Então você mora na casa. Daí quando você sai, você perde tudo, você perde o trabalho, você perde a casa, você perde tudo. Então você sai assim com a “mão na frente e outra atrás”. Daí é complicado, é bem complicado. E eu acho que tem que ser mais valorizado. Mãe social tinha que ter mais valor. Porque geralmente as pessoas elas são voltadas pras crianças. Então os direitos da criança, a proteção da criança, tá certo, tem que ter, tem que ter. Mas tem que ter o lado da mãe também. Alguém tem que se preocupar com a mãe.*

E - Com o cuidador, né? Ele tem que tar bem, pra criança tar bem.

*e - Sim, sim.*

## **ANEXOS**





**ANEXO A - PROJETO DE LEI N.º 2.971 DE 2004**





CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA

### PROJETO DE LEI N 2.971, DE 2004

“Altera a Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, para dispor sobre a atividade de Pai Social.”

Autor: Deputado NELSON PELLEGRINO  
Relatora: Deputada RITA CAMATA

#### I - RELATÓRIO

O Projeto de Lei nº 2.971, de 2004, de autoria do Deputado Nelson Pellegrino, introduz alterações na Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, que “dispõe sobre a regulamentação da atividade de mãe social e dá outras providências”, para instituir a figura do pai social, com as mesmas características, atribuindo-lhe direitos e deveres idênticos àqueles concedidos à mãe social.

Segundo o autor, essa legislação representa importante instrumento para a melhoria do bem estar de crianças e adolescentes que vivem em casas-lares. Todavia, para que essas instituições adquiram maior semelhança com o ambiente familiar seria igualmente importante a presença do pai social.

A proposição foi distribuída para as Comissões de Trabalho, de Administração e Serviço Público; de Seguridade Social e Família, e Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

Na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público a proposição foi aprovada por unanimidade, nos termos do voto da Relatora, Deputada NEYDE APARECIDA.

Com tramitação conclusiva nas Comissões nos termos do art. 24, inciso II do Regimento Interno da Câmara dos Deputados – RICD, cabe a este órgão técnico manifestar-se sobre seu mérito, seguindo a proposição posteriormente para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

No prazo regimental, não foram oferecidas emendas.  
É o relatório.



## II - VOTO DA RELATORA

Inegavelmente oportuna e meritória a proposição ora analisada.

Com efeito, a Lei nº 7.644, de 1987, ao regulamentar a atividade de mãe social nas casas-lares de acolhida à criança ou adolescente em situação de risco social, descuidou-se da necessidade de contemplar a atividade do pai social com atribuições assemelhadas. Afinal, ainda que oficiosamente, essa atividade já era exercida na prática, em determinadas circunstâncias, pelo casal.

Além disso, diante do disposto no inciso I do art. 5º da Constituição Federal, é inadmissível a discriminação profissional em razão de gênero do trabalhador, no caso, do sexo masculino.

Assim, a proposição corrige acertadamente esse equívoco da legislação, para instituir a figura do pai social, com prerrogativas iguais às da mãe social, tanto com relação às atribuições, quanto às cláusulas contratuais especialíssimas que regem seu vínculo empregatício.

No entanto, o texto, mesmo sendo de 2004, mantém conceitos impróprios da Lei 7.644/1987, desconsiderando a revogação da Lei nº 6.697/1979 (Código de Menores - Doutrina da Situação Irregular) pela Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), ao referir-se a "menor abandonado", "menor em situação irregular", etc.

Um outro dado, é a existência de uma nova categoria de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, diferentes daquelas com título de Utilidade Pública de Assistência. Reportamo-nos às Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs, criadas pela Lei nº 9.790, de 1999, as quais podem, se assim previr sua proposta de trabalho e estatuto, prestar atendimento por meio de casas-lares.

Ressaltamos ainda o fato de que o Projeto mantém o disposto na Lei sobre colocação de "menores no mercado de trabalho", inclusive em estabelecimentos públicos, contrariando a Constituição, que prevê ingresso na Administração Pública somente por meio de concurso público de provas, ou de provas e de títulos (Art. 37, inciso II), além de proibir o trabalho de qualquer adolescente antes dos 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos de



**CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA**

idade (Art. 7º, inciso XXXIII), daí serem necessários também esses ajustes na proposição.

Além disso, optamos também por colocar as determinações dos arts. 17 a 20 da Lei 7.644/1987 em parágrafos de artigos relacionados aos respectivos assuntos, evitando a dispersão dos temas e revogando os citados dispositivos.

Feitas essas considerações, votamos pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.971, de 2004, nos termos do Substitutivo anexo.

Sala da Comissão, em                    de abril de 2008.

**Deputada RITA CAMATA**  
Relatora



CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA

PROJETO DE LEI Nº 2.971, DE 2004

Altera a Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, para dispor sobre a atividade de Pai Social.

SUBSTITUTIVO DA RELATORA

O Congresso Nacional decreta:

**Art. 1º** A presente lei modifica a Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, que *“dispõe sobre a regulamentação da atividade de mãe social e dá outras providências”*, para contemplar a atividade de pai social e adequá-la à legislação vigente relativa à infância e adolescência.

**Art. 2º.** A Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987 passará a vigor com a seguinte ementa: *“dispõe sobre a regulamentação da atividade de pai e mãe social, e dá outras providências”*.

**Art. 3º.** Os artigos abaixo discriminados da Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, passam a vigorar com as seguintes redações:

\*Art. 1º As instituições privadas, sem fins lucrativos, consideradas legalmente como de utilidade pública, ou como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, que atendam crianças e adolescentes em situação de risco social, funcionando pelo sistema de casas-lares, utilizarão mães sociais e/ou pais sociais, de forma a propiciar condições familiares dignas a essas crianças e adolescentes, favorecendo seu pleno desenvolvimento físico e mental, conforme o disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

§ 1º - Para os efeitos desta Lei, considera-se criança e adolescente em situação de risco social, aqueles que estejam privados da convivência familiar e necessitem ser atendidas pelas instituições referidas no caput, e/ou que por determinação de autoridade



CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA

competente, para sua própria proteção, sejam encaminhados para essas entidades.

§ 2º - Para os efeitos desta Lei, considera-se mãe ou pai social aqueles que se dediquem a cuidar de crianças e adolescentes em situação de risco social no sistema de casas-lares.

§ 3º - Para os efeitos desta Lei, entende-se como casa-lar a unidade residencial sob responsabilidade de mãe e/ou pai social, que abrigue até 10 (dez) crianças e/ou adolescentes.

§ 4º - A manutenção de casas-lares por qualquer entidade considerada legalmente como de utilidade pública, ou como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP é facultativa, desde que se cumpra o disposto nesta lei." (NR)

"Art. 2º - As casas-lares serão isoladas, formando, quando agrupadas, aldeia assistencial ou vila." (NR)

"Art. 3º - As crianças e adolescentes sob a responsabilidade das instituições denominadas casas-lares, nelas residirão até o limite de 18 anos de idade incompletos, exceto em caso de retorno à família natural, colocação em família substituta, definição de guarda, tutela ou adoção, por meio de decisão judicial.

Parágrafo Único. Para os efeitos dos benefícios previdenciários, as crianças e/ou adolescentes residentes nas casas-lares serão considerados dependentes da mãe ou pai social ao qual forem confiados pela instituição empregadora." (NR)

"Art. 4º São atribuições da mãe e do pai social:

I - propiciar o surgimento de condições familiares adequadas, orientando e assistindo as crianças e adolescentes sob seus cuidados;

II - administrar o lar, realizando e organizando as tarefas pertinentes;

III - dedicar-se, com exclusividade, às crianças e adolescentes e à casa-lar que lhes forem confiados.



CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA

Parágrafo Único. A mãe e/ou o pai social, no exercício de suas atribuições, deve residir na casa-lar, em companhia das crianças e/ou adolescentes sob sua responsabilidade." (NR)

"Art. 5º À mãe e ao pai social ficam assegurados os seguintes direitos:

- I - anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social;
- II - remuneração nunca inferior ao salário mínimo;
- III - repouso semanal remunerado de 24 (vinte e quatro) horas consecutivas;
- IV – apoio técnico, administrativo e financeiro para o bom desempenho de suas funções;
- V – relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa;
- VI – irredutibilidade do salário, salvo disposto em convenção ou acordo coletivo;
- VII – décimo-terceiro salário com base na remuneração integral;
- VIII – férias anuais remuneradas com pelo menos um terço a mais do que o salário normal;
- IX – licença à gestante sem prejuízo do emprego ou do salário, com duração de 120 dias;
- XX – aviso prévio de 30 dias;
- XXI – redução de riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;
- XXII – aposentadoria nos termos do Regime Geral de Previdência Social;
- XXIII – assistência gratuita aos filhos desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;
- XXIV – seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador;
- XXV – ação, quanto a créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos;
- XXVI – proibição de diferença de salários, exercício de atribuições, e critérios de admissão por motivo de gênero, idade, cor ou estado civil;
- XXVII – proibição de discriminação quanto a salário e critérios de admissão para portador de deficiência, exceto se comprovadamente incapaz de exercer a atividade de mãe ou pai social;





CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA

XXVIII – igualdade de direitos entre a mãe e o pai social com vínculo empregatício permanente, e aqueles temporários ou substitutos;

XXIX – seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

XXX - benefícios e serviços previdenciários, inclusive em caso de acidente de trabalho, conforme sua qualidade de segurada ou segurado obrigatório;

XXXI - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço ou indenização, nos termos da legislação pertinente.

§ 1º Aplica-se a esta Lei, no que couber, o disposto na legislação previdenciária vigente relativo às entidades sem fins lucrativos registradas no Conselho Nacional de Assistência Social, inclusive no que se refere a isenção do recolhimento à Previdência Social, dos encargos patronais.

§ 2º As relações de trabalho previstas nesta Lei aplicam-se, no que couber, o disposto na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT nos Capítulos I e IV do Título II; Seções IV, V e VI do Capítulo IV do Título III, e Títulos IV e VII.

§ 3º As controvérsias entre empregador e empregado serão dirimidas pela Justiça do Trabalho.” (NR)

“Art. 6º O trabalho desenvolvido pela mãe ou pai social é de caráter intermitente, realizando-se pelo tempo necessário ao desempenho de suas tarefas.” (NR)

“Art. 7º Os salários devidos à mãe ou ao pai social serão reajustados de acordo com as disposições legais aplicáveis, deduzido o percentual de alimentação fornecido pelo empregador.” (NR)

“Art. 8º Os candidatas ao exercício da atividade de mãe ou pai social deverão submeter-se a processo de seleção e treinamento específicos, ao final dos quais será verificada sua habilitação.

§ 1º O treinamento será composto de conteúdo teórico e aplicação prática, essa sob forma de estágio.



CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA

§ 2º O treinamento e estágio referidos no parágrafo anterior não excederão 60 (sessenta) dias, nem criarão vínculo empregatício de qualquer natureza.

§ 3º Os estagiários devem estar segurados contra acidentes pessoais, receberão alimentação, habitação e ajuda de custo para despesas pessoais." (NR)

"Art. 9º São condições para admissão como mãe ou pai social:

- a) idade mínima de 25 (vinte e cinco) anos;
- b) sanidade física e mental;
- c) ensino fundamental completo;
- d) aprovação no treinamento e estágio exigidos por esta Lei;
- e) boa conduta social;
- f) aprovação em teste psicológico específico." (NR)

"Art. 10. A instituição manterá mães ou pais sociais disponíveis para substituição dos efetivos durante seus períodos de afastamento da atividade.

§1º Mães e pais sociais substitutos, quando não estiverem no exercício de substituição, deverão residir em aldeia assistencial e cumprir tarefas determinadas pelo empregador.

§2º Mães e pais sociais substitutos, quando no exercício da atividade terão direito à retribuição percebida pelo titular e ficarão sujeitos ao mesmo horário de trabalho.

§ 3º Excepcionalmente, se não houver mãe ou pai social substituto, a instituição poderá contratar empregado temporário para exercer a atividade durante o afastamento do titular" (NR)

"Art. 11 As instituições que funcionam pelo sistema de casas-lares podem encaminhar adolescentes com idade a partir de 14 (quatorze) anos de idade a ensino profissionalizante, além do ensino regular.

Parágrafo Único. O ensino referido no caput pode ser ministrado em aldeia assistencial, em várias dessas reunidas, ou ainda em outros



CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA

estabelecimentos de ensino, conforme a instituição julgue conveniente." (NR)

"Art. 12 Caberá à administração de cada aldeia assistencial providenciar a colocação de adolescentes a partir de 14 (quatorze) anos de idade no mercado de trabalho como aprendizes, e a partir de 16 (dezesesseis) anos de idade como empregados (as).

Parágrafo Único. Os proventos recebidos pelos(as) adolescentes nas condições mencionadas no caput serão assim distribuídos e destinados:

I – 30% (trinta por cento) para a casa-lar a que o/a adolescente estiver vinculado(a), a serem revertidos no custeio de despesas com sua manutenção;

II – 30% (trinta por cento) para o/a adolescente, destinados a despesas pessoais;

III – 40% (quarenta por cento) para depósito em caderneta de poupança, em nome do/da adolescente." (NR)

"Art. 13. A mãe ou pai social, quando da extinção do contrato de trabalho, deverá retirar-se da casa-lar que ocupa, cabendo à entidade empregadora providenciar sua imediata substituição." (NR)

"Art. 14 As mães e os pais sociais ficam sujeitos às seguintes penalidades, a serem aplicadas pela entidade empregadora:

I - advertência;

II - suspensão;

III - demissão.

Parágrafo único. Em caso de demissão sem justa causa, a mãe ou pai social será indenizado na forma da legislação vigente, ou levantará os depósitos do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, com os acréscimos previstos em lei." (NR)



**CÂMARA DOS DEPUTADOS  
COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA**

“Art. 15 As Casas-lares e as aldeias assistenciais serão mantidas exclusivamente com renda própria, doações, legados, contribuições de entidades públicas ou privadas, vedada a aplicação em outras atividades que não as relativas aos objetivos para os quais foram criadas.” (NR)

“Art. 16 A fiscalização do disposto nesta Lei compete às autoridades competentes do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; do Ministério do Trabalho e Emprego; do Ministério da Previdência Social; das Promotorias de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, e dos Conselhos de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, observadas as respectivas áreas de atuação.” (NR)

**Art. 4º.** Ficam revogados os arts. 17, 18, 19 e 20 da Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987.

**Art. 5º.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em            de abril de 2008.

**Deputada Rita Camata  
Relatora**

**ANEXO B - CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES -  
MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (2002)**



**Classificação Brasileira de Ocupações -  
Ministério do Trabalho e Emprego (2002)**

*Ocupação 5162: Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos*

*Descrição sumária: Cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida.*

**5162-15 Mãe social - Mãe crecheira, Mãe substituta**

<b>Áreas de atividades específicas da Mãe Social</b>	
A	<b>CUIDAR DA PESSOA</b>
	1 Informar-se sobre a criança (C) e o jovem (J)
	2 Cuidar da aparência e higiene pessoal
	3 Observar os horários das atividades diárias de CJ
	4 Ajudar o CJ no banho, alimentação, no andar e nas necessidades fisiológicas
	5 Estar atento às ações de CJ
	6 Verificar as informações dadas por CJ
	7 Informar-se do dia-a-dia de CJ no retorno de sua folga
	8 Relatar o dia-a-dia da CJ aos pais ou responsáveis
	9 Educar a criança e o adolescente nos deveres da casa e comunitários
	10 Manter o lazer e a recreação no dia a dia
11 Desestimular a agressividade de CJ	
B	<b>PROMOVER O BEM-ESTAR</b>
	1 Ouvir CJ respeitando sua necessidade individual de falar
	2 Dar apoio psicológico e emocional
	3 Ajudar a recuperação da auto-estima, dos valores e da afetividade
	4 Promover momentos de afetividade
	5 Estimular a independência
	6 Orientar CJ na sua necessidade espiritual e religiosa
7 Acompanhar o CJ na sua necessidade espiritual e religiosa	
C	<b>CUIDAR DA ALIMENTAÇÃO</b>
	1 Participar na elaboração do cardápio
	2 Verificar a despensa
	3 Observar a qualidade e a validade dos alimentos
	4 Fazer as compras conforme lista e cardápio
	5 Preparar a alimentação
	6 Servir a refeição em ambientes e em porções adequadas
	7 Estimular e controlar a ingestão de líquidos e de alimentos variados
8 Reeducar os hábitos alimentares da CJ	

<b>Áreas de atividades específicas da Mãe Social</b>	
D	<b>CUIDAR DA SAÚDE</b>
	1 Observar temperatura, urina, fezes e vômitos
	2 Controlar e observar a qualidade do sono
	3 Ajudar nas terapias ocupacionais e físicas
	4 Ter cuidados especiais com deficiências e dependências físicas de CJ
	5 Manusear adequadamente CJ
	6 Observar alterações físicas
	7 Observar as alterações de comportamento
	8 Lidar com comportamentos compulsivos e evitar ferimentos
	9 Controlar guarda, horário e ingestão de medicamentos, em domicílios
	10 Acompanhar CJ em consultas e atendimentos médico-hospitalares
	11 Relatar a orientação médica aos responsáveis
12 Seguir a orientação médica	
E	<b>CUIDAR DO AMBIENTE DOMICILIAR E INSTITUCIONAL</b>
	1 Cuidar dos afazeres domésticos
	2 Manter o ambiente organizado e limpo
	3 Promover adequação ambiental
	4 Prevenir acidentes
	5 Administrar o dinheiro recebido (per - capita)
	6 Fazer compras para casa e para CJ
	7 Cuidar da roupa e objetos pessoais da CJ
	8 Preparar o leito de acordo com as necessidades do CJ
9 Cuidar dos afazeres domésticos	
F	<b>INCENTIVAR A CULTURA E EDUCAÇÃO</b>
	1 Estimular o gosto pela música, dança e esporte
	2 Selecionar jornais, livros e revistas de acordo com a idade
	3 Ler histórias e textos para CJ
	4 Organizar biblioteca doméstica
	5 Orientar a criança nos deveres educacionais, morais e cívicos
	6 Ajudar nas tarefas escolares
	7 Participar da elaboração do projeto de vida da criança e do adolescente
8 Acompanhar e apoiar o projeto profissional do jovem	
G	<b>ACOMPANHAR EM PASSEIOS, VIAGENS E FÉRIAS</b>
	1 Planejar e fazer passeios
	2 Listar objetos de viagem
	3 Arrumar a bagagem
	4 Preparar a mala de remédios
	5 Preparar documentos e lista de telefones úteis
	6 Preparar alimentação da viagem com antecedência
	7 Acompanhar CJ em atividades sociais e culturais
8 Planejar e fazer passeios	



<b>Competências Pessoais</b>	
1	Manter capacidade e preparo físico, emocional e espiritual
2	Cuidar da sua aparência e higiene pessoal
3	Demonstrar educação e boas maneiras
4	Respeitar a privacidade da CJ
5	Demonstrar sensibilidade e paciência
6	Saber ouvir
7	Perceber e suprir carências afetivas
8	Manter a calma em situações críticas
9	Demonstrar discrição
10	Observar e tomar resoluções
11	Em situações especiais, superar seus limites físicos e emocionais
12	Manter otimismo em situações adversas
13	Reconhecer suas limitações e quando e onde procurar ajuda
14	Demonstrar criatividade
15	Lidar com a agressividade
16	Lidar com seus sentimentos negativos e frustrações
17	Lidar com perdas e mortes
18	Buscar informações e orientações técnicas
19	Obedecer normas e estatutos
20	Reciclar-se e atualizar-se por meio de encontros, palestras, cursos e seminários
21	Respeitar a disposição dos objetos de CJ
22	Dominar noções primárias de saúde
23	Dominar técnicas de movimentação de CJ para não se machucar
24	Dominar noções de economia e atividade doméstica
25	Dominar noções de educação pedagógica
26	Educar crianças e jovens
27	Transmitir valores a partir do próprio exemplo e pela fala
28	Conciliar tempo de trabalho com tempo de folga
29	Doar-se
30	Demonstrar honestidade
31	Conduta moral