

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Leticia Dalla Costa

**DIÁLOGOS ENTRE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL
E PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA**

Santa Maria, RS
2019

Letícia Dalla Costa

**DIÁLOGOS ENTRE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL
E PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Psicologia**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriane Rubio Roso
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria Perrone

Santa Maria, RS
2019

Dalla Costa, Leticia
Diálogos entre Acolhimento Institucional e Psicologia
Social Crítica / Leticia Dalla Costa.- 2019.
123 p.; 30 cm

Orientadora: Adriane Rubio Roso
Coorientadora: Claudia Maria Perrone
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Psicologia, RS, 2019

1. Acolhimento 2. Psicologia I. Roso, Adriane Rubio
II. Perrone, Claudia Maria III. Título.

Letícia Dalla Costa

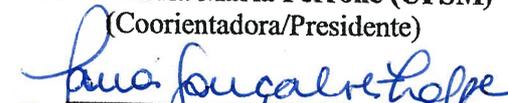
**DIÁLOGOS ENTRE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E PSICOLOGIA
SOCIAL CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Psicologia**.

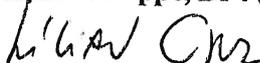
Aprovado em 06 de junho de 2019:



Dr^a. Cláudia Maria Perrone (UFSM)
(Coorientadora/Presidente)



Jana Gonçalves Zappe, Dr^a. (UFSM)



Lilian Rodrigues da Cruz, Dr^a. (UFRGS)
(Videoconferência)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

Aos preciosos encontros que o trabalho com infâncias me proporcionou, na multiplicidade de suas cores, formas, cabelos, olhares, risadas, choros, criações e reivindicações.

Vozes-Mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

(Conceição Evaristo)

AGRADECIMENTOS

*-Quem estará ao teu lado nas trincheiras?
-E isso importa?
-Mais do que a própria guerra.
(Ernest Hemingway)*

Este trabalho não foi construído durante um percurso de mestrado acadêmico. Ele é a materialização de algumas inquietações impulsionadas pela minha participação, desde o terceiro semestre da graduação em Psicologia, no Grupo de Pesquisa “Saúde, Minorias Sociais e Comunicação” (SMIC)¹, em 2011. Portanto, agradeço à orientadora, Adriane Roso, por esta oportunidade. Tive a preciosa chance de participar de um espaço onde compreendi que, juntos, somos. Lembro-me, diante disso, da noção africana conhecida como *Ubuntu*. Entre seus desdobramentos, ela diz: “Eu sou porque nós somos”. Talvez um dos maiores tesouros de participar de um Grupo e Núcleo de pesquisa – e que tal descoberta não se restrinja a esta situação! – seja se perceber em um coletivo, entender que somamos juntos, que somos misturados – o que não é sinônimo de colagem e homogeneidade. Foi apenas em grupo que reconheci que esta autoria é o lugar de onde falo, mas não a fiz só². Ela existe entretecida pelas companheiras que partilharam “pulgas atrás da orelha” comigo. Os momentos de proliferação das pulguinhas foram diversos: leituras acadêmicas, discussões coletivas, interações indignadas nas redes sociais, devaneios em meio aos embalos de sábado à noite das saudosas festas do DCE, compartilhamento de referências de autores, participação em momentos de defesa de TCCs, dissertações e outros encontros que eu nem saberia nomear mas que estão, de alguma forma, presentes aqui. Camila G., Cezar A., Anelize S., Gabriela Q., Daiane M., Mônica A., Alex M., Moisés R., Fernanda S., Michele P., Caroline R. e Maria Eduarda: obrigada, queridezas! Acho que não quero me livrar da coceira que me causam.

O que você lê aqui também é a complicação (bastante genérica, a propósito) de interrogações que surgiram em um intenso período de trabalho no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Agradeço, diante disso, ao apoio dado pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Jaguari-RS para a realização desta pesquisa e das colegas das equipes que participei. Sou grata, principalmente, às infâncias, às adolescências e a suas respectivas famílias, com quem trabalhei. Tive o privilégio de, juntas, compartilharmos saberes sobre modos de construir a vida, mediados pelos contornos do SUAS. Durante o mestrado, no processo de elaboração da

¹ Em 2017, o SMIC passou a integrar o VIDAS Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Psicologia Clínica-Social, na UFSM, do qual também participei.

² “Companheira, me ajude, eu não posso andar só. Eu sozinha, ando bem. Mas com você, ando melhor!” – para lembrar nossas Marchas das Vadias.

escrita, mais olhares e amores somaram às inspirações da dissertação: as colegas Karolina K. (a famosa karolcomkáekádenovo), Tainara A. e Vanessa S. O que seria da vida sem nossos cafés e suas ótimas variantes? Ah, ela seria. Mas bem mais sem graça.

Fui mediadora, ainda, de um grupo muito especial. Chamam de grupo de Iniciação Científica, mas penso que se trata também de um grupo de fãs do Belchior, pois “amar e mudar as coisas nos interessa mais”. Amadoras? Pretensiosas? O que sabemos é que respeito, parceria, paciência, leituras e escritas na madrugada é o que não nos faltaram. Daniela G., Alice C. e Caroline N., agradeço, com um largo sorriso, a aposta em dialogarmos, semanalmente, sobre políticas públicas, infâncias, relações étnico-raciais, gênero e Psicologia. O espaço de fortalecimento enquanto mulheres-psicólogas que construímos, reconhecendo nossas interseccionalidades, foi um lindo presente. A academia não precisa ser tão dura quanto pode se tornar. A coorientação de Iniciação Científica não precisa ser só uma obrigação. Mas, para isso, foi importante que tenhamos encontrado abrigos e acolhimentos.

Dizem por aí que a felicidade só é real quando compartilhada. O autor desta frase, em seu codinome “Alexander Supertramp”, deve ter aprendido, mesmo que *Into the Wild*, sobre a importância de receber o olhar e do reconhecimento de nossos vínculos. Concordo com ele e, por isso, sou grata às minhas amigas do coração e à minha família por poder dividir-multiplicar as felicidades e as minúcias da vida. Vocês proporcionam mais cores à minha existência e trazem mais energia para os caminhos que trilho: Fernanda B., Andressa M., Samanta B., Luiza S., Mirela C., Luana B., Andressa T., Natália D., Ana Laura W. , Camila S., Leda, Oemio, Tatiana, Juliano, Fábio e Cibelle...

E os obstáculos, também só são reais quando compartilhados? Acho que não. Mas isto, certamente, ajuda a mobilização para que sejam superados. Então, é igualmente importante registrar que vivemos tempos nos quais se considera que as universidades federais são centros de doutrinação (com o anúncio de que o financiamento à pesquisa deva sofrer “filtros ideológicos”, quando não reduzido substancialmente), que os estudos em Ciências Sociais e Humanas são, sobremaneira, desacreditados e que o que fazemos é “balbúrdia”. Agradeço, diante disso, ao financiamento da bolsa concedida pela Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Ela viabilizou, a mim e a tantas(os) outras(os) pesquisadoras(es), viagens a campo, aquisição de livros, alimentação e moradia. Que isso não se torne exceção! Que as universidades, os Núcleos de pesquisa, os espaços formais de ensino-aprendizagem, longe de serem o único ou melhor caminho, sejam, ao menos, uma opção a todas.

RESUMO

DIÁLOGOS ENTRE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA

AUTORA: Letícia Dalla Costa
ORIENTADORA: Adriane Rubio Roso
COORDINADORA: Cláudia Maria Perrone

As atenções que voltamos para crianças parecem naturais, mas a concepção “da infância” que hoje temos advém de uma construção iniciada na modernidade europeia. No Brasil, ações direcionadas às infâncias remontam ao período colonial. Desde lá, diferentes equipamentos foram elaborados, sendo perpassados por elementos étnico-raciais dos sujeitos que os criaram. Isto posto, somado à experiência de trabalho da autora na política de Acolhimento Institucional entre julho de 2015 e fevereiro de 2017 no interior do Rio Grande do Sul, surge a motivação desta escrita. Ela é dividida em dois eixos. No primeiro, consideramos a tradição normativa e elitista de atuação em Psicologia em nosso país e buscamos refletir sobre modos de agir de forma contextualizada e comprometida com a busca por justiça social, sobretudo diante do histórico de exploração dos povos na América Latina. Para tal, apresentamos a possibilidade de inserir vírgulas entretecidas historicamente. Identificamos colonialidades que atravessam instituições e práticas, ilustradas em cenas do Acolhimento registradas em Diário de Campo (elaborado durante o supracitado período de trabalho na instituição). Percebemos, assim, que existem efeitos de antigas questões étnico-raciais nas atuais demandas de trabalho do local. Os meios para lidar com essas questões demandam, fundamentalmente, que nos apropriemos de nossa história e reconheçamos ideais dela advindas, além de haver o desafio de produzir encontros dialógicos em equipe. No segundo eixo, analisamos a construção de sentidos sobre o Acolhimento com cuidadoras, seu contexto de produção e as suas engrenagens representacionais, bem como as condições que convocam e possibilitam diálogos entre os saberes acadêmicos e o distinto campo do conhecimento das cuidadoras. Para tal, foram realizadas Rodas de Conversa e observações participantes, além da continuidade dos registros em Diário de Campo. Nas análises, apoiamos-nos na Teoria das Representações Sociais e Estudos de Gênero. Percebemos que o contexto de produção dos sentidos atribuídos ao trabalho das cuidadoras é entrelaçado a um lugar de alteridade radical dirigido às infâncias e adolescências. Seus saberes, imbricados em construções étnico-raciais e de gênero, engendram modos de acolher. Por fim, verificou-se a possibilidade de encontros dialógicos, desde que haja legitimação da diferença e compreensão de que existem formas múltiplas de saber. Isto é, abrindo mão do lugar estável que a ciência ocupa na imaginária e hierárquica escala do conhecimento.

Palavras-chave: Acolhimento; Crianças; Psicologia; História; Conhecimento.

ABSTRACT

DIALOGUES BETWEEN INSTITUTIONAL CARE AND CRITICAL SOCIAL PSYCHOLOGY

AUTHOR: Letícia Dalla Costa
ADVISOR: Adriane Rubio Roso
JOINT ADVISOR: Cláudia Maria Perrone

The attentions we make for children seem natural, but the "childhood" conception we have today comes from a construction begun in European modernity. In Brazil, actions aimed at childhood go back to the colonial period. Since then, different equipment has been elaborated, being crossed by ethnic-racial elements of the subjects that created them. This fact, added to the author's work experience in the policy of Institutional Care between July 2015 and February 2017 in the interior of Rio Grande do Sul, gives rise to the motivation of this writing. It is divided into two axes. In the first one, we consider the normative and elitist tradition of acting in Psychology in our country and we seek to reflect on ways of acting in a contextualized way and committed to the search for social justice, especially considering the history of exploitation of the peoples in Latin America. For this, we present the possibility of inserting commas historically interwoven. We identify colonialities that cross institutions and practices, illustrated in scenes of the Care recorded in Field Journal (elaborated during the abovementioned period of work in the institution). We thus perceive that there are effects of old ethnic-racial issues on the current demands of local work. The means to deal with these issues requires, fundamentally, that we take ownership of our history and recognize ideals from it, in addition to the challenge of producing dialogic team meetings. In the second axis, we analyze the construction of meanings about Care with caregivers, their production context and their representational gears, as well as the conditions that call for and enable dialogues between academic knowledge and the distinct field of knowledge of caregivers. For that, Conversation Wheels and participant observations were made, besides the continuity of the records in Field Journal. For the analysis, we rely on the Theory of Social Representations and Gender Studies. We find that the context of production of the meanings attributed to the caregivers' work places them as much as the target audience of the place, as radical alterity in their community relations - in which they constantly seek to differentiate themselves. Its knowledge, imbricated in ethnic-racial constructions and of gender, generate ways of welcoming. Finally, the possibility of dialogical encounters has been verified, provided there is recognition of the difference and understanding that there are multiple forms of knowledge. The diversity of knowledge is built on its needs and specificities and requires a willingness to give up the stable place that science occupies, imaginary and hierarchical, on the scale of knowledge.

Keywords: Care; Children; Psychology; History; Knowledge.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Estelindo entardecer.....	63
--------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das cuidadoras.....	81
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA.....	13
2	PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....	19
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
3.1	ÉTICA EM UMA APRESENTAÇÃO BÁSICA.....	29
4	MANUSCRITO 1.....	31
5	MANUSCRITO 2.....	65
6	QUANDO MARES E RIOS SE ENCONTRAM: O QUE APONTAM?.....	97
7	O FIM DE UM CICLO.....	101
	REFERÊNCIAS.....	103
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
	ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	111
	ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	113
	ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ.....	115
	APÊNDICE A – PERFIL PSICOSSOCIAL.....	119
	APÊNDICE B – QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE RELAÇÃO COM O TRABALHO.....	121
	APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE GÊNERO.....	123

1 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA

Como agir de modo ético e implicado junto às pessoas com quem trabalhamos enquanto psicólogas? Trata-se de uma questão demasiadamente generalista e, ao mesmo tempo, bastante profunda. Ela está imbricada em minha história, e suas ramificações compuseram esta dissertação. De onde surge a categoria “infância”? Infância é só uma? Quais são algumas das principais ações direcionadas às infâncias no Brasil? Como trabalhar com infâncias, famílias e histórias de vida sem esquecer que nelas podem haver desdobramentos de acontecimentos específicos da América Latina? Existem efeitos desses acontecimentos em políticas sociais da atualidade? E, ainda, é possível criar articulações entre nossos saberes e os de algumas das vozes que se ocupam da atual política de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes? Não se surpreenda, cara leitora, caso você não encontre, aqui, respostas suficientes para nenhuma dessas indagações. O que oferecemos, a partir de agora, é o relato de um percurso de busca pelo enfrentamento à complexidade dessas inquietações.

A ideia de proteção às infâncias parece natural – é, inclusive, uma das prioridades da Organização das Nações Unidas (ONU, 2017). Mas essa meta, sobretudo quando imbricada com as políticas públicas, não é tão natural assim (SPINK, 2018). No Brasil, diferentes ações dirigidas a infâncias remontam, inicialmente, ao período colonial. Tais ações, naquele período, eram direcionadas para grupos específicos, conforme as características étnico-raciais dos sujeitos. Diferenciações étnico-raciais e, conseqüentemente, os sentidos a elas atribuídos, legitimaram o exercício colonial – motor do capitalismo moderno (QUIJANO, 2005). A catequização – enquanto caridade para os “selvagens” indígenas – o trabalho escravo para africanos e seus descendentes e certo grau de escolaridade para brancos foram algumas das diferenciações criadas (ARANTES, 2011). Assim, os poderes que aqui se instalaram – rei, igreja e senhores – exerciam soberania sobre as infâncias que aqui habitaram, criando-se regimes diferenciados para livres e cativos, dos quais ainda hoje não conseguimos nos livrar totalmente (ARANTES, 2014).

Em uma transição de cenários, caminhamos, após a transformação do Brasil em República, em direção ao capitalismo e à industrialização tardia. Após a abolição da escravatura, todos eram considerados cidadãos perante a lei, “pais e mães de família”. Contudo, não houve condições materiais nem restituições simbólicas para que alguns grupos exercessem os direitos adquiridos (CRUZ; GUARESCHI, 2014). Soma-se, ainda, a concorrência da mão-de-obra imigrante europeia que chegava ao Brasil, dotada de legitimidade especial no

imaginário racista brasileiro (SOUZA, 2017). Assim, à medida que a população urbana aumentava, as iniquidades se expandiam entre as camadas sociais e se reproduziam nos desdobramentos para infâncias e suas famílias.

O Estado, então, começa a assumir funções estruturantes de aparelhos centralizadores, destinados à repressão, ao oferecimento de serviços sociais e à regulação da economia, em uma época em que também emergia o proletariado industrial (MESTRINER, 2001). A partir de lutas travadas por classes trabalhadoras desde o século XX, surgem os direitos sociais: garantias de se ter o mínimo para viver, como alimentação, moradia, assistência e renda (CRUZ; GUARESCHI, 2014). Essas ações surgem, gradativamente, em tempos e espaços diferentes, sendo, atualmente, denominadas políticas sociais, enquanto estratégias de governo. Salienta-se, contudo, que existe uma forte ligação entre o provimento dessas ações e suas raízes na caridade e bem-estar, havendo, portanto, resistência à sua efetivação enquanto política pública (COUTO, 2014).

Na década atual, políticas sociais consistem em ¼ do mercado de atuação da Psicologia no Brasil (MACEDO; DIMENSTEIN, 2012), haja vista que, ao longo dos tempos, o Estado passou a ser o principal empregador da área (SEIXAS; YAMAMOTO, 2012). Nessa via, a Psicologia, bem como outros campos do saber, é regulamentada como parte da equipe técnica de várias instituições para crianças (BRASIL, 2009). Dessa forma, a minha³ experiência de trabalho como psicóloga na política de Acolhimento Institucional (A.I.) para esse público conecta-se à construção do estudo aqui apresentado.

A experiência, para Larrosa-Bondía (2002), tem uma dimensão de paixão. Ela funda “uma liberdade vinculada, inclusa, pautada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 26). Perceber nuances do contexto do Acolhimento Institucional para crianças (e adolescentes) em um município do interior do Rio Grande do Sul⁴, durante o período de julho de 2015 até fevereiro de 2017, promoveu em mim, uma psicóloga branca, uma experiência-paixão. Entre suas vicissitudes, ela teve papel importante na decisão de eu permanecer vinculada à instituição, mesmo depois de, com o encerramento do contrato de trabalho, estar “livre”. Dito em outras palavras, a experiência-paixão promovida se relaciona à minha escolha de fazer mestrado, por meio de uma pesquisa que se debruçou sobre meandros do A.I. Especificamente, produziu interrogações acerca dos modos como se constroem alguns

³ A escrita do texto alterna-se entre a posição “eu” e “nós”. A dissertação é de minha autoria, mas é um trabalho feito por uma equipe de pesquisa. Contudo, devido à relação com a experiência singular, há momentos em que diferenciações se fazem necessárias.

⁴ Brasil.

dos sentidos atribuídos a essas políticas públicas, bem como o desejo de pensar possibilidades de diálogos com alguns de seus atores.

A referida instituição trata-se de um Abrigo que contempla crianças e adolescentes em medida judicial de afastamento do convívio familiar, justificada por graves violações de direitos (BRASIL, 1990; 2009). Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o afastamento do convívio familiar deve ser o último recurso para a proteção das infâncias. Isto é, deve ser acionado somente quando outras estratégias da rede intersetorial não se mostram suficientes. Notadamente, esse afastamento se dá quando há denúncias de maus-tratos, abandono, negligência, abuso, exploração e violência, e a articulação dos serviços de proteção social – como os Centros de Referências de Assistência Social/Centros de Referência Especializados de Assistência Social, o acompanhamento do Conselho Tutelar, os Centros de Especialidades de Saúde, etc. – não se mostra suficiente para modificar as situações que justificam o A.I. (BRASIL, 2009).

Na modalidade Abrigo, o Acolhimento recebe até 20 crianças e/ou adolescentes (BRASIL, 2009). Para isso, conta com uma equipe composta por: i) cuidadoras, que são as responsáveis pelos cuidados diários com vestuário, alimentação, higiene, escola e vínculo afetivo estável com o sujeito acolhido; ii) coordenadores, referência para a articulação intersetorial e os provimentos necessários ao funcionamento institucional, assim como é a liderança da equipe; iii) profissionais dos serviços gerais, tais como limpeza, preparação da alimentação e organização da casa; e iv) equipe técnica/psicóloga e assistente social, responsável pela articulação intersetorial, pelo acompanhamento da equipe, dos sujeitos em situação de acolhimento e seus familiares, pela elaboração de projetos institucionais e de Planos Individuais de Acolhimento (BRASIL, 2009).

Contudo, sinaliza-se que, em nosso país, a profissão-psicóloga se constituiu fundamentada em normatizar sujeitos (CRUZ & GUARESCHI, 2012; 2014; MIRON & GUARESCHI, 2017), contribuindo para em um histórico da Psicologia traduzido em técnicas com vistas a manter um *status quo* (LANE, 2008). Isto é, manter naturalizadas as situações de violências, como aquelas cometidas contra a cultura e as sociabilidades de pessoas negras e pobres. Atende-se, desse modo, a interesses específicos, atualizando as relações que mantêm alguns grupos em posições economicamente privilegiadas às custas de outros grupos. Nessa forma de atuação, desconsidera-se, muitas vezes, os efeitos da história de um país atravessado pelo colonialismo que explorava grupos étnico-raciais, além de forte tradição patriarcalista (SOUZA, 2017) nos modos de fazer gênero. Mesmo que, possivelmente, não tenhamos nos apropriado suficientemente disso, marcas existem:

En términos absolutos, Brasil [...] presenta los niveles más altos de violencia letal contra niños, niñas y adolescentes. A pesar de las medidas legales diseñadas para la protección y cuidado de niños, niñas y adolescentes, la principal causa de su muerte es el homicidio. La gran mayoría de las víctimas de homicidio pertenecen a la población negra. Hubo un 195,3% más víctimas de población negra, que de población blanca, lo que corresponde a tres niños / adolescentes negros por cada víctima blanca. Esta proporción varía de estado a estado (WAISELFISZ, 2017, p.3).

Curioso observar que, mesmo que estejamos falando de instituições que acolhem infâncias e adolescências em situações de violações de direitos, a principal causa de morte de muitas dessas crianças e adolescentes são homicídios que afetam, majoritariamente, os que são negros. Estariam eles expostos a zonas de maior criminalidade? Os processos referidos por Souza (2017) podem ser observados em outros índices: a taxa de desemprego de (autodeclarados) pretos e pardos é de 14,6%, enquanto entre os trabalhadores brancos o índice é de 9,9% (IBGE, 2018). Ainda, jovens negros são a maioria dos mortos violentamente no país (WAISELFISZ, 2015), além de 64% das pessoas no sistema prisional serem negras (IBGE, 2016).

Quanto aos reflexos das violências produzidas em relações patriarcais, o percentual de mulheres na posição de trabalhador familiar auxiliar (3,6%) – caracterizada pelo não recebimento de salário – é superior ao dos homens (1,5%). Da mesma forma, a participação das mulheres supera a dos homens em algumas profissões culturalmente representadas como “femininas” – as quais se encontram associadas a menores salários (IBGE, 2016) em virtude dos sentidos atribuídos a tais profissões. Além disso, as mulheres negras são as que mais sofrem com a violência doméstica e com os baixos salários (WAISELFISZ, 2015).

Com especial ênfase ao caso das instituições de Acolhimento, dados de dois levantamentos nacionais mostram que mais de 63% das crianças e adolescentes acolhidos são negros – 21% são pretos e 42% são pardos (SILVA, 2004) – e, no último levantamento, 57% respectivamente, com 18,9% pretas e 38,7% pardas (ASSIS; FARIAS, 2013). Sabe-se, também, que a proporção de crianças negras no Acolhimento é maior quanto menor a renda (SILVA, 2004). 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 negras e 31,2% são brancas. Contrariamente, do total de crianças e adolescentes que vivem em famílias com renda *per capita* de mais de um salário, 70,3% são brancas e apenas 28,9% são negras. Assim, se aceitarmos que a condição socioeconômica contribui para a visibilidade da tensão das relações familiares, concebemos que as chances de uma criança negra ser acolhida institucionalmente são muito maiores que as de uma criança branca, já que a primeira, provavelmente, é mais pobre (SILVA, 2004).

Sobre esse fenômeno, supõe-se que instituições de Acolhimento ainda representam

locais de concentração de crianças e adolescentes pobres, e que crianças de famílias de renda mais elevada estão menos sujeitas a medidas de afastamento do convívio familiar (SILVA, 2004). Desse modo, as condições socioeconômicas de uma determinada criança e/ou adolescente exercem importante papel na aplicação da medida de afastamento do convívio familiar (SILVA, 2004), revivendo um padrão de grupos que, historicamente, constituem esses locais (RIZZINI, 2011). Devemos lembrar que, após a abolição da escravidão em nosso país, os negros adquiriram a condição de livres, tornando-se filhos e pais de família “iguais” aos demais, sem, entretanto, possuírem condições materiais ou respaldo para exercerem essa liberdade (ARANTES, 2014).

Em minha experiência-paixão, a partir de um levantamento em Planos Individuais de Acolhimento durante o período que trabalhei, percebi que 50% das crianças e adolescentes (e suas famílias) no Acolhimento, naquele período, eram (autodeclaradas) negras e pardas. Na cidade, todavia, a soma dessas populações representa apenas 10,31% dos habitantes (IBGE, 2010). Ainda, constatei que essas mesmas famílias tinham renda de, no máximo, um salário mínimo. Por essa via, emergem estranhamentos diante do contexto de violações de direitos e sua relação com elementos étnico-raciais e de classe no campo.

Paralelamente a este cenário, no que tange à saliência de populações negras, Fanon (1980) aponta que os descendentes de mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm de assumir, hoje, a culpa pelos crimes contra a humanidade provocados por seus antepassados. No entanto, eles têm a responsabilidade política e o compromisso ético de combater todas as formas de racismo, preconceito e discriminação racial. Ainda, juntamente com os que vêm sofrendo com relações injustas de poder, eles também têm o dever de construir relações étnico-raciais e sociais em que todos tenham condições dignas de vida enquanto cidadãos (FANON, 1980). Ocupamo-nos, portanto, de algo que está para além das paixões. Isso significa, segundo Meinerz (2019), que podemos não ter responsabilidade direta pelos crimes cometidos contra as populações escravizadas; mas, ao tomarmos consciência dos nítidos benefícios que possuímos como descendentes brancas de imigrantes de europeus e como tais violências históricas ecoam hoje – o que pode ser percebido nos levantamentos supracitados acerca do A.I. –, assumimos o compromisso de contribuir com ações que se conectem ao acolhimento de forma cuidadosa a esses marcadores e suas implicações.

Ainda no que toca ao Acolhimento, autores demonstram a necessidade de se realizar pesquisas que forneçam subsídios ao fortalecimento da rede socioassistencial – à qual está incluído o Acolhimento (MORÉ; SPERANCETTA, 2013; SCOPINHO; ROSSI, 2017; SCOTT et. al, 2017). Considerando as iniquidades estatisticamente apresentadas enquanto

produzidas no Brasil e produtoras dele, (SILVA, 2004; WAISELFISZ, 2015; IBGE, 2016; IBGE, 2018; WAISELFISZ, 2017), bem como o histórico alheio a esses elementos que atravessam as práticas em Psicologia, nossas escolhas epistemológicas para a pesquisa foram realizadas buscando autores que fortalecessem nossos olhares para tal contexto. Entendemos, frente a isso, que a perspectiva da Psicologia Social Crítica enlaça o conjunto de marcadores supracitados. Ela consiste em uma versão particular da Psicologia Social, em que os fenômenos sociais e psicológicos são enraizados na vida social, contextualizados social e historicamente, moldados pela atividade subjetiva, delineados sob conjunturas sociais e pelas relações de poder (HOWARTH, 2006). A partir dela, criamos diálogos entre autores que versam, sobretudo, acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS) e dos Estudos Feministas (EF), melhor apresentados no capítulo Pressupostos Ontológicos e Epistemológicos.

Quanto aos aspectos metodológicos, utilizamo-nos de registros em Diário de Campo, Observações Participantes e Rodas de Conversa. Procedimentos éticos basilares foram adotados: Termo de Autorização Institucional, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz.

Organizamos a síntese de nossas interrogações em dois eixos, expostos nos textos que compõem a discussão. Assim o fizemos, porque, para pensar o trabalho de A.I., certo caminho histórico/teórico foi percorrido, o que foi fundamental para aprimorar nossos conhecimentos no trabalho em Psicologia, além de ir em direção ao que propõe o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2014). Ele destaca a relevância de uma atuação sócio historicamente contextualizada, especialmente diante dos cenários de exploração que permeiam a construção da América Latina (MARTIN-BARÓ, 1996). Optamos, dessa forma, por observar o histórico das ações direcionadas às infâncias, sem perder de vista os efeitos que as colonialidades do Brasil podem produzir no trabalho em Psicologia, tendo como campo de trabalho a política de Acolhimento.

Após essas reflexões, chegamos a uma instituição de A.I. e nos centramos no diálogo com suas cuidadoras. O objetivo deste texto é, a partir da Teoria das Representações Sociais e de Estudos de Feministas, pensar sobre possíveis diálogos entre a Psicologia e o campo das cuidadoras, bem como nos aproximarmos das engrenagens representacionais que permeiam a produção de sentidos sobre o trabalho de acolhimento do grupo. Por fim, discutimos os dois textos e encerramos o trabalho apresentando nossas considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

A pesquisa, entendida como recurso reflexivo e crítico, pede que olhemos para elementos que transcendam as atenções, tradicionalmente voltadas aos métodos (GUARESCHI, 2003). Sendo assim, cabem considerações acerca das formas como compreendemos os sujeitos em questão na pesquisa (ontologia) e as perspectivas que serão nossas ferramentas para o aprofundamento do trabalho nesse campo (epistemologia) (GUARESCHI, 2003).

Faz-se necessário dizer que nossa pesquisa está situada em um paradigma emergente de ciência. Esse paradigma, diferente do tradicional positivista, não tem a pretensão de ser neutro e separado de seu objeto (SANTOS, 1999). Ontologicamente pensando, o paradigma emergente compreende que, em sociedade, estamos em constante relação, de modo que somos sujeitos relativos, nunca absolutos, abertos, construídos e construtores de alteridades. Logo, é a partir das relações estabelecidas que nos questionamos, refletimos e nos articulamos teoricamente (GUARESCHI, 1998).

Cabe salientar que, em nossa busca pela fabricação de conhecimentos, procuramos estar conscientes quanto à limitação/localização/contextualização de nossos saberes (JOVCHELOVITCH, 2008). Se somos relação, se somos indissociáveis do outro, apenas uma perspectiva parcial e localizada pode nos trazer alguma objetividade. Nossas reflexões aqui explanadas são fabricadas em meio a lugares de mulheres brancas, adultas, de classe média, circunscritas na universidade. A partir do reconhecimento dos lugares de onde aprendemos a enxergar, torna-se viável nos responsabilizarmos para onde e para o que vamos apontar. Assim, não houve pretensão de elaborar *uma* verdade que sirva *a todos*, que fale *de todos*, *por todos*, tampouco que *os salve*.

Não enxergamos as populações com as quais nos ocupamos como agentes passivos no tempo à espera de descobertas que *somente a verdade da ciência moderna* pode fornecer. Não compreendermos, por conseguinte, o poder de modo unilateral, como se algumas pessoas nascessem com um dom, ao passo que outras nunca viessem a ter um dom (MONTERO, 2015). O poder não é um problema apenas quando é abusivamente utilizado, mas também quando se ignora o fato de que, de diferentes formas, todos o possuímos (MONTERO, 2003). Vemos relações de poder como forças circulantes em interações diárias – pessoais ou indiretas –, nas quais manifestamos nosso consenso social e nossas rupturas entre experiências e consciência (SERRANO-GARCIA; LOPES SANCHEZ, 1994).

Nessa via, usamos nossa interação com as interlocutoras da pesquisa enquanto

propulsora de movimentos em todas nós. Remetemo-nos, novamente, à consciência, pois através dela temos a possibilidade de sermos alertadas acerca das possíveis iniquidades que o acesso a recursos e meios pode produzir, assim como compreender que muitas situações sociais são dinâmicas e podem mudar conforme movimentações dos atores envolvidos (MONTERO, 2015).

Voltemo-nos, contudo, para as relações onde se tenta barrar o poder, não deixando que ele circule: são relações de dominação e violência, as quais permeiam intensamente o contexto histórico brasileiro – seja pelo viés das relações de trabalho e classe, étnico-raciais e/ou de gênero (SOUZA, 2017). As opções epistemológicas deste trabalho não puderam ser realizadas desconsiderando aspectos como os índices de violência contra as populações negras e contra as mulheres (SILVA, 2004; IBGE, 2015; 2017; WAISELFISZ, 2015). Isto posto, evocamos Martin-Baró (1996) e Montero (2009; 2015) quando nos falamos da relevância de debruçarmos, enquanto psicólogas, sobre os processos que geram relações de dominação na América Latina e seus efeitos, o que é pertinente quando reconhecemos nosso histórico de colônias portuguesas.

Somos inspiradas, nessa via, por uma Psicologia Social Crítica (PSC) enquanto lente que nos auxilia a olhar para nossos eixos de pesquisa, considerando as relações de poder e os processos de dominação supracitados. A PSC consiste numa forma de olhar criticamente para as conexões entre sociedade, cultura, política e as subjetividades e verdades produzidas nesse encontro (ROSO, 2017). Dessa forma, entendemo-la enquanto ferramenta para conectar elementos como relações étnico-raciais, de gênero e de classe de determinados contextos à produção de saberes e práticas.

A crítica não é boa nem ruim em si mesma, é apenas parte da complexidade do mundo em que vivemos, um lembrete de que fenômenos sociais e eventos na vida cotidiana podem ter mais de uma definição, mais de uma interpretação, e que há razões para cada um deles (MONTERO & FERNANDÉZ CHRISTLIEB, 2003; MONTERO, 2009). Na PSC, a crítica é feita por meio da dialogicidade, a qual, segundo Roso (2017), abraça o desafio de construir a crítica de modo propositivo, valorizando momentos explicativos-narrativos em que falamos do objeto. Essa fala contém abertura, indagação, problematização e, sobretudo, curiosidade para clarificar as indagações de pesquisa.

Em uma dissertação que leva “Diálogos” no título, permitimo-nos inventar conversas a partir de autores de campos epistêmicos um tanto quanto distintos. Reconhecemos que pode haver contradições e que não se trata de um coro uníssono produzindo um modo ideal de olhar os fenômenos de que nos ocupamos. Contudo, o receio de suas dissonâncias foi menor que a

curiosidade de colocá-los em um canal de análise e apostar que suas interlocuções podem nos apresentar considerações interessantes. Elegemos, assim, a PSC como representante das interlocuções propostas, pois nos parece que, em sua definição, contempla objetivos da maioria dos autores usados no presente trabalho.

Começamos nossas inspirações epistêmicas com Quijano (1997; 2005), com seu conceito de colonialidade do poder. Ele faz referência a uma máquina de poder particular do domínio colonial, à qual foram submetidas as populações da América Latina a partir de 1492 e que persiste mesmo após a independência jurídica de seus países (QUIJANO, 1992, p. 12). De acordo com o autor, a colonialidade seria uma face da modernidade de vicissitudes negativas, a qual comporta a sobreposição dos saberes europeus aos saberes latino-americanos, a padronização dos modos de viver dos primeiros, bem como de suas formas de conhecimento. Para Quijano, há três instâncias interdependentes e forjadas de modo a legitimar o capitalismo moderno/colonial: raça, gênero e exploração do trabalho (QUIJANO, 2000). A ideia de raça, por exemplo, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da exploração da América (QUIJANO, 2005), mas passou a ser usada para legitimar a exploração de povos nomeados como inferiores em função de características tipificadas como raciais pelos colonizadores. Seria um início para os atuais dados de violências contra populações negras no Brasil? Ou, ainda, seria a ideia de raça uma invenção branca para justificar o genocídio dos povos negros e originários no Brasil? Foucault (1999) diria que sim, ao apontar que essa noção foi criada para “matar a raça ruim”, aquela que contamina a suposta raça boa.

A colonialidade do poder, contudo, não é encerrada com o fim cronológico do período colonial, nem se detém às artimanhas promovidas entre raça, gênero e exploração do trabalho. Ela se atualiza em relações diversas, como as que a ciência estabelece quando coloca em destaque os saberes eurocêntricos ou tenta promovê-los enquanto verdades universais. Por conseguinte, nessa perspectiva, faz-se fundamental valorizar o uso de autores latino-americanos, entendendo que esta é uma forma de subverter as perspectivas tradicionais de fazer ciência e explicar fenômenos. Ao longo do trabalho, buscamos fazer jus a essa ideia.

Em certa medida, porém, subvertemos Quijano, haja vista os momentos de abertura à voz de autores europeus. Entendemos que algumas das proposições desses autores vão ao encontro do que desejamos apresentar, sem nos colocarmos, com isso, em posição colonizada. Entendemos, dessa forma, que a colonialidade do poder não se restringe às situações que envolvem países europeus e países latino-americanos ou africanos – embora se origine nelas. Tais situações podem ter continuidades em relações diárias, com fronteiras mais borradas do que supomos. Estariam elas presentes no contexto do A.I.?

Partindo, então, da ideia de que os saberes da ciência não são verdades universais, no segundo eixo do trabalho, aprofundamos o olhar para sua contextualização – especificamente no que tange à atribuição de sentidos ao Acolhimento. Considera-se importante reconhecer distintas formas de conhecimento e uma busca pela reabilitação dos saberes do senso comum (MOSCOVICI, 1963; JODELET, 1989; 1998; ARRUDA, 1998; 2000; MARKOVÁ, 2006; 2017; JOVCHELOVITCH, 2008; 2011).

Quando falamos em produção de saberes, há uma espécie de escala do conhecimento (MARKOVÁ, 2017). Tradicionalmente, consideramos “saberes” somente o que se refere à ciência reificada e seus pensadores. Há, nessa via, certa hierarquização dos conhecimentos (JOVCHELOVITCH, 2008) ou, ainda, colonização dos saberes (QUIJANO, 1996).

É reconhecendo que a formulação de saberes é um processo que ocorre com e entre todos nós, via comunicação, que a Teoria das Representações Sociais (TRS) se propõe a reabilitar os saberes do senso comum (MARKOVÁ, 2017). Isto posto, salienta-se que, neste estudo, o complexo processo de atribuir sentidos não se faz menos importante (ou legítimo), tendo em vista que nem todas as participantes de pesquisa têm conhecimentos acadêmicos acerca do tema. São saberes diferentes, mas não menos válidos (JOVCHELOVITCH, 2008), tão localizados e parciais quanto os da autora desta dissertação. Será possível produzir encontros dialógicos em meio a essas diferenças? É viável ativar a crítica sem deslegitimar o saber do outro?

Ambientes e fenômenos novos, segundo Spink (2003), são propícios à emergência de representações. Isso ocorre porque, quando representamos, tentamos nos familiarizar com o que não é familiar. Embora ações de acolhimento para crianças, mesmo que em modalidades diversas, ocorram desde o período colonial (como veremos), o Acolhimento Institucional adquire especificidades a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e de sua regulamentação como política pública do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Desse modo, o Acolhimento e sua profissionalização podem ter engendrado a necessidade de representar a instituição e seus objetivos, a fim de orientar as condutas das trabalhadoras.

As Teorias das Representações Sociais (TRS) servem, de um lado, para a familiarização com o que é estranho – pode ser filhos sendo afastados do convívio familiar de origem – e, de outro, para transformar o que já é familiar – podemos imaginar, nesse sentido, uma mudança afetiva/cognitiva para dar lugar psíquico ao trabalho de acolhimento (ARRUDA, 1998; MOSCOVICI, 2012). Enquanto teoria do conhecimento social, as TRS baseiam-se no entendimento dos sentidos gerados a partir de uma triangulação composta por Eu-Outro-Objeto. Esse deslocamento de eixo da relação sujeito-objeto caracteriza o processo representacional

como dinâmico e centrado não apenas no sujeito nem apenas no objeto, mas “exatamente nos espaços de mediação que jazem no entre das relações intersubjetivas e interobjetivas [sic]” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 41). Dessa forma, a produção de conhecimento passa, inevitavelmente, por nossa relação comunicativa e simbólica com o Outro e seu papel constituinte de quem somos (GUARESCHI, 1998). Ou seja, as TRS desfazem a visão da ciência e da produção de significados como constructos mentais individuais que procuram copiar o mundo exterior, ao passo que “devolve aos processos representacionais o poder da socialidade humana para se relacionar criativamente com o mundo e formá-lo como produto da ação humana” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.77).

Tendo isso em vista, as representações não são, portanto, entidades estáticas, mas sistemas de comunicação e compreensão da realidade social construída. O processo representacional não tem o poder de definir completamente um objeto: trata-se de um modo de atribuir sentidos ao real, sem nunca apreendê-lo em sua totalidade (JOVCHELOVITCH, 2008). Sendo assim, representações de cuidadoras não consistem numa verdade absoluta sobre o contexto onde se inserem, mas em saberes constituídos temporalmente pela tríade relacional.

No processo representacional, partilhamos os significados que atribuímos em grupo e, assim, estabelecemos comunicação, uma linguagem comum e um modo de agir diante dos fenômenos com os quais buscamos nos familiarizar (JOVCHELOVITCH, 2011). Isso ocorre por meio de dois mecanismos principais: ancoragem e objetificação. A ancoragem diz respeito ao processo cognitivo de estabelecer uma ligação entre algo que já nos era familiar e algo que se busca representar. Por exemplo: a prática de acolhimento é ancorada em alguma experiência ou tipo de conhecimento já existente para as profissionais, de modo que possam orientar seu trabalho. O trabalho seria ancorado numa lógica familiar? Na lógica de uma fábrica? De um presídio? Já a objetificação transpõe em imagem a representação. No caso das cuidadoras, a objetificação será a imagem-referência que possuem para realizar seu trabalho. Se o trabalho for ancorado em uma família, seria esta a imagem de um pai autoritário, repressor e punidor frente aos filhos? Ou seria de uma organização plural, com vários pais, mães e diferentes filhos? Pensar em uma tríade não é suficiente para dizer que superamos a dualidade tradicional positivista *sujeito-objeto*. Nessa tríade, devem ser fundamentalmente considerados os atravessamentos dos marcadores que viemos abraçando: são indissociáveis de relações étnico-raciais, de gênero e de classe. Afinal, quais processos medeiam as relações entre Eu-Outro-Objeto? Trata-se, enfim, do reconhecimento de que a produção de saberes sobre a vida é localizada, corroborando a proposta de Haraway (1995) e Jovchelovitch (2008).

Para abarcar mais dimensões do processo representacional, destaquemos a dimensão de

gênero. Esta categoria de análise é uma produção de movimentos feministas – sobretudo a partir dos anos 1970. Os movimentos feministas, segundo Arruda (2000), foram um dos responsáveis pela politização da vida privada, ao desmembrar relações de poder imbricadas no convívio e nas relações cotidianas familiares e profissionais, além da esfera pública, de modo geral.

Em uma definição clássica, gênero pode ser definido como uma forma primária de significar as relações de poder, assim como um marco constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995). Nessa via, um de seus objetivos é desconstruir a ideia de identidades universais, compostas por um par binário relacionado ao gênero: “a mulher” e “o homem”.

Estudos indicam que profissões que envolvem o cuidado de outros são diretamente relacionadas e estimuladas, no processo hegemônico, a se tornarem “da mulher” (SOARES, 2012; HIRATA, 2014; SCOPINHO; ROSSI, 2017). Aponta-se, paralelamente, que o trabalho de cuidadoras em instituições de Acolhimento baseia-se em habilidades consideradas típicas e, até mesmo, naturais de mulheres. Enquanto o cuidado é, historicamente, difundido para as mulheres na sociedade, os ambientes onde ele se constitui como trabalho viriam a ser reprodutores da clássica divisão branca do trabalho: mulheres responsáveis pelos filhos e pela casa, enquanto os homens encontram-se em funções que não envolvem o cuidado (SCOPINHO; ROSSI, 2017).

Buscando criar costuras com nossas escolhas teóricas, encontramos aproximações possíveis entre as Teorias de Representações Sociais (TRS) e os Estudos Feministas (EF) – criadores da categoria de análise *gênero*. Em primeiro lugar, os processos através dos quais as ideias são geradas e compreendidas são afetados por fatores sociais que permeiam nossas relações com o Outro, a exemplos dos fatores de gênero (FARGANIS, 1989).

Seguindo essas aproximações, podemos pensar que, assim como as ações dirigidas a infâncias passaram por diversas égides e formatos, acompanhando intensas transformações que tocam o Ocidente nos últimos séculos, os EF e as TRS são oriundos de uma crise paradigmática a qual, como citado no início desta seção, situa-nos em um paradigma científico emergente. Essa crise, por sua vez, sinaliza a urgência da necessidade de instrumentos conceituais que servissem à busca por novas respostas das ciências para os problemas de novos tempos: contextos globalizantes, novas tecnologias da comunicação, ameaças ambientais, etc. (ARRUDA, 2000). Os EF e as TRS demonstram que a crise paradigmática faz emergir uma singular sensibilidade frente a novos objetos, assim como mais possibilidades de conhecê-los, cuja consequência é a elaboração de novas conceitualizações e metodologias (ARRUDA, 2000) nas quais podemos enquadrar as Rodas de Conversa, utilizadas neste estudo.

Nesse caso, tanto para as TRS quanto para os EF, vemos a preferência por métodos voltados para a escuta dos sujeitos, com interesse nas suas experiências e nas formas como as relatam – o que pode desestabilizar uma suposta hierarquia pesquisadora x participante da pesquisa, “pois o toma o saber desta como legítimo, mesmo se não sacramentado pela ciência” (ARRUDA, 2000, p.117). Em mais um exemplo, ao passo que as TRS pretendem visibilizar facetas desconhecidas do pensamento social, valorizando o saber do senso comum e sua criatividade na tradução das realidades, os EF querem descortinar situações de violência delineadas por normas de gênero (ARRUDA, 2000).

Podemos citar, ainda, que as TRS, ao incorporarem a dimensão simbólica da relação com a alteridade em suas análises, rompem com dualidade Eu-Objeto nos modos de produzir conhecimento. Em consonância, a perspectiva de gênero a que nos referimos (SCOTT, 1999; HIRATA, 2014) se distancia de olhares estáticos que enxerguem como “papéis naturais de homens e mulheres” aqueles elementos relacionais, conjunturalmente delineados e imbuídos em relações de poder que envolvem nossos modos de subjetivação.

Para finalizar, cabe lembrar algumas distinções entre as TRS e os EF. O projeto epistemológico feminista vai muito além da crítica à ciência tradicional: ele se desloca para uma indissociabilidade política e brota dos movimentos sociais, sendo, posteriormente, sistematizado na academia (ARRUDA, 2000). Assume, também, mais espaço a análise do poder, para subjetividade e a emoção, para o simbólico, menos hierarquias e dicotomias (REY, 1999). Trata-se de uma teoria da ação e, portanto, a categoria gênero torna-se um meio para transformar relações assimétricas (ARRUDA, 2000). Isto, contudo, não torna defasada ou diminui a relevância das TRS, conquanto seus contornos também são conjunturalmente constituídos e têm suas razões de ser. Pode-se sinalizar, por outro lado, o quão profícua é a possibilidade de ampliar nossos olhares e criar um ponto comum por meio do encontro dessas vertentes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A experiência de trabalho em uma instituição de Acolhimento Institucional (A.I) para crianças e adolescentes deu origem ao projeto de pesquisa de dissertação, intitulado *Acolhimento Institucional, gênero e interseccionalidades pelo olhar de cuidadoras*⁵. Este é uma ramificação do projeto guarda-chuva *Vidas precárias no cibernundo: estudos sobre violências nos sistemas hierárquicos de poder*⁶. Ambos se conectam ao grupo *Núcleo de Pesquisa e Extensão em Psicologia Social Crítica V.I.D.A.S.* Ou seja, analisar nosso campo de pesquisa considerando relações étnico-raciais e de gênero, bem como saberes de grupos populares, é parte de um projeto maior, sendo que nosso estudo agrega elementos ao projeto guarda-chuva sobre violências, tendo como ênfase a política de A.I.

Enquanto pesquisa sustentada em um paradigma emergente, esta dissertação possui delineamento qualitativo, cujo método “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2014, p.57). O delineamento qualitativo se favorece com o uso de diferentes métodos, pois “uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta” (SANTOS, 2010, p.77-78). Nesse sentido, diferentes maneiras de se aproximar e conversar com as interlocutoras da pesquisa e com o material levantado foram utilizadas para a construção das informações.

A fim de nos aprofundarmos na política de A.I. para crianças e adolescentes, realizamos, primeiramente, pesquisas bibliográficas não sistemáticas. Elas nos forneceram subsídios para pensarmos os caminhos que as políticas para infâncias no Brasil percorreram e refletirmos sobre possíveis campos de ancoragem do atual trabalho com A.I – o que pode ser observado no primeiro artigo que explana os achados da pesquisa.

Neste escrito, também foi utilizado o Diário de Campo, elaborado desde o período de trabalho na instituição (de junho de 2015 até fevereiro de 2017). O uso do Diário de Campo possibilita que nos tornemos contadores de histórias, capazes de ver e interpretar experiências para além da perspectiva do respectivo ator. Os registros no Diário, dessa forma, são compostos de encontros com trabalhadores, gestores, pessoas que utilizam os equipamentos de A.I. e autores que instigam reflexões. Essas observações, portanto, referem-se à minha inserção, na busca de perceber o cotidiano da instituição na movimentação e na imbricação dos lugares de técnica e pesquisadora. Apesar de serem funções diferentes, não as

⁵ Registrado no Portal de Projetos da UFSM sob número 048769.

⁶ Aprovado pelo Comitê de Ética da UFSM sob número 79231217.4.0000.5346.

compreendemos de modo dissociado. Consideramos, pois, mais uma vez, a postura de que somos relações porque precisamos de outros para ser (GUARESCHI, 1998). Assim, “a construção do outro e do mesmo são indissociáveis. Ela acontece como dança, em que um parceiro precisa conjugar seus movimentos aos de seu par para poder seguir a música” (ARRUDA, 1998, p.42). Essa construção decorre de um espaço de ambiguidade que permanece vivo, presente, e permite reacomodações de acordo com as circunstâncias (JODELET, 1989).

Nessa perspectiva, todas as experiências compartilhadas com o grupo de trabalho fazem parte da pesquisadora que me tornei. As experiências com pesquisa durante a graduação também compuseram o trabalho técnico, e a presente experiência de pesquisa compõe a psicóloga que me torno – e difícil, senão impossível, delimitações específicas do momento em que cada uma dessas passagens ocorre. Admitimos que em nós habitam multidões e, por isso, não há sentido, aqui, em demarcar lugares cindidos de pesquisadora *versus* técnica. O que é certo é que a narrativa construída comporta todos esses encontros.

Para nos aproximar mais dos saberes das cuidadoras, utilizamos Rodas de Conversa e Observação Participante, tendo como norte de desenvolvimento das atividades os registros do Diário de Campo. As Rodas de Conversa consistem em uma metodologia participativa de ressonância coletiva. Trata-se da criação de espaços de diálogo e expressão que visam relacionar cultura e subjetividades, assim como a construção de saberes e práticas (CAMPOS, 2000; ROMANINI; ROSO, 2013; 2014). Elas têm por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida (AFONSO; ABADE, 2008). A técnica prioriza discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) (MÉLLO ET. AL, 2007).

Nas Rodas, nossas interlocutoras foram provocadas a conversar e discutir sobre suas percepções, memórias, desafios e relações que estabelecem no cenário de trabalho. Esses momentos contaram com 5 profissionais, tendo a duração média de 2 horas e 30 minutos cada. Realizamos três encontros grupais conduzidos por mim na instituição, os quais foram gravados, transcritos e posteriormente analisados. Uma sexta interlocutora não pôde participar das Rodas de Conversa, mas sugeriu que conversássemos individualmente em virtude de seu interesse pela pesquisa.

No primeiro encontro, o tema que deu início às atividades foi a articulação entre a pesquisa e o contexto de trabalho. Além da equipe de pesquisa (uma graduanda em Psicologia, coorientanda de Iniciação Científica, e eu), estavam presentes as cuidadoras e a equipe técnica da instituição. No segundo momento, conversamos sobre a relação entre o trabalho e o público

atendido e, para tal, utilizamos questões norteadoras (APÊNDICE B). O encontro seguinte foi relacionado a questões de gênero no cenário de trabalho (APÊNDICE C). Estavam presentes as cuidadoras e outra estudante de Iniciação Científica, também participante da Atividade de Estudos Temática.

A utilização de outro método se mostrou necessária, uma vez que percebemos certa tensão por parte das cuidadoras. Pensamos que, em razão de ser uma instituição constantemente articulada ao Poder Judiciário, permanentemente observada e vigiada por ele e pela comunidade em geral, possa ter havido receio em expor o modo como se trabalha e o que se pensa a respeito disso. Assim, em outros oito momentos, em um total de cerca de 60 horas, realizou-se Observação Participante com registro em Diário de Campo. A Observação Participante consiste numa descrição do cotidiano, “do que as pessoas fazem, de como elas se relacionam, conversam umas com as outras, de quais são as regras de precedência, de aproximação, de evitação, misturadas com seus afetos, emoções, gestos, sociabilidades em geral” (VELHO, 2013, p.172). As observações, para tanto, não são reproduções exatas da realidade, senão igualmente compostas em meio às relações que atravessam o campo, perpetradas por memórias, afetos, diálogos e inquietações.

3.1 ÉTICA EM UMA APRESENTAÇÃO BÁSICA

Os procedimentos éticos realizados na construção da pesquisa não começam nem encerram com os procedimentos formais aqui elencados, porque a ética, em uma dimensão crítica, significa que ela não pode ser considerada como algo pronto e acabado: ela está sempre por se fazer. Ela corresponde a uma busca interminável diante de nossa incompletude pelo que deve ser nas relações. Por isso, à medida em que a ética se atualiza, sofre suas contradições e, por conseguinte, deve ser questionada, criticada e propositiva (GUARESCHI, 2008).

Dessa forma, nomearemos aqui os procedimentos essenciais requeridos nessa busca interminável. Conscientes, porém, de que eles não são suficientes e, principalmente, de que nossa busca não findou, pois, revisando nossa postura, encontraremos modos de fortalecê-la em um sentido justo para todos. Ademais, enxergamos o processo de trabalho-pesquisa-elaboração-escrita como passos de uma busca constante, norteadas pela questão: como posso ser cuidadosa comigo e com os outros?

Dentre os procedimentos formais adotados, supracitados no Percorso Metodológico, destacamos: i) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A); ii) assinatura do Termo de Confidencialidade (ANEXO B); iii) assinatura do Termo de Autorização Institucional pela Secretaria Municipal de Assistência Social (ANEXO C); e iv)

assinatura do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (ANEXO D).

Diante disso, assumimos o compromisso de cumprir, integralmente, os princípios da Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012): garantimos a autonomia do participante de maneira que pudesse, livremente, decidir quanto à sua participação ou não na pesquisa. Comprometemo-nos, outrossim, com o respeito aos quatro referenciais básicos da bioética – *autonomia, não maleficência, beneficência e justiça* – apontados pelas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde) e a Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

Isso significa a garantia às participantes de: i) desistir, a qualquer momento, de contribuir com a pesquisa, sem qualquer prejuízo; ii) ter sua privacidade respeitada; iii) confidencialidade das informações pessoais; iv) decidir se sua identidade será divulgada (Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, Art. 17, IV). Há garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa (seja de pessoa ou grupo de pessoas) durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário (mesmo após o término da pesquisa) sobre quais informações fornecidas podem ser tratadas de forma pública. Do mesmo modo, o participante teve a garantia de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei, além do ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. A partir desses respaldos, daremos continuidade ao trabalho compartilhando nossas análises.

4 MANUSCRITO 1⁷**INFÂNCIAS E SUAS POLÍTICAS – VÍRGULAS HISTÓRICAS COMO FERRAMENTAS À PSICOLOGIA**

Resumo: Desde o período Colonial brasileiro, diferentes equipamentos foram elaborados para infâncias, perpassados por elementos étnico-raciais. Isto posto, somado à experiência de trabalho da primeira autora na política de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes no interior do Rio Grande do Sul, surgem as inquietações propulsoras da dissertação “Diálogos entre Acolhimento Institucional e Psicologia Social Crítica”, da qual deriva este texto. Haja vista uma tradição normativa e elitista de atuação em Psicologia em nosso país e o histórico de exploração dos povos na América Latina, a construção de modos de ação contextualizados e o comprometimento com a busca por justiça social nos instigam, conforme prima o Conselho Federal de Psicologia. Para tal, conheceremos os elementos históricos do campo do Acolhimento (anteriores à inserção da profissão na área) que produzem efeitos no contexto atual do trabalho em Psicologia nesses serviços. Apropriarmo-nos desses cenários embasa a elaboração das vírgulas, apresentadas como ferramentas de atuação nas políticas sociais. Identificamos colonialidades que atravessam instituições e práticas, ilustradas em cenas de trabalho registradas no Diário de Campo elaborado durante o período de trabalho julho de 2015 até fevereiro de 2017 – na referida instituição. Diante dos efeitos de antigos cenários nas atuais demandas de trabalho, os instrumentos para lidar com elas requer que nos apropriemos, fundamentalmente, de nossa história e das idealizações ligadas a ela. Ademais, há o desafio de produzir encontros dialógicos em equipe.

Palavras-chave: Infâncias; Políticas; Crítica; Historicidade; Psicologia.

⁷ O capítulo que segue consiste no Manuscrito que corresponde ao primeiro eixo do trabalho. Ele será submetido à Revista Psicologia Política (Qualis B1), após defesa da dissertação e revisão conforme sugestões da Banca. Normas da revista disponíveis em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1519-549X20170002&lng=pt&nrm=iso

Introdução: por que vírgulas e histórias para a Psicologia?

No Brasil, a Psicologia, bem como outros campos do saber, tem sua atuação contemplada em políticas e instituições, sobretudo desde o início do século XX (Cruz & Guareschi, 2012; 2014), como parte do projeto político desenvolvimentista para uma nação. No que tange à sua inserção em políticas sociais, na atual década, elas ocupam ¼ do mercado de trabalho dos psicólogos no Brasil (Macedo & Dimenstein, 2012). Especificamente em políticas direcionadas para infâncias, a atividade profissional de Psicologia é regulamentada como parte obrigatória da equipe técnica de instituições de Acolhimento Institucional (Brasil, 2009).

Esses espaços são responsáveis pela execução de medidas judiciais de afastamento do convívio familiar de crianças e adolescentes vítimas de violação de direitos, tais como: abuso sexual, violência, negligência e abandono (Brasil, 1990; 2009). Dentre os objetivos da atuação da Psicologia nesses contextos, constam fazer diagnósticos situacionais do público atendido e da relação com suas famílias de origem, com vistas a verificar possibilidades de reintegração familiar, acompanhar e fortalecer os sujeitos acolhidos com sua rede de apoio. Ainda, busca potencializar a atuação de toda equipe do local por meio de discussões de casos, bem como promover a articulação intersetorial necessária para a garantia de direitos dos sujeitos acolhidos (Brasil, 2009).

A experiência de trabalho da primeira autora em uma dessas instituições deu origem ao projeto de dissertação de mestrado intitulado *Acolhimento Institucional, gênero e interseccionalidades pelo olhar de cuidadoras*⁸, do qual este texto é um dos frutos. Frente à inserção da Psicologia e de suas responsabilidades nesta política, é preciso observar, contudo, que a profissão foi constituída, enquanto ciência, aliada a interesses normativos e elitistas, bem como estratégia de controle social em nosso país (Lane, 2008; Cruz & Guareschi, 2012; 2014;

⁹ ⁸ Registrado sob número 048769. Este, é conectado ao projeto guarda-chuva “Vidas precárias no ciber mundo: estudos sobre violências nos sistemas hierárquicos de poder” (Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM - CAEE número 79231217.4.0000.5346).

Miron & Guareschi, 2017). Isto é, foi delineada como um instrumento para prescrever modos de se colocar em sociedade e formas de se adaptar ao que cada constituição social espera em determinadas épocas. Nessa forma de atuação, muitas vezes desconsiderou-se, em suas práticas, os desdobramentos do histórico de um país atravessado pelo colonialismo, o qual explorava determinados grupos a partir dos significados atribuídos a elementos étnico-raciais.

Um eixo fundamental das engrenagens de poder colonial se deu a partir da classificação social da população de acordo com a ideia de raça. Os sentidos colocados sobre a noção de raça e seus ecos foram/são utilizados para naturalizar inúmeras violências coloniais (Quijano, 2005). A noção esteve engajada, nesse sentido, em outorgar legitimidade à imposição da conquista colonial a partir da formação de um discurso no qual o binarismo inferior/superior se relacionava, pela perspectiva racial, à dicotomia colonizado/colonizador (Teles, 2017).

Contudo, de acordo com Quijano (1997), o presente se relaciona diretamente com esse passado. Segundo o autor, as colonialidades não dizem respeito apenas ao período cronológico anterior ao Brasil Império: elas transcendem o colonialismo histórico e não desaparecem com a independência jurídica de um país. Sua continuidade, portanto, é necessária à manutenção do capitalismo atual – haja vista que foi a exploração das Américas que abriu as portas para o capitalismo moderno (Quijano, 2005). Assim, mudam-se as circunstâncias, mas as relações assimétricas e injustas engendradas pelo colonialismo se perpetuam (Assis, 2014).

Conseqüentemente, os saberes-poderes usados de modo violento nas relações entre jesuítas e índios, senhores de escravos e negros/afro-brasileiros, renovam-se por outros meios, como na relação da ciência com seus objetos (Assis, 2014) quando estes são tomados como coisas a serem dissecadas.

Considera-se, ainda, que, em nosso país, o tratamento colonial associado a elementos étnico-raciais engendrou situações de pobreza e miséria, as quais não foram superadas com a transformação do país em República (Arantes, 2014; Souza, 2017). Tais situações associam-

se às políticas sociais em que a Psicologia atua.

Sob essa perspectiva, podemos visualizar indícios de colonialidades em algumas justificativas judiciais para a operação de medidas de afastamento do convívio familiar. Diante de uma proliferação de sentenças de negligência dos responsáveis – vista apenas como falta de interesse da família por seus filhos (Fonseca & Cardarello, 1999; Constantino, Assis & Farias, 2013) –, estudos apontam que, muitas vezes, para o emprego de recursos excepcionais como o Acolhimento Institucional, não são levados em conta os efeitos da pobreza e do sofrimento psíquico nas relações (Silva, 2004; Cruz, 2007; Rizzini, 2011). Dessa forma, situações em que nem sempre há violação de direitos são consideradas problemáticas, uma vez que há sociabilidades diferenciadas do padrão eurocêntrico de estabelecer relações e modos de ser criança (Fonseca & Cardarello, 1999; Cruz, 2007; Cruz & Guareschi, 2012; Assis, 2014).

O trabalho da Psicologia, permeado pela colonialidade, pode agir na direção do apagamento de traços culturais familiares na tentativa de “organizar” determinados grupos, fazendo jus ao histórico de normatividade e elitismo da profissão. Transmite-se, nesse sentido, a sensação de haver um modo imperativo de assegurar a proteção das infâncias (Fonseca & Cardarello, 1999), no qual há empobrecimento do olhar sobre os elementos socioculturais conectados a violações de direitos, o que leva os profissionais desse campo se sentirem convocados a isolar as infâncias de seus alcoses.

Por essa via, entendemos que os fazeres em Psicologia nas políticas sociais – com especial ênfase ao Acolhimento Institucional – passam por, em cada uma das atribuições supracitadas, inserir vírgulas – o que não significa silenciar vozes ou transformar em “outros” aqueles que atendemos ou com quem trabalhamos. Vírgulas, tanto em um sentido gramatical quanto em um sentido de práticas psicológicas, são pausas forjadas em enunciados. Aqui, elas são tidas como pausas para refletir sobre o que falamos, pausas para abrir brechas e tensionar certezas.

Paralelamente a isso, o Código de Ética Profissional do Psicólogo estabelece que devemos atuar com base em determinados princípios, como o combate a quaisquer formas de discriminação e opressão. Para tal, o documento sinaliza a necessidade de agir com “responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural” (CFP, 2014, p.7). Frente à contextualização de responsabilidades prezadas pelo nosso Código de Ética, lembramos que o fato de sermos brasileiras não faz com que a atuação em Psicologia seja, automaticamente, comprometida com as especificidades sócio históricas de nosso país. Parece-nos importante, desse modo, que nossas vírgulas sejam construídas com lentes que enxerguem as relações assimétricas oriundas de nosso histórico colonial (Montero, 2009) e seus efeitos. Assim, elas devem ser produzidas reconhecendo uma dimensão histórica em nosso olhar, isto é: consideramos que percepções não são naturais, não são dadas desde o princípio, tampouco são inatas. Nosso olhar é, indubitavelmente, produzido de acordo com normas sociais (Reis et al, 2004). Ele é forjado desde o momento em que nascemos, fazendo com que, dificilmente, percebamos as estereotípias, os vieses étnico-raciais, de classe, de gênero e de cultura (Zanella, 2013), os quais podem, enfim, converterem-se em colonialidades que caracterizam as leituras que fazemos do mundo.

Ainda, uma forma de denunciar violências é compartilhar nossas reflexões e experiências por meio da produção de pesquisas, ratificando o Conselho Federal de Psicologia quando ele se refere a um “contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática” (CFP, 2014, p.7). Diante disso, neste trabalho, conheceremos elementos históricos do campo do Acolhimento – incluindo a própria categoria “infância” – que antecederam a inserção da Psicologia na área e que ainda acarretam efeitos na atuação da profissão nesse contexto. Conhecer tais elementos embasa a elaboração de vírgulas, as quais apresentamos como ferramentas para nossa atuação em políticas sociais – com ênfase na política de Acolhimento.

Em nossas escolhas epistemológicas, buscamos fortalecer a rede de autoras(es) latino-americana(s). Assim como Amorin (2016), consideramos importante criar narrativas que levem em conta as histórias negadas e silenciadas dos primeiros habitantes do continente americano, a partir de suas vozes e representantes. Porém, subvertemos a ideia de recorrer somente a autores latino-americanos – como proposto pelos estudos pós-coloniais –, razão pela qual, quando for encontro do que desejamos apresentar, adotamos referências como Phillip Ariès (1983).

As reflexões aqui apresentadas foram realizadas a partir de pesquisas bibliográficas não sistemáticas. O material será ilustrado por meio de dois fragmentos da experiência de trabalho no campo do Acolhimento, registrados no Diário de Campo elaborado durante o período de trabalho realizado no interior do Rio Grande do Sul, entre junho de 2015 e fevereiro de 2017. Por fim, inspiradas pelo que foi apresentado no texto, além do uso de vírgulas, trazemos interrogações sobre as práticas em Psicologia no contexto do A.I.

Olhares para a construção “da infância” e suas políticas

Na atualidade, o investimento em infâncias é considerado indispensável para o futuro das nações (UNICEF, 2017). Conseqüentemente, dirigem-se diversas políticas a elas, como ações governamentais de saúde, educação e os já referidos serviços de Acolhimento Institucional. Apesar de sua relevância nos dias de hoje, o investimento em políticas para infâncias não foi sempre prioridade. Ele é um produto social, historicamente construído que, recentemente, tornou-se personagem central na linguagem de ação governamental das democracias ocidentais (Spink, 2018). Nessa via, voltemo-nos às conjunturas que propiciam a emergência das infâncias como uma categoria a ser investida, um ponto de partida para o percurso histórico.

De modo geral, um momento decisivo para o novo modo de olhar para as infâncias foi a modernidade europeia. Uma nova forma de economia e de organização política convocava novas modalidades de organização social (Ariès, 1981; Kramer, 2003). Especificamente na sociedade burguesa, após o período feudal, surgia a ideia de constituir sujeitos que respondessem às demandas de um novo modelo econômico. Era um período de transição ao capitalismo, em que as crianças passaram a ser vistas como elementos fundamentais para o funcionamento do novo sistema.

Assim, advindos de núcleos economicamente favorecidos, os sentidos atribuídos para as crianças que não correspondessem às urgências da circunstância econômica foi de alguém incompleto, que deveria receber um investimento urgentemente, necessitando de cuidados e educação diferenciada com vistas à preparação para uma atuação futura – com a perspectiva de agregar capital à família (Ariès, 1981; Kramer, 2003). Logo, as crianças pertencentes às camadas menos abastadas eram compreendidas como desvalidas e carentes.

A representação da infância padrão, além de estar associada ao cuidado com os futuros produtores de capital, vai ao encontro do caminho que a ciência percorreu na modernidade europeia: um caminho trilhado com base em estabelecer leis que regulassem o funcionamento de um sujeito único, universal e racional (Macedo & Dimenstein, 2012; Guareschi & Roso, 2014).

Considera-se que houve, durante esse período, uma “revolução escolar e sentimental” nos modos de cuidar os filhos (Ariès, 1981, p. 11). Revolução escolar porque ensinamentos diferenciados se tornaram necessários para uma determinada qualificação com vistas à produção econômica: o que antes era provido por meio da convivência com adultos, transferiu-se para as escolas. Revolução sentimental porque a afetividade não era vivida como conhecemos hoje, mas expressa por meio de paparcos apenas às crianças pequenas. Até então, famílias eram entendidas como fontes de ajuda mútua no cotidiano, um ofício em comum e

uma defesa da honra em casos extremos (Ariès, 1981).

Apesar de termos o contexto europeu como referência sobre a produção de certa infância (Ariès, 1981) – e o Brasil, como colônia de Portugal, ter importado uma série de inspirações – não é possível transpor mecanicamente para a sociedade brasileira essas informações. Outrossim, a universalidade dessa infância padrão é mistificadora dos demarcadores de diferenças e, conseqüentemente, das injustas assimetrias sociais fundadas a partir de elementos como as relações étnico-raciais e de classe. Logo, não tomaremos uma natureza infantil, desvinculada de seu contexto de produção (Ariès, 1981; Kramer, 2003), razão pela qual empregamos aspas no título desta seção textual. Assim, reconhecemos a categoria “infâncias”, no plural, pois compreendemos os sentidos a elas atribuídos, diferenciados de acordo com diversos marcadores, bem como as políticas engendradas.

O período da modernidade europeia, além de legitimar a aposta em certas infâncias (que, junto às suas famílias, adaptam-se ao capitalismo), também gerou reflexos nas políticas a elas dirigidas. No que tange às políticas sociais governamentais, o contexto de sua elaboração nos remete à transição para o capitalismo industrial, que contou com a expansão da atividade comercial nas cidades, as quais se tornaram urbanizadas por serem os centros econômicos.

Com o aumento dos centros urbanos, a pobreza começa a ganhar maior visibilidade. Frente a seu reconhecimento como risco ao modo de produção econômico em vigor, vão se institucionalizando, em formatos e em tempos diferenciados, políticas de enfrentamento pelos governos (Lobato, 2012; Cruz & Guareschi, 2014; Oliveira & Costa, 2018). O foco dessas políticas era, inicialmente, os modos como a pobreza se apresentava publicamente: crianças na rua, pessoas que vagavam com comportamentos que extrapolavam os padrões de normalidade de cada época, etc.

Em virtude de sua condição histórica de colônia portuguesa, no Brasil, o processo de criação de políticas sociais governamentais ocorre, principalmente, a partir do século XX. No intento de se tornar uma nação capitalista, o investimento às infâncias chega aqui, como situado

no início do texto, com apoio da Psicologia e de outros campos do saber (como a Medicina e o Direito), tendo sua atuação contemplada em políticas e instituições para crianças (Cruz & Guareschi, 2012; 2014).

Acompanhando os elementos que fornecem a historicidade, voltemo-nos aos cenários primeiros do Brasil. Reconhecendo que interesses de cada conjuntura engendram o direcionamento de políticas a certos grupos, é preciso que nos debrucemos sobre os meandros do contexto nacional que podem se conectar às práticas no Acolhimento Institucional.

Caminhos diversos para infâncias

A colonização representou um fato crucial para a história da civilização. Conforme a aponta Arruda (2002), a conquista da América Latina levanta a seguinte questão: o outro é humano? Havia, como pano de fundo, um contexto de colonização do território que engendrava a necessidade de adaptação do outro às necessidades e aos moldes do Estado português e, lembrando Quijano (2005), promovendo diferenciações segundo o constructo “raça”. Isto é, tinha-se como objetivo modificar o que era diverso dos padrões de infâncias advindos da modernidade europeia. Partindo assim do período colonial em nosso país (1500- 1822), as primeiras ações para certas infâncias foram elaboradas em parceria entre o Estado de Portugal e os jesuítas, direcionadas a quem primeiro estava aqui: as populações indígenas (Rizzini, 2011; Arantes, 2011; Guimarães, 2017). Para tal, a conversão dos costumes nativos, considerados pecaminosos aos olhos portugueses, se dava por meio da catequização e educação dessas crianças (Arantes, 2011). Esse processo educacional era direcionado a atender as demandas que Portugal tinha no período: novos cristãos e mão-de-obra barata (Arantes, 2011), o que implicava o afastamento cultura dos colonizados, como podemos observar na carta do padre Juan de Azpilcueta Navarro ao rei português, de 28 de Maio de 1550:

(...) só aos pequenos acho com boa inclinação, si os tirassemos de casa de seus paes, o que não se poderá fazer sem que Sua Alteza faça edificar um collegio nesta cidade

com destino a essas crianças para educar, de maneira com que os maus costumes e malícia dos paes se não perca o ensino que si ministra aos filhos (Navarro, 1988, p.77, citado por Arantes, 2011)

Durante o período Colonial, havia outras infâncias: as negras. As ações a elas dirigidas refletiam o modo como seus pais eram representados pelos portugueses, em assimétricas e injustas relações, ou seja: eram vistas como partes da engrenagem escravista de uma colônia de exploração (Souza, 2017). Tal saber legitimava que essas crianças, a partir dos 8 anos, trabalhassem como aprendizes e, entre 12 e 14 anos, como plena força de trabalho escravo (Berger & Gracino, 2005; Faleiros, 2011; Arantes, 2011). Antes disso, poderiam ser usados como brinquedos aos filhos de senhores (Faleiros 2011). O regime de escravidão às infâncias africanas não se restringia ao trabalho: uma marca de ferro-quente certificava seu batismo cristão (Vasconcelos, 2005), embora a religiosidade de matriz africana fosse exercida de modo discreto como forma de fortalecimento e resistência dos povos negros – sincretizando elementos católicos para seu exercício.

Apesar das possibilidades diferenciadas para crianças brancas, estas ainda não eram objeto de investimento no período colonial (Faleiros, 2011). As crianças brancas da casa-grande, quase sempre cuidadas por amas, aprendiam as primeiras letras com professores particulares e usavam trajés adultos – aspectos representativos da divisão de classes e das diferenças socioeconômicas que caracterizavam o tipo de atendimento a elas dispensado (Guimarães, 2017).

A colonialidade, expressa pelo interesse em adaptar o que fosse diverso das experiências infantis europeias, permaneceu vigente na construção de nosso país. Por volta de 1543, surgem ações direcionadas a outras infâncias, as quais deveriam ser entregues a instituições de caridade. No início do período que a população urbana aumentava, também crescia o abandono de crianças consideradas ilegítimas, originárias de relações extraconjugais – geralmente entre senhores de escravos e mulheres negras – que abalavam os preceitos morais da época, que tinham por base o cristianismo. Ou, ainda, crianças em situações de pobreza (Arantes, 2011;

Rizzini, 2011; Faleiros, 2011; Perseswal, 2013). A entrega dessas crianças ocorria por meio de mecanismos cilíndricos e giratórios, chamados Rodas dos Expostos: de um lado, ficava quem as entregava; do outro, religiosas as recebiam, nos moldes do que era feito em Portugal. Cuidadoras se ocupavam das crianças durante os primeiros tempos e, posteriormente, eram direcionadas à famílias criadoras (Venâncio, 1999). Ainda, a Roda era recurso de combate ao aborto e infanticídio (Venâncio, 1999; Arantes, 2011). Essas práticas, combatidas assim como a religiosidade, também serviam como modos de resistência à vida escrava, visto que as mulheres o praticavam com a intenção de proteger as crianças do regime.

Conforme os centros urbanos aumentavam, havia crescente temor referente à massa negra e mestiça que se avolumava (Arantes, 2011; Souza, 2017). Antes da abolição da escravatura, contudo, o Código Criminal foi um novo produtor de ações sobre infâncias: em 1830, esse documento demarcava a idade penal a partir de 14 anos; com alterações feitas em 1890, passou-se a idade penal para 9 anos. Segundo o Código, “vadiagem” (estar nas ruas em atividades não produtivas economicamente) era passível de penalização. O novo arranjo tutelar surgia, principalmente, para controlar certas infâncias, que estavam nas ruas trabalhando, pedindo esmolas, brincando e, eventualmente, cometendo pequenos furtos (Arantes, 2014).

Junto às infâncias recém-libertas da escravidão, também surgia a possibilidade do ensino profissionalizante. Alguns institutos privados, na sua maior parte de origem religiosa, atendiam crianças pobres (nesse cenário, ser pobre era facilmente consequência de ser negro), dando-lhes preparo prático para ofícios manuais (Del Priore, 2012). Havia diferenciações relacionadas a questões de gênero, idade e relações étnico-raciais, determinando diferentes modalidades do ensino profissionalizante: formação para empregadas domésticas para meninas negras x formação religiosa, moral e doméstica para brancas; formação para ferreiros e ofícios do tipo para meninos. O direcionamento ao trabalho braçal continuou acompanhando as possibilidades de certas infâncias: as negras. Desse modo, embora já se considerasse que essas infâncias negras deveriam ser livres da escravidão, elas permaneciam separadas daquelas

infâncias abastadas, para as quais, dentre outros tópicos, considerava-se que a dedicação à educação escolar fosse um elemento mais importante que o trabalho para sua qualificação.

Conforme se intensificava a instituição de uma República brasileira, crescia a importância de infâncias para o ideal de nação civilizada, em direção ao capitalismo (Rizzini, 2011). Tal civilidade, no entanto, não reconhecia as diferentes sociabilidades infantis e familiares engendradas pela assimetria econômica e pela recorrente exploração que o jogo de interesses de uma república emergente proporcionou. Vivíamos, a nosso tempo, ecos do período trilhado pela modernidade europeia na produção de uma infância padrão que foi aliada ao crescimento da ciência e à busca por um sujeito universal e racional. Para fazê-lo, aqui foram criadas instituições que objetivavam disciplinar crianças e jovens, de modo a gerir esse público (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005; Faleiros, 2005). Para corrigi-las, técnicas como a Medicina e (posteriormente) a Psicologia, aliadas ao Poder Judiciário, passaram a construir saberes sobre normalidade e desvio dos sujeitos (Ayres, 2001; Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005; Cruz, 2007; Cruz & Guareschi, 2012). Colonialidades puderam ser atualizadas, ao passo que, com a coprodução de sentenças de negligência e patologização da vida e da pobreza, tentava-se destituir muitas famílias que destoavam de ideais modernos no que diz respeito ao cuidado dos filhos. Começa, aqui, um importante ponto da construção do histórico normativo da Psicologia no Brasil (Cruz & Guareschi, 2012).

No início do século XX, em 1927, em uma fase de ações consideradas assistenciais, foi criado o Código de Menores Mello de Mattos. Isto é, pela via da criminalização, instituíram-se novas ações para essas populações. Por meio de Juizados de Menores, a política se ocupava de intervenções de controle sobre os trâmites de internação, transferência e desligamento dos “menores” de instituições assistenciais (Rizzini & Rizzini, 2004). Atribuir a eles o sentido de “menor” não se refere somente à idade, mas à representação apequenada na qual eram percebidas algumas infâncias e juventudes. Os “menores” eram classificados como abandonados ou desviantes, sendo considerado justo que, aos mais novos, fosse oferecido

acolhimento e, aos mais velhos, fosse dada uma correção (Cruz & Guareschi, 2012).

Em 1935, depois de mais de 200 anos de funcionamento, as Rodas de Expostos deixaram de funcionar, em virtude da divulgação de poucas condições de higiene e alto índice de mortalidade nesses locais (Assis; & Farias, 2013; Rizzini, 2001; 2011; Guimarães, 2017). Diante disso, podemos refletir sobre como o cuidado era dispensado a seu público-alvo.

Após alguns anos, quando emerge o cenário da Segunda Guerra Mundial, o regime comunista pairava como ameaça sobre uma nação que tentava se solidificar como liberal. Combater o fantasma da subversão e da desumanidade – que outrora fora representado na figura dos indígenas, dos negros, dos frutos de relacionamentos extraconjugais, dos menores, e que agora abarcava os comportamentos cientificamente denominados doentes – era uma forma de manter a civilização brasileira no caminho considerado adequado.

Dessa forma, a partir de 1941, no governo de Getúlio Vargas, consolidou-se uma política repressiva para os “menores” considerados abandonados e/ou desviantes: foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), então ligado ao Ministério da Justiça. O SAM tinha um modo de funcionamento equivalente ao Sistema Penitenciário para a população de menor de idade (Berger & Gracino, 2005). Mantinha-se, assim, a interlocução entre as características étnico-raciais – e sua decorrente pobreza – e um enquadramento criminal. Em seus objetivos, o SAM buscava evitar a influência do ambiente familiar sobre os sujeitos, com vistas à formação de bons cidadãos brasileiros (Kramer, 2003).

Devido ao reconhecimento de sua ineficácia, aliado a um novo interesse – o de consolidar o regime militar – o SAM foi substituído. Em 1964, ano inaugural da ditadura militar no Brasil, entra em vigência a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, cujo objetivo era dar caráter nacional à política de bem-estar de crianças e adolescentes (Rizzini, 2004; 2011; Faleiros, 2005; Assis & Farias, 2013). As ações que executava se relacionavam à égide “pátria-família-Deus”, sistematizadas em ações de controle e repressão. Quanto a esses valores, lembramos que, embora nosso território não fosse uma pátria em meados de 1500, podemos

perceber que uma organização específica de família (branca, de classe média, heterossexual), bem como uma referência específica a deus (católico), foram valores que orientaram dispositivos desde o Brasil Colônia e se atualizaram em sucessivos períodos, inclusive no Brasil democrático.

No tocante às velhas tradições, os rostos de crianças negras são os mais frequentes nas imagens mostradas sobre a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Del Priore, 2012). Diante da falta de ações efetivas sobre as condições de vida que geravam exclusão e desigualdade, existem registros de famílias que recorreram a essas instituições, bem como às filantrópicas, como único meio de dar melhores condições de vida a seus filhos (Rizzini, 2004; 2011). Esse processo também pôde ser observado com a Roda dos Expostos ou, como se acreditou, com os indígenas, cuja catequização seria uma via possível dar algo precioso a seus entes.

A partir dos anos 70, com as lutas pela redemocratização do Brasil, à medida que os movimentos sociais se fortaleceram (aliados a alguns grupos da academia⁹), passou-se a questionar dispositivos como a FEBEM e seus altos custos para o Estado. Questionava-se, também, os efeitos subjetivos que essas instituições repressivas poderiam causar nas infâncias que lá viviam. À época, havia cerca de 30 milhões de crianças e adolescentes em locais como a FEBEM (Rizzini, 2011; Perseswal, 2013). Relacionamos a esses índices, assim como Venâncio (1999), leis e práticas assistenciais fragmentadas que, além de produzirem – de modo descontextualizado – estigmas para pessoas pobres, com acusações de negligência e desafeto dos familiares, engendraram perversos modos de acolhimento.

A soma dos esforços dos movimentos sociais e demais reivindicações daquele período resultou em uma “Constituição Cidadã” (Brasil, 1988). Buscando a (re)democratização, a

⁹ O movimento de Reforma Sanitária, propulsor do Sistema Único de Saúde, também é um exemplo. Unia academia e movimentos sociais para questionar, entre outras coisas, o baixo investimento que as políticas públicas de saúde recebiam diante da mercantilização do processo saúde-doença e seu conseqüente empobrecimento nas perspectivas das pontuais ações existentes. A esfera moral, racista e classista era um eixo norteador das políticas para infâncias, inclusive em seus tratamentos de saúde. Ou seja, em um período de baixo investimento na saúde pública, e as doenças, nessa política social, muitas vezes eram vinculadas ao suposto desamor e desinteresse das famílias.

Constituição ecoou em outras políticas. Sob uma perspectiva mais democrática, passa-se a reconhecer o cuidado com as infâncias como um direito de todas elas e um dever de todos. Dessa forma, haveria a possibilidade de realocar o que norteava as políticas para infâncias, fragmentá-las a partir do envolvimento com criminalidade (“dos desviantes”) ou, ainda, considerar o afastamento da família de origem como resultado direto de situações de pobreza (“dos abandonados”).

Para tal, um novo marco passa a nortear as políticas dirigidas às infâncias e às adolescências em nosso país: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). Ele tenta superar a ideia do “menor” por meio da compreensão de uma “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Brasil, 1990, p.26), tentando desvincular infâncias e suas famílias do Código Penal. A representação de crianças como sujeitos de direitos reconhece que a família, a sociedade em geral e do poder público têm a responsabilidade de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos dessas infâncias. Com a perspectiva de mudar a seletiva colonialidade dos acessos a condições estruturais de vida, passam a ser garantidos o acesso à saúde, à alimentação, à cultura e à convivência familiar e comunitária.

Contudo, é preciso observar que, ao passo que direitos historicamente negados a certas infâncias se tornam dever do Estado, este vive um momento de intensificação do neoliberalismo. Ou seja, o ECA, assim como outras políticas – como as de saúde – insere-se em um período paradoxal para sua efetivação, uma vez que, com as ideias neoliberais, tende-se à minimização dos aparatos Estatais (Netto, 1995), fragilizando a efetivação dos direitos garantidos.

O Estatuto ainda traz implicações à atuação em Psicologia e, conseqüentemente, às suas práticas no contexto do Acolhimento Institucional. Ao passo que é sinônimo de proteção integral e garantia de direitos em diversos âmbitos que visam afastar a medida de Acolhimento, esta legislação concebe ideais abstratos de infâncias e adolescências. Propor proteção integral para todas as infâncias é um importante movimento em um caminho democrático. Mas ficam

os questionamentos: como esperar uma articulação setorial efetiva, em meio ao neoliberalismo, que promova a vida e evite o afastamento do convívio familiar? Como fazer isso sem deixar de considerar que as diferentes experiências de um país com longo regime de escravidão, as grandes assimetrias em recursos econômicos, o histórico de medidas totalitárias do Estado e as diversas formas de sociabilidade têm impacto nos modos que as famílias se relacionam com o acesso a esses recursos? Consideramos que, ao ignorarmos os fatores supracitados, corremos o risco de realizar práticas em que, novamente, as infâncias oriundas de classes privilegiadas se estabeleçam como modelo ideal a ser seguido, em nome da “proteção integral”. Com isso, abrem-se espaços que podem borrar os limites entre violações de direitos, diferenças culturais e injustiças nas condições básicas de sobrevivência. É preciso que nos relacionemos criticamente com as políticas que orientam nossa atuação, ao passo que devemos fornecer elementos para o Poder Judiciário designar – como permanente ou finalizada – uma medida marcante na vida de alguém, como o afastamento/rompimento do convívio familiar.

Não entendemos, finalmente, este apanhado histórico como uma sequência estritamente cronológica, pois há que se considerar que cada proposição atende às conjunturas de seu tempo. Todavia, justamente pela noção de que ações, leis e instituições são perpassadas por interesses e especificidades de cada contexto, a apropriação do conhecimento de nossa história se torna uma via que vai ao encontro de uma atuação eticamente comprometida com o público com quem trabalhamos.

Cenas da Psicologia em uma política para infâncias

Neste momento, buscaremos ilustrar a utilização da historicidade como possível

ferramenta para a atuação em Psicologia. Para isso, apresentaremos fragmentos da experiência da autora em uma casa de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes no interior do Rio Grande do Sul, durante o período compreendido entre julho de 2015 a fevereiro de 2017. Não pretendemos, com isso, situar-nos enquanto modelos ou exemplos a serem seguidos, mas compartilhar possibilidades que produziram movimentos no espaço de trabalho. A cena a seguir ocorreu durante a rotina de trabalho, que incluía reuniões periódicas (quinzenais) com toda a equipe, momentos individualizados, visitas domiciliares e elaboração de documentos (enviados ao Poder Judiciário e à rede socioassistencial). Em um diálogo durante conversa individualizada com uma integrante da equipe, desejava-se falar sobre como havia sido o fim de semana das crianças que haviam visitado suas famílias de origem. Desse modo, o extrato a seguir é sobre as impressões registradas em Diário de Campo a partir da fala da colega Isabel¹⁰:

Cena 1: Como em nós bate esse batuque?

Isabel é muito afetiva com as crianças que estão na instituição, todas a adoram. E naquele dia estava incomodada, inquieta. Me puxou para um canto e queria falar baixinho. Seu olhar transmitiu-me a sensação de que o que falaríamos era um tanto obscuro ou tenso. O tema da conversa referia-se às visitas, autorizadas pelo Juíz, de algumas crianças à sua família. Falava com temor – e alguma certeza – de que o retorno ao ambiente familiar não representasse proteção às crianças. A razão era que elas voltassem a frequentar um local em que, quando estavam junto à família, participavam da umbanda. Segundo ela, as crianças já devem ter sofrido demais na vida para ainda “serem submetidas” a este tipo de ritual. Conversando mais, falou que a Umbanda apresentaria um potencial maléfico às crianças por causa de suas celebrações, entidades e símbolos. Portanto, não seria um espaço para “uma criança inocente”, em suas palavras. E Isabel não é a única a ficar apreensiva com isso. Percebo, desde um lugar de estrangeira na cidade, a partir de conversas informais com os habitantes “nativos”, que há um compartilhamento do mal-estar que a colega me falava diante de práticas de Umbanda. A expressão das pessoas muda quando se referem à essa religiosidade, parece se estar falando de algo a ser escondido. É considerado um elemento pejorativo aos modos de viver por aqui (Trecho de Diário e Campo, 2015).

Dentro da casa de acolhimento, para além dos espaços formais de reunião, muitos momentos eram dedicados a compartilhar interrogações com a equipe técnica. Em um desses momentos, uma integrante da equipe buscou a psicóloga (autora da dissertação e primeira

¹⁰ Nome fictício.

autora do artigo) para conversar sobre o caso de um grupo de cinco irmãos, com idades entre 6 meses e 12 anos, composto por infâncias negras e com renda familiar por volta de R\$ 500,00 mensais. O motivo da medida de afastamento do convívio familiar, conforme constava em sua Guia de Acolhimento, era justificado pelo Poder Judiciário como “negligência e escassez de recursos materiais”.

A associação realizada, entretanto, no que tange a aspectos que justificam sua proteção institucional, foi com um ritual religioso. Para não nos desviarmos do escopo deste trabalho, não discutiremos em profundidade a sentença de negligência dada a esta família. Entretanto, consideramos importante ter como ponto de partida para o trabalho de Acolhimento, junto à Cruz (2007), que a noção de família burguesa, parâmetro para qualificar a negligência de outras, não corresponde, necessariamente, à realidade de vida das camadas mais pobres da população, nas quais se dão outras formas de sociabilidade. Essa consideração nos convoca a ponderar nosso olhar sobre a suposta deliberação da família em não prover cuidados aos entes, o que caracterizaria a negligência.

Por conseguinte, a fim de não perder de vista uma atuação que não seja míope de nossa realidade (Martin-Baró, 1996) e não repita os antecedentes normativos da Psicologia (Lane, 2008), cabe à nossa profissão ouvir técnica e eticamente as sentenças que se relacionam a esse contexto familiar. Sendo assim, a partir da ferramenta da historicidade, a relação de estranhamento que Isabel estabelece com elementos religiosos de matriz afro-brasileira – como a Umbanda – convida-nos a produzirmos algumas vírgulas no que escutamos.

Entendemos que o trabalho não poderia se desenrolar se, atendendo a um imperativo de proteção às infâncias, acolhêssemos todas as sentenças direcionadas à família como confirmações de seu perigoso potencial, como eram representadas as pessoas indígenas e negras outrora na história do Brasil (Arruda, 1998; Arantes, 2014). Para isso, foi importante escutarmos o que era trazido e não nos ensurdecermos em um fazer também colonial, sem enquadrar, de antemão, portanto, as experiências familiares relatadas como anormais, perigosas

e dignas de preocupação. Isto é, foi necessário irmos em direção ao desafio de não responder à demanda por uma família universal moderna, sob a desculpa da proteção.

Cabe situar que a Umbanda apareceu no início do século XX, no Rio de Janeiro, como uma variante religiosa mais notadamente brasileira, que tinha por objetivo elevar o *status* da Macumba (uma versão vulgarizada do Candomblé) por sua associação com o espiritismo de Allan Kardec (Béllo, et al, 2008). Considera-se uma religião afro-brasileira pois, para além de suas raízes, o contexto brasileiro exigiu mudanças para que ela resistisse ao combate dos senhores de escravos. Assim, associou-se com rituais religiosos mais bem aceitos de origem europeia.

A possibilidade de fortalecimento pela via da religiosidade é amplamente difundida. Nessa situação específica, conforme as visitas domiciliares eram realizadas, a psicóloga percebeu que os membros da família, fragilizados pela medida de afastamento familiar dos filhos, sentiam-se fortalecidos com a religiosidade, exercendo a função que nos lembra a potência que exercia/exerce aos povos negros na história do Brasil mediante cenários de privação e violência. Porém, os familiares também demonstravam constrangimento ao comunicarem sua relação com a orientação religiosa (item solicitado na elaboração de Planos Individuais de Acolhimento), falando baixo, com olhares tímidos – conscientes da reprovação que suas práticas tinham na comunidade. Cabe que situar que a região do interior do Rio Grande do Sul onde a família habita, que teve os indígenas como primeiros habitantes, hoje tem como um dos maiores eventos turísticos uma festa em homenagem a um padre – seguindo as tradições jesuíticas que lá se firmaram. Assim, o que para algumas infâncias e suas famílias é motivo de medo e/ou deboche, para outros é um elo de afeto.

A partir disso, surge o desafio de uma construção de vírgulas frente à certeza de que um ritual religioso de Umbanda, por si só, pode se constituir fonte de violência a essas infâncias. Infâncias negras que, na bagagem de violações culturais, têm uma religiosidade que mescla

elementos africanos e europeus, que já buscava se adaptar às novas colonialidades para resistir à opressão mesmo após a abolição da escravatura.

Diante disso, passamos a adicionar às pautas dos encontros seguintes do grupo (que envolviam discussão de casos) a temática das religiões às quais as integrantes da equipe se vinculavam. Contemplamos, nas discussões, as relações estabelecidas com práticas religiosas na comunidade, o compartilhamento de informações sobre suas origens e os efeitos que essas diferenças produzem em nós. Não se trataram, definitivamente, de momentos de consenso e contemplação entre a equipe, mas abraçar a delicada convivência com a diferença, entretecida pelo que considero estranho e injustificável em minha colega, a fim de compor momentos para a apropriação da história, pode ser um importante aliado ao trabalho ético com políticas para infâncias na Psicologia.

Cena 2: Chega de saudade

O clima estava tenso quando cheguei para trabalhar. Era porque Francisco, que acabou de chegar, tinha fugido. Ele foi encontrado alguns minutos depois, próximo à instituição, indo em direção à casa de seus pais. Disseram que depois acostuma. As cuidadoras, alguns autores por aí, os amigos, todos dizem. Mas a saudade acostuma mesmo? Ele falava constantemente em ir para casa desde que chegou, chorava de saudade: “Quero meu paaaaai, meu paizinho!”. Devem haver algumas disjunções entre muito do que se pode imaginar sobre uma família que é sentenciada como a que abandona e o que se produz em suas relações para haver estes movimentos de busca do Francisco (e de várias outras crianças aqui). É tudo “falta de referência?”. A trama dos afetos escapa o que a Psicologia pode explicar. Que bom. De todo modo, o desfecho imediato foi a medida de aumentar o tamanho e a extensão das grades da casa (Trecho de Diário de Campo, 2016).

Francisco tinha 4 anos. Em sua Guia de Acolhimento, havia a justificativa de abandono e algumas especificações quanto à falta de higiene e ao seu comportamento agitado na escola. Parece-nos difícil não apostar que é possível ser família de outros modos do ideal de infâncias (apesar da necessidade da efetivação de direitos) quando Francisco tem um desejo tão forte de voltar para a casa de seus pais – mesmo reconhecendo que essas são suas referências e que ele pode ter dificuldades em discernir possíveis violações. Mas o que nos chama atenção, sobremaneira, é que o acontecimento girava em torno da palavra “fuga” e da solução de se colocar “mais grades”. Fugas e grades nos remetem à prisão, ao Código de Menores, ao SAM,

à FUNABEM e aos tradicionais modos de relacionar direitos das infâncias com problemas de segurança pública (Rizzini, 2011). Nessa cena, compartilhar, em equipe, outras vírgulas acerca do que pensamos sobre fugir da/para casa, de quem estamos fugindo, situando algumas propostas das instituições que antecederam o A.I., foi a alternativa de trabalho encontrada. Mais uma vez, o método de trabalho adotado foi incluir mais olhares à experiência, a partir dos referenciais utilizados, a fim de contextualizar os acontecimentos, sem buscar destituir as construções já existentes acerca dos significados conectados à vontade de sair da instituição de modos não legais.

Embora seja importante lançar mão desses recursos, há mais uma questão a ser pensada: como não reproduzir colonialidades na utilização da ferramenta da historicidade? Retomando o conceito de colonialidade (Quijano, 1997; Assis, 2014), a sobreposição de formas de saber que acompanha a construção do Brasil não se referia apenas às relações entre jesuítas e indígenas, senhor de escravos e africanos, e suas atualizações. Haja vista que a ciência busca invalidar saberes populares (Quijano, 1997; Marková, 2017), o início da interlocução sobre o caso seria impensável sem reconhecer que, para dialogar, é fundamental ouvir o que o outro tem a dizer, conferindo-lhe legitimidade mesmo diante da diversidade do que propõe. Isso, contudo, “não significa aceitação cega de tudo que existe, (...) entretanto, um compromisso ético de reconhecimento do Outro e de engajamento em um diálogo com o que o Outro propõe, mesmo que o que ele propõe seja, em última instância, inaceitável” (Jovchelovitch, 2008, p. 171). Trata-se, admitimos, de uma tarefa bastante delicada. O uso da ferramenta da historicidade tem lá seus efeitos colaterais: ela pode ser desencadeadora de afetos difíceis de lidar e que embaraçam a comunicação. O sentimento de busca por justiça social é uma força potente, mas que precisa ser feita com os outros, não para os outros, nem passando por cima dos saberes de outros – por mais dissonantes que sejam dos nosso. Essa construção tem elementos singulares que ultrapassam a capacidade de qualquer reflexão acadêmica e, principalmente, prescrições ou manuais profissionais.

Tal sentimento, porém, pode ser propulsor de encontros dialógicos, conforme Jovchelovitch, (2008). Tais encontros são um processo, pois os interlocutores não se encontram em condições comunicativas *a priori*. Ou seja, a psicóloga possui saberes construídos a partir de referenciais específicos, bem como as trabalhadoras de outros campos. Isso gera, como visto no fragmento relatado, apreensão e até certa indignação, pois o saber do outro nos convoca a questionarmos o nosso (Jovchelovitch, 2008).

Os percalços desse processo não foram unilaterais. A inserção das vírgulas foi bastante lenta e demandou o uso de outra ferramenta: o respeito aos diferentes saberes, o desejo de construir vínculos para efetivar a comunicação, a qual só foi possível por meio do afeto e do desejo de estabelecer relações com a equipe e produzir algo juntos. Esse desejo tampouco nasce pronto: é construído com a aproximação com os públicos atendidos, com o conhecimento e com o investimento na proposta das instituições em que trabalhamos. Assim, os encontros se tornam dialógicos quando o 'eu' e o 'outro' sobrevivem às dificuldades do processo, como a diferença de perspectivas – as vírgulas, as interrogações –, e alcançam consciência dos ganhos envolvidos na coexistência e na inclusão da perspectiva de outros (Jovchelovitch, 2008).

A atuação ética desejada passa, portanto, por nos instrumentalizarmos historicamente. Mas, por certo, esse é somente o início. É preciso operar com uma ampla caixa de ferramentas, dentre as quais figuram o respeito às especificidades locais, aos sujeitos atendidos, às suas famílias e, certamente, ao reconhecimento instigante dos diferentes saberes da equipe de trabalho para, quem sabe, construir um saber híbrido e autêntico sobre a potência e proteção das infâncias. Acompanhando Miron & Guareschi (2017), as experiências no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) – no qual se insere hoje a política de A.I. – são espaços importantes para a criação de brechas frente à atuação hegemônica em Psicologia, na medida em que são reconhecidos como partes de dispositivos de controle em que diversos interesses estão em jogo – e não como boas ou más em si mesmas. Isto é, reforçamos que não concebemos o percurso aqui compartilhado como uma escala evolutiva, mas como um processo que resulta de

conjunturas específicas, cujos ideais, intervenções e experiências merecem constante revisão.

Considerações finais e provocações às psicólogas

A necessidade de se engajar eticamente com a justiça social, em sociedades marcadas por relações assimétricas, convoca o compromisso da prática em Psicologia aplicar seu conhecimento de forma atenta aos processos que geram iniquidades (Montero, 2009). Para tal, este artigo promoveu reflexões sobre elementos históricos do campo do Acolhimento que antecedem a inserção da Psicologia nesta política e que produzem efeitos no atual cenário de trabalho. Conectamos esse enredo ao conceito de colonialidade (Quijano, 1997; 2005) e oferecemos, diante do exposto, a inserção de vírgulas entretecidas pela historicidade enquanto ferramentas aos nossos fazeres.

A partir da observação da emergência da categoria “infância”, entendemos que não há uma infância, mas diversas. Além de constatarmos colonialidades ecoando em muitas ações para algumas dessas infâncias, percebemos que esse tipo de violência não é exclusivo das relações que outros campos do saber estabelecem com o público atendido como, por exemplo, Igreja católica diante das famílias. Não obstante, nossas práticas nos convocam a reconhecer que são tênues as linhas entre operar relações dialógicas – que reconheçam as construções advindas de outros saberes em uma equipe de Acolhimento – e a não reprodução de colonialidades. Desse modo, a necessidade de utilizar o arcabouço histórico é fundamental para potencializar o trabalho; entretanto, a disposição para o encontro com o outro, a coragem para olhar cuidadosamente para a diferença e o compromisso em escutar tudo o que isso tem a nos dizer, desde um lugar de aposta no coletivo, são igualmente essenciais. No encerramento do texto, lançaremos algumas provocações, como sementes que, caso regadas, podem florescer em mais ideias e práticas.

Em consonância com nosso apanhado histórico, percebemos que, em meio às demandas

advindas com o surgimento do capitalismo e da ciência na modernidade europeia, no que diz respeito à infância, um padrão específico para essa categoria, associado à incompletude, nasce. Esse padrão promoveu revoluções nas relações familiares e ecoou reflexos em diversos contextos sociais e profissionais, a exemplo das políticas sociais. Cabe que nos questionemos: temos um modo ideal de ser criança? E, quando pensamos em proteger as infâncias, temos contornos bem delimitados para exercer tal função? Como incidem, em nós, os modelos de família (católicos, aqueles produzidos nas construções de normalidade e patologia da ciência, entre outros)? Considerando que um ideal fortemente delimitado pode produzir efeitos quando trabalhamos com infâncias em situações diferentes daquelas tradicionalmente consideradas padrão – brancas, conectadas aos valores cristãos, a hábitos burgueses/de classe média, incompletas à espera do aprendizado –, que possibilidades de infâncias serão contempladas por nossos saberes? Nossos saberes podem se tornar excludentes?

Revisitamos, ao longo do escrito, políticas em que se acreditava estar salvando almas por meio da fé católica, mas que, para isso, apagava histórias e colonizava, violentamente, famílias e muitas de suas características culturais, como as religiosas. Como nos relacionamos com os saberes da Psicologia? Enxergamos nossas práticas como (os únicos) meios de salvação de almas? Qual nossa disposição para a interlocução com outros saberes? Eles são necessários para alcançar a “proteção integral”?

Finalmente, muitas ações para infâncias foram elaboradas a partir da tipificação de raças e do entendimento de que ela é um demarcador da dignidade entre os grupos. Legitimando, nessa direção, a exploração do trabalho (como na época da escravidão) e a criminalização (como durante a vigência do Código de Menores) como o principal caminho para infâncias negras e pobres. Ao mesmo tempo, operamos políticas sociais em um contexto neoliberal, onde há foco nas responsabilidades individuais sobre as experiências dos filhos e enfraquecimento dos deveres do Estado frente a isso. Isso vai ao encontro do apagamento de qualquer violência histórica dirigida a alguns grupos e seus desdobramentos nas violações de direitos que

justificam sentenças de afastamento do convívio familiar. Dispomos, assim, de atenção aos efeitos dessas marcas quando ao elaborarmos “diagnósticos situacionais” no acolhimento das populações?

Incentivamos a tarefa de garantir direitos às infâncias sem produzir sofrimento em nome da proteção, sem gerar rupturas simbólicas ao impor modelos de cuidado. Que seja possível lembrar que seus familiares, que os profissionais, que todos, em suma, também foram crianças e sofreram (assim como nós, autoras), de diferentes perspectivas, consequências de relações sociais assimétricas de gênero, étnico-raciais e de classe. Essas diferentes vivências resultam, enfim, nos distintos saberes que temos e na necessidade de se elaborar modos de atuar que os desafiem sem deslegitimá-los.

Em nossa profissão, existe um vasto e sólido campo de pesquisas e espaços de ensino-aprendizagem sobre políticas para infâncias e Acolhimento Institucional. Eles podem (e devem) contribuir com o aprimoramento das intervenções. Admitimos, contudo, que as colonialidades vivenciadas pelas infâncias e suas famílias podem gerar, além sofrimentos e injustiças, práticas de resistência e invenção. O que podemos aprender com seus saberes?

Defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade e defender a diferença sempre que igualdade implicar descaracterização. Boaventura de Souza Santos (2003)

Referências

Arantes, E. M. (2011) Rostos de crianças no Brasil. In Rizzini, I.; Pilotti (Orgs.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.*, F. 3 ed São Paulo: Cortez Editora.

Ariès, P. (1981) *História social da infância e da família.* Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.

Arruda, A. (2002) O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro - Negociando a diferença. In Arruda, A (Org.) *Representando a alteridade.* Petrópolis: Vozes.

Assis, W. F. T. (2014) Do colonialismo a colonialidade: expropriação territorial na periferia

do capitalismo. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez.

Assis, S. G.; Farias, L. O. P. *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

Ayres, L.S.M. (2001) Os especialistas e a instituição adoção no contexto das políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente. In A.M. Jacó-Vilela, A.C. Cerezzo & H.B.C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp.249-253). Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ.

Brasil. (1988). *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

Brasil. (1990) ECA - Estatuto da Criança e do adolescente. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em : www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069. Acesso em: 06/08/2018

Brasil. (2009) *Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Brasília.

Berger, M. V. B. & Gracino, E. R. (2005) Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: A formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. Campinas: *Revista HISTEDBR On-line*, n. 18, p. 170- 185, jun.

Constantino, P.; Assis, S. G.; Farias, Mesquita, V. S. F. Crianças, adolescentes e famílias em SAI. In. Assis, S. G.; Farias, L. O. P. (Orgs) *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em acolhimento*. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

Conselho Federal de Psicologia. (2014) Resolução CFP nº 010/2005. *Código de Ética Profissional do Psicólogo*, 2 ed. DF: CFP.

Couto, B. D. R (2014) O Sistema Único de Assistência Social: Suas na consolidação da Assistência Social enquanto política pública In Cruz, L. R. & Guareschi. N. M. F. (Orgs) *Políticas Públicas e Assistência Social*. Petrópolis, Vozes.

Cruz, L. ; Hillesheim, B.; Guareschi, N. M. F. (2005) Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 42-49; set-dez:

Cruz, L. R. (2007) Infância abrigada: negligências e riscos no campo das políticas públicas. *Psicol. Am. Lat.* n.9 México abr.

Cruz, L. R., & Guareschi, N. (2012) Articulações entre a Psicologia Social e as Políticas

Públicas de Assistência Social. In: Cruz, L. R., & Guareschi, N. (Orgs.) *O psicólogo e as políticas públicas de assistência social*. Rio de Janeiro: Vozes.

Cruz, L. R.; & Guareschi, N. (2014) A constituição da assistência social como política pública: interrogações à psicologia In Cruz, L. R.; Guareschi, N. M. F. (Orgs.). *Políticas Públicas e Assistência Social*. Petrópolis, Vozes.

Del Priori, M. (2012) A criança negra no Brasil. In Jacó-Vilela, A.M., and Sato, L., (Orgs.) *Diálogos em psicologia social* [online] (pp. 232- 253). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Faleiros V. (2011) Infância e processo político no Brasil. In: Rizzini, I.; Pilotti, F. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. (p. 33 – 96) 3. ed. São Paulo: Cortez.

Fleury, S. (2008). Reforma do estado, seguridade social e saúde no Brasil. In: Matta, G. C., & Lima, JCF. (Orgs.) *Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS* [online] ,(p. 49-87). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Fonseca, C.; Cardarello, A. (1999) Direitos dos mais e menos humanos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-121, maio.

Guareschi, P.; Roso, A. Teoria das Representações Sociais: sua história e seu potencial transformador. In: Chamon, E. M. Q. de O., Guareschi, P.; Campos, P. H. F. (Orgs.). *Textos e debates em representação social*. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. pp.17-41.

Guimarães, C. M. (2017) A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez.

Jovchelovitch, S. *Os contextos do saber*. Petrópolis: Vozes, 2007

Kramer, S. (2003) *A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7ª edição. São Paulo: Cortez.

Lane, S. T. M. (2008) Psicologia Social: Teoria e Prática. In *Psicologia Social: estratégias, políticas, implicações*. Rivero, N. E. E. (org.). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Lobato, L. V. C. (2012) *Políticas Sociais e de Saúde*. Rio de Janeiro: CEBES. Macedo, J. P.; Dimenstein, M. (2012) O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. *Avances en*

Psicología Latinoamericana. Bogotá (Colombia)/Vol. 30(1)/p 182-192, 2012.

Marková, I. The making of the theory of social representations **Cad. Pesqui.** vol.47 no.163 p. 358-375 São Paulo Jan./Mar. 2017.

Martin-Baró, I. (1996) O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.

Miron, A. X.; Guareschi, N. M. F. Compromisso Social da Psicologia e Sistema Único de Assistência Social: Possíveis Articulações. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2017, vol.37, n.2, p. 349-362.

Montero, M. (2009). Methods for liberation: critical consciousness in action. In. Maritza Montero., & Christopher C. Sonn. (Orgs.) *Psychology of Liberation: Theory and Applications* (pp. 73-91). Nova Iorque: Springer.

Netto, J. P. (1995) *A Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez. Oliveira, I. F.; Costa, A. L. F. (2018) Psicologia e política social: história e debate. In. Cordeiro, M; P et al, (Orgs.) *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas*. 1 ed São Paulo: Instituto de Psicologia.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: *Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9.

Quijano, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

Princeswal, M.(2013). O direito à convivência familiar e comunitária sob o paradigma da proteção integral. In. Assis, S. M.; Farias, L. O. (Orgs). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec.

Reis, A.C.; Zanella, A. V.; Da Ros, S.; Franca, K. B. Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2004, v.1, n.17, p. 51-60

Rizzini, I. (2011). Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In. Rizzini, I. & Pilotti, F. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.

Rizzini, I. & Rizzini. (2004) *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.

Souza J. (2017) *A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato*. São Paulo Leya.

Spink, P. K. (2018). Psicologia e políticas públicas. In. Cordeiros, M. P.; Svartman, B.; Souza L. V. (Orgs.) *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas*. (p. 13-31) São Paulo: Instituto de Psicologia.

Vasconcelos, S. S. D. (2005). Tópicos sobre o papel da Igreja em relação à escravidão e religião negra no Brasil. *Revista de Teologia e Ciências da religião*. ano IV n. 4, p. setembro

Venâncio, R. P. (1999). *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX*, Campinas, São Paulo: Papyrus.

Zanella, A. V. *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

Dos saberes históricos para a construção coletiva dos saberes: há um barco disponível

Caminhos sinuosos – atravessados, por exemplo, por marcadores étnico-raciais e culturais – fazem parte das trilhas das políticas para infâncias no Brasil. Eles compõem a busca interminável que é construirmos marcos éticos e estéticos em nosso trabalho. Admitimos, nesse sentido, que não basta conhecer muitas partes de nossa história e ter um olhar social crítico. A colonialidade (Quijano, 1997), a hierarquização dos saberes e a desqualificação do saber popular (Jovchelovitch, 2008; Marková, 2017) rondam o trabalho em Psicologia, e a disposição ao encontro com as diferenças se torna um convite interessante para construir práticas que sustentem um caráter coletivo e diverso nas equipes profissionais no Acolhimento Institucional. Para lançar olhares às minúcias desse encontro após percorrer o trilho das colonialidades, também ficamos inspiradas a navegar, no sentido de nos lançarmos aos movimentos e às buscas. Mas nosso desejo é procurar viagens diversas de grandes embarcações exploradoras. Nesse sentido, o próximo artigo se aproximará, ainda mais, do trabalho no Acolhimento. Entrará no curso do rio que banha a cidade onde nosso campo de pesquisa se localiza. Ele não possibilita a navegação de imperiosos navios, somente de barcos. Como pesquisadoras barqueiras, apoiaremos-nos, em nossas Rotas Epistemológicas, na Teoria das Representações Sociais e nos Estudos de Gênero. Um Guia de Navegação orienta as formas de viajar e os procedimentos adotados durante as aproximações com as interlocutoras do percurso. Nele, constam registros em Diários de Bordo, Rodas de Conversa e Observações Participantes. Dessa forma, vamos nos aproximar das questões: quais os sentidos atribuídos ao acolhimento e aos seus contextos de produção? Há engrenagens representacionais identificáveis nesse cenário? E ainda, mais que um objetivo, um desafio: é possível construir saberes a partir de diferentes margens?

Imagem 1: Este querido entardecer.



Foto: (Arquivo pessoal).

5 MANUSCRITO 2¹¹:**SABERES CONSTRUÍDOS COM CUIDADORAS DIANTE DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

RESUMO: Desde o período colonial brasileiro, muitas foram as ações oferecidas às infâncias, diferenciadas, sobretudo, por elementos étnico-raciais e permeadas pelas conjunturas políticas e sociais de cada tempo. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Política Nacional de Assistência Social (são marcos no oferecimento de serviços que acolham crianças e adolescentes com medida judicial de afastamento do convívio familiar. Assim, nosso campo é delineado pela experiência de trabalho em Psicologia em uma instituição de Acolhimento Institucional. A partir de inquietações que surgem com tal experiência, o objetivo deste texto é nos aproximarmos dos saberes e sentidos atribuídos ao acolhimento pelas cuidadoras, identificando engrenagens representacionais. Assim, temos também o desafio de nos debruçarmos sobre a possibilidade de construir saberes a partir da relação de experiência de trabalho e pesquisa da Psicologia com outro campo do conhecimento no contexto em questão: dos sentidos atribuídos a seus fazeres, bem como conhecer engrenagens representacionais que ancoram as práticas de trabalho. O desafio maior é conhecer a possibilidade de articular nossos saberes acadêmicos com os das cuidadoras, dadas suas diferenças. Metodologicamente, apresentamos uma Carta de Navegação que situa como a pesquisa foi realizada: por meio de observação participante, Rodas de Conversa e registros em Diário de Bordo. Depois de gravados e transcritos (com respaldo de Comitê de Ética e Pesquisa), os dados foram analisados à luz da Teoria das Representações Sociais e dos Estudos de Gênero. Após a elaboração do estudo, percebemos que os sentidos atribuídos ao A.I. são perpassados pelo lugar de alteridade radical que ocupa o público atendido, bem como a desvalorização do trabalho do cuidado das mulheres, o que gera um convite ao distanciamento das trabalhadoras com os sujeitos acolhidos. O exercício de reconhecimento do saber popular e abertura às diferenças é condição fundamental para a construção de saberes híbridos em equipe.

Palavras-chave: Saberes; Diálogo; Cuidadoras; Representações sociais; Acolhimento Institucional.

¹¹ Este capítulo consiste no Manuscrito 2 da dissertação, a ser submetido à Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia (Qualis A2) após defesa da dissertação e revisão conforme sugestões da Banca, inclusive no que tange ao número de páginas. Normas da revista disponíveis em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1809-5267

Apresentando os rios por onde desejamos remar

As atenções voltadas para as infâncias e suas conseqüentes ações sofreram transformações ao longo dos tempos. No Brasil, circunstâncias políticas, econômicas e sociais davam contornos ao que era disponível às diversas crianças que aqui habitaram, desde a época colonial. Inauguramos este escrito, assim, lembrando do pulsante desejo de busca que movia os colonizadores que aqui chegaram. Porém, nosso campo de pesquisa é banhado por rio que, ao passo que não comporta grandes embarcações (e somente barcos), possibilita que nos tornemos pesquisadoras-barqueiras. O desafio de não tornar esta viagem um lugar de exploração permanece, visto que o tamanho do equipamento não é sinônimo de um agir cuidadoso. Sintonizamo-nos assim, com o poema de Bertold Brecht¹², no qual é lembrada a importância de questionarmos os efeitos das margens sobre as correntezas julgadas violentas. Em nossa bagagem, há inquietações (expostas ao final da seção), Rotas Epistemológicas e uma Carta de Navegação para realizar a travessia. Com a observação de algumas margens e de nossa narrativa acerca do Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes no interior do Rio Grande do Sul, buscamos trabalhar em uma interface com os saberes de cuidadoras que lá trabalham.

Com o decorrer da história brasileira, receber e abrigar infâncias (e adolescências), tornou-se, sob diversas égides – caridade, catequização, exploração, educação, acolhimento, etc. –, um dispositivo notório associado aos projetos de desenvolvimento nacionais. Para tal, durante o século XX, a institucionalização em massa foi o principal recurso utilizado no atendimento de infâncias consideradas desvalidas (Rizzini 2011; Assis & Farias, 2013). Tais infâncias, geralmente, eram atravessadas por contextos de pobreza e exploração, com sobressalto de marcadores étnico-raciais – populações pardas e negras. Contudo, em muitos desses lugares, as formas como essas infâncias eram vistas e tratadas fez com que elas virassem alvo de questionamentos.

No decorrer da segunda metade do século XX, diversos movimentos, apoiados pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959), passaram a atentar para as condições de vida das infâncias abrigadas em instituições. Paralelamente a isso, sementes neoliberais começaram a germinar e produzir efeitos no Brasil, tais como privatizações e interesses em minimizar as despesas do Estado com as instituições – incluindo as que abrigam infâncias.

A essa conjuntura, somam-se as lutas pela redemocratização do país e seus desdobramentos na luta por direitos em diversas áreas. Como materialização de diversas lutas travadas, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela lei 8.069 (Brasil,

¹² Sobre a esterilidade (2017).

1990). O documento propõe deslocamentos aos sentidos até então concebidos para algumas infâncias, tendo como resultado que todas as infâncias passaram a ser legalmente compreendidas como sujeitos de direito e peculiares pessoas em desenvolvimento. O ECA também busca colocar limites na institucionalização em massa, reconhecendo que medidas do afastamento do convívio familiar são transitórias e devem ocorrer em situações judiciais excepcionais, caracterizadas por graves violações de direitos. Para dar condições à sua excepcionalidade, o Estatuto fomenta o trabalho intersetorial na garantia de uma vida justa para crianças e adolescentes, a fim de que ações em diversos âmbitos sejam garantidas (Brasil, 1990).

Depois desses novos contornos que o tratamento das infâncias recebia, ocorreram mudanças institucionais importantes. Em 2004, a Política Nacional de Assistência Social contempla, na dimensão de política pública, diferentes dispositivos na busca pela “proteção social”. Agrupa, assim, medidas de acolhimento no nível de “alta complexidade”, que correspondem à moradia, à alimentação, à higienização e ao trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitário (PNAS, 2004). Cinco anos depois, são publicadas as Orientações Técnicas para serviços de Acolhimento Institucional (A.I.) para crianças e adolescentes (Brasil, 2009). O documento tem disposições sobre parâmetros de estrutura física, recursos humanos, padrões de atuação e modalidades do equipamento.

No que tange aos recursos humanos, a equipe conta com: cuidadoras, auxiliar de cuidadoras, coordenação e equipe técnica. Entre junho de 2015 e fevereiro de 2017, a primeira autora deste texto viveu uma experiência de trabalho em uma casa de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes, localizada no interior do Rio Grande do Sul.

A experiência, destacamos, não é algo que acontece, mas algo que nos acontece e nos afeta a partir de uma exposição para que isso ocorra (Larrosa-Bondía, 2002). Exige, além de abertura para tal, suspender juízos, pensar mais devagar, sentir, cultivar a arte do encontro e dar-se tempo e espaço (Larrosa-Bondía, 2002). Dessa forma, carregada dos encontros que o cotidiano de trabalho possibilitou, esta produção fluvial-acadêmica surge como continuidade de experiência: tempo e espaço para pensar mais devagar acerca de relações que envolvem o A.I. O cotidiano, segundo Arruda (2009), é palco de intensa atividade afetiva e cenário privilegiado na produção de representações sociais. Assim, a experiência de trabalho em uma instituição de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes deu origem ao projeto de pesquisa de dissertação intitulado **Acolhimento Institucional, gênero e**

interseccionalidades pelo olhar de cuidadoras¹³.

Dentre as marcas que o cotidiano no A.I. produziu, havia inquietude frente a um número expressivo de sujeitos negros/pardos em condições de pobreza, atualizando índices que se sobressaem em estatísticas nacionais sobre o público atendido nesses locais (Silva, 2004; Assis & Farias, 2013) – mesmo depois do ECA, considerado legislação de primeiro mundo na proteção às infâncias. Esse fenômeno levou a outro encontro no desenrolar da experiência: o teórico. Na mesma linha de pensamento de autores como Fonseca & Cardarello (1999), desconfiamos do movimento pendular das ideologias que, em nome de um suposto ideal universal, atropelam a realidade que nos circunda. Nesse sentido, quanto à afirmação de que a legislação brasileira de proteção às infâncias é de primeiro mundo, sugere-se que o que primeiramente deveria nos preocupar é como viabilizar princípios básicos de justiça em um contexto em que, manifestamente, a maioria de famílias não vivem em condições de “primeiro mundo” (Fonseca & Cardarello, 1999).

Ainda, soma-se ao nosso tempo experiência-reflexão, a provocação de Dimenstein (2013), quando sinaliza o desafio de escapar das aderências instituídas que nos levam a operar tecnologias de equilíbrio. Logo, ficamos instigados por sua ideia de “desgrudar-se da fascinação pela proteção que as políticas públicas prometem, problematizar os sentidos já dados sobre família, infância, homem, mulher (...), romper com as verdades que ditam modos de estar na vida” (Dimenstein, 2013, p.10).

Diante do exposto, compartilharemos análises acerca de um (re)encontro com as cuidadoras que trabalham no A.I. Devido à convivência intensa que a primeira autora teve com o grupo – ora tensa, ora leve, mas sempre movimentada –, sentimos que era justo que a pesquisa investisse na busca por diálogos com seus saberes, coprodutores das práticas de Acolhimento locais, que faziam emergir estranhamentos a partir de um saber acadêmico frente a algumas práticas de cuidado. Desejamos nos aproximar das margens dos rios referidas por Brecht. Ou seja: das condições de produção dos sentidos atribuídos ao trabalho de Acolhimento por essas profissionais, identificando engrenagens representacionais. Assim, temos também o desafio – não somente mais um objetivo – de nos debruçarmos sobre a possibilidade da construção de saberes a partir da experiência de trabalho e de pesquisa em Psicologia, juntamente com outro campo do conhecimento envolvido no contexto em questão.

¹³ Registrado institucionalmente sob número 048769, faz parte de um projeto guarda-chuva, respaldado pelo Comitê de Ética da UFSM, **Vidas precárias no cibermundo: estudos sobre violências nos sistemas hierárquicos de poder** (CAAE 79231217.4.0000.5346).

Rotas epistemológicas: sobre construir saberes e gênero

Refletir sobre formas de se apropriar do mundo para agir diante dele, bem como a proposição de diálogos com outros campos do conhecimento, remetem-nos à Teoria das Representações Sociais (Arruda, 1998; Jodelet, 1998; Moscovici, 1989; Jovchelovitch, 2007; Howarth, 2011; Marková, 2006; 2017). As representações sociais são saberes elaborados pelo senso comum acerca dos fenômenos com os quais se busca familiarização. Trata-se do processo de atribuir sentidos que permitam representar uma realidade social compartilhada (Moscovici, 1989). Inclui-se sistemas de valores, ideias e práticas comuns que possibilitam que as pessoas entendem umas às outras e se comuniquem diante de determinado objeto (Howarth, 2011).

Ambientes e fenômenos novos, segundo Spink (2003), são propícios à emergência de representações, visto que tentamos nos familiarizar com o que não é familiar. Mesmo que, como vimos, ações de acolhimento para crianças ocorram desde o período colonial (mesmo que em modalidades diversas), o A.I adquire especificidades a partir do ECA e sua regulamentação como política pública do Sistema Único de Assistência Social. Desse modo, o trabalho com

A.I. pode ter delineado a necessidade de atribuir sentidos à instituição e seus objetivos, a fim de construir familiarização com suas singularidades e orientar as práticas das profissionais.

A construção dos saberes que circundam tais valores, ideais e práticas, ocorre por meio de um processo relacional entre três componentes: Eu+Outro+Objeto. Isso significa abandonar concepções da produção de saberes de modo monológico – Eu-Objeto (Marková, 2006) – predominantes na Psicologia ao longo do século XX. Esse deslocamento de eixo na relação sujeito-objeto caracteriza o processo representacional como dinâmico, ou seja: centrado nem apenas no sujeito, nem apenas no objeto, mas “exatamente nos espaços de mediação que jazem no entre das relações intersubjetivas e interobjetivas” (Jovchelovitch, 2007, p. 41).

A produção de conhecimento passa, inevitavelmente, por nossa relação afetiva, comunicativa e simbólica com o outro e com seu papel constituinte de quem somos (Guareschi, 1998). Pensar em uma tríade não é suficiente para dizer que superamos a dualidade. Nessa tríade, devem ser fundamentalmente consideradas as vicissitudes de marcadores, tais como relações étnico-raciais, de classe e de gênero. Afinal, as relações Eu+Outro+Objeto estão situadas em muitas conjunturas, a exemplos dessas três mencionadas. As representações sociais, por essa lógica, desfazem a visão de representações como constructo mental individual que procura copiar o mundo exterior e “devolve aos processos representacionais o poder da socialidade humana para se relacionar criativamente com o mundo e formá-lo como produto da ação humana” (Jovchelovitch, 2007, p.77). Dizemos, enfim, que não existe recorte entre

universo exterior e os indivíduos/grupos. Dessa forma, se tal fragmentação não existe, o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum (Romanini, 2017).

Atribuir sentidos e produzir representações servem para, de um lado, familiarizar-se com determinados fenômenos – por exemplo, filhos sendo afastados do convívio familiar – e, de outro, transformar aquilo que já familiar (Arruda, 1998). Trata-se, enfim, de uma forma de conhecimento elaborado por sujeitos ativos em íntima relação com objetos culturalmente construídos, revelando tanto as marcas dos sujeitos quanto dos objetos, ambos inscritos social e historicamente (Romanini, 2017). Em suma, trata-se de tomar as representações como produções, expressões e instrumentos de um grupo para lidar com o Outro (Jodelet, 2005), razão pela qual as representações sociais são justamente “sociais”.

Se inscritas social e historicamente, as representações não são entidades estáticas, mas sistemas de compreensão e compartilhamento da realidade social construída. O processo representacional, desse modo, não tem o poder de definir completamente um objeto: trata-se de um modo de atribuir sentidos ao real, sem que ele seja apreendido em sua totalidade (Jovchelovitch, 2007).

Existem, contudo, representações que são hegemônicas e representações que são inovadoras (Howarth, 2011; Roso & Guareschi, 2014). As primeiras são mais rígidas e difundidas, além do seu conjunto operar em favor da ideologia dominante. Ou seja, da manipulação sistemática de sistemas de conhecimento a serviço do poder e da defesa de relações sociais desiguais (Howarth, 2006). Já as representações inovadoras propõem oposição à ordem dominante, a partir da tomada de consciência do sofrimento gerado pelas representações hegemônicas e da proposição de um novo caminho (Roso & Guareschi, 2014). A formulação de saberes é um processo que ocorre com todos nós. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais se propõe a regenerar os saberes do senso comum (Marvoká, 2017). Nesse sentido, os saberes do senso comum consistem em formas diferenciadas de conhecimento – mas nem por isso menos válidas. Esses saberes se transformam ao serem apropriados por diferentes grupos e em diferentes contextos sociais, transitando entre hegemonia e inovação.

O processo representacional ocorre por meio de duas engrenagens principais: ancoragem e objetivação. A ancoragem diz respeito ao processo cognitivo de estabelecer uma ligação entre algo que já nos é familiar em relação ao que se busca representar. A objetivação refere-se à transformação, em imagem, do ponto de ancoragem. Sendo assim, estaria o A.I. ancorado ao modo de trabalho de um presídio? Ou de uma fábrica? Ou de uma família?

Ademais, outros elementos teóricos merecem considerações. Dentre as relações que permeiam a construção de saberes, destaca-se a dimensão de gênero. Essa categoria de análise é uma produção de movimentos feministas – sobretudo a partir da década de 1970. Segundo Arruda (2000), os movimentos feministas foram um dos responsáveis pela politização da vida privada, ao desmembrar relações de poder imbricadas no convívio íntimo em relações cotidianas familiares e profissionais, atingindo o nível da esfera pública, de modo geral.

Em uma definição clássica, gênero pode ser definido como uma forma primária de significar as relações de poder, assim como um marco constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (Scott 1995). Construções de gênero pautam a distribuição de recursos – tanto materiais quanto simbólicos – em uma perpetuada distinção por meio das relações sociais e institucionais (Scott, 1995). Em consonância com Davis (2016), os sistemas de gênero, classe social e raça/etnia são interligados, e as assimetrias deles decorrentes cuja finalidade é manter alguns grupos no poder, a exemplo de homens, brancos e classe alta necessitam operar formas de dominação sobre os demais. Nessa via, um dos objetivos da utilização da categoria de análise “gênero” é desconstruir a ideia de identidades universais compostas de um par binário relacionadas ao gênero (“a mulher” e “o homem”), bem como uma suposta igualdade em suas condições de produção de vida.

Traçando aproximações entre ambas as vertentes, assim como as ações dirigidas a infâncias passaram por diversas égides e formatos, acompanhando intensas transformações que tocam o Ocidente nos últimos séculos, os Estudos de Feministas e a TRS são oriundos de uma crise paradigmática – a qual, como citado no início desta seção, nos situa em um paradigma científico emergente. Essa crise, por sua vez, revela a urgência de instrumentos conceituais que deem novas respostas científicas para os problemas de novos tempos: contextos globalizantes, novas tecnologias da comunicação, ameaças ambientais, etc. (Arruda, 2000). Estudos Feministas e Representações Sociais demonstram, portanto, que a crise paradigmática faz emergir uma singular sensibilidade frente a novos objetos e diversas possibilidades de conhecê-los, tendo como consequência a elaboração de novas conceitualizações e metodologias (Arruda, 2000) – dentre as quais podemos citar as Rodas de Conversa utilizadas neste estudo.

Podemos citar, ainda, que a TRS, ao incorporar, em suas análises, a dimensão simbólica da relação com a alteridade rompe com dualidade Eu-Objeto nos modos de produzir conhecimento. Em consonância, a perspectiva de gênero a que nos referimos (Scott, 1995; Hirata, 2014) distancia-se de olhares estáticos que enxerguem como “papéis naturais de homens e mulheres” aqueles elementos relacionais, conjunturalmente delineados, imbuídos em relações de poder que envolvem nossos modos de subjetivação.

Para finalizar, cabe lembrar algumas distinções entre ambos. O projeto epistemológico feminista vai muito além da crítica à ciência tradicional e seu deslocamento para uma indissociabilidade política: ele brota dos movimentos sociais, sendo posteriormente sistematizado na academia (Arruda, 2000). Os Estudos Feministas consistem em uma teoria da ação; portanto, a categoria gênero se torna um meio para transformar relações assimétricas (Arruda, 2000). Isto, contudo, não torna defasada ou diminui a relevância das TRS, tendo em vista que seus contornos também são conjunturalmente constituídos e têm suas razões de ser. Pode sinalizar, por outro lado, quão profícua é a possibilidade de ampliar nossos olhares e criar um ponto comum com o encontro entre dessas vertentes.

Carta de Navegação ou um caminho para as análises: de que formas viajaremos pela pesquisa?

Como viajantes que se lançam aos rios, precisamos registrar a guia que orienta nossa viagem, a fim de proporcionar, a quem deseja se aproximar dela, a possibilidade de acompanhar nosso caminho. Seguindo Zanella (2013), uma Carta de Navegação (ou método) é um instrumento para situar os modos como se dará a travessia: os procedimentos selecionados para facilitar o percurso, potencializar a viagem e permitir a sua avaliação.

Em nossa Carta, dispomos de um Diário de Bordo, elaborado desde o período de trabalho na instituição. O uso do Diário de Bordo, também conhecido como de Diário de Campo, possibilita que nos tornemos contadores de histórias, capazes de ver e interpretar experiências para além da perspectiva do ator que as vive (Holly & Altricher, 2015). Essas observações, portanto, referem-se à inserção da autora nesse contexto, com vistas a perceber o cotidiano da instituição. Seu lugar de autora-observadora-viajante se faz na movimentação dos lugares de técnica e de pesquisadora – apesar de serem funções diferentes, não as compreendemos de modo dissociado. Consideramos, pois, o conceito de que somos relações porque precisamos de outros para ser (Guareschi, 1998): “a construção do outro e do mesmo são indissociáveis. Ela acontece como dança, em que um parceiro precisa conjugar seus movimentos aos de seu par para poder seguir a música” (Arruda, 1998, p.42). Essa construção decorre de um espaço de ambiguidade que permanece vivo e que permite reacomodações segundo as circunstâncias (Jodelet, 1989). Nos posicionamos, portanto, de acordo com o pressuposto fundante da TRS, o qual entende que objeto e sujeito se constituem mutuamente, tendo em vista que, conforme o sujeito organiza e constrói o real, situa-o novamente no universo social (Moscovici, 2012).

Nessa perspectiva, todas as experiências compartilhadas com o grupo de trabalho ajudaram a constituir a pesquisadora na qual a autora se tornou, bem como as vivências como

estudante de Iniciação Científica (durante a graduação) compuseram o trabalho técnico. Por essa via, os registros são compostos de encontros com trabalhadores, gestores, pessoas que utilizam os equipamentos de A.I. e autores que instigavam reflexões. Admitimos, portanto, que somos compostos por multidões e que, por isso, não há sentido demarcarmos, aqui, lugares cindidos de pesquisadora *versus* técnica. Seria mais apropriado nos situarmos enquanto curiosas, remadoras de muitas viagens, abertas ao que se pode construir com as experiências.

Os dados construídos a partir da pesquisa-viagem foram elaborados no período de março a junho de 2018. Por certo, comunicam-se com Diários de Bordo elaborados desde o período de trabalho na instituição, afirmando o caráter indissociável entre esses diferentes lugares. Para conhecer os saberes das cuidadoras acerca de seu trabalho e as relações com os sujeitos acolhidos, utilizamos Rodas de Conversa e Observação Participante, seguindo os registros do Diário de Bordo. As Rodas de Conversa consistem em uma metodologia participativa de ressonância coletiva. Utilizada em metodologias participativas, tem por objetivo a constituição de um espaço cujos participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja: de sua relação com o mundo, com o trabalho e com o projeto de vida (Afonso & Abade, 2008). Em nossa navegação, as Rodas visavam promover conversas sobre como o modo de vida na instituição de Acolhimento era compreendido.

Nelas, as participantes foram provocadas a discutir sobre suas percepções, memórias, desafios e relações que estabelecem no cenário de trabalho. Esses espaços contaram com 5 profissionais, com duração média de 2 horas e 30 minutos. Realizamos três encontros grupais conduzidos pela autora da dissertação, os quais foram gravados, transcritos e, posteriormente, analisados.

No primeiro encontro, o tema que deu início às discussões foi a articulação entre a proposta da pesquisa e o contexto de trabalho. Estavam presentes as cuidadoras e a equipe técnica da instituição. Em um segundo momento, conversamos sobre a relação com o trabalho e o público atendido. Para tal, utilizamos questões norteadoras (APÊNDICE A). Neste encontro estavam presentes a autora, as cuidadoras e uma estudante de Iniciação Científica – participante de Atividade de Estudos semanal que contempla a temática da dissertação. O encontro seguinte foi relacionado a questões de gênero no cenário de trabalho (APÊNDICE B). Estavam presentes as cuidadoras e outra estudante de Iniciação Científica, também participante da Atividade de Estudos.

Durante a utilização deste dispositivo, percebemos que havia certa tensão por parte das participantes do estudo. Pensamos que, em razão de ser uma instituição constantemente observada e vigiada pelo Poder Judiciário e pela comunidade, pode ter havido receio de expor

o modo como se trabalha e o que se pensa a respeito disso. Dessa forma, a observação participante se fez fundamental. Em outros 9 momentos, cerca de 60 horas, houve Observação Participante da autora com registro em Diário de Bordo.

As Observações Participantes consistem em descrições do cotidiano, “do que as pessoas fazem, de como elas se relacionam, conversam umas com as outras, de quais são as regras de precedência, de aproximação, de evitação, misturadas com seus afetos, emoções, gestos, sociabilidades em geral” (Velho 2013, p.172). Não são, entretanto, reproduções exatas da realidade, mas são igualmente compostas em meio às relações que atravessam o campo, perpetradas por memórias, diálogos e inquietações.

Nossas articulações em meio aos rios de pesquisa se deram em alguns eventos principais. Primeiramente, conversamos com a Secretária Municipal de Assistência Social, momento em que compartilhamos uma minuta do projeto guarda-chuva (em função de ser ele o documento respaldado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM) e compartilhamos nossos objetivos específicos com a pesquisa e os métodos a serem utilizados. Nesse passo, uma psicóloga que faz da parte da rede socioassistencial do município que, naquele momento, era responsável pelo A.I., participou da conversa e se mostrou bastante receptiva à pesquisa. Nosso propósito era averiguar a possibilidade de inserção da equipe em um serviço municipal, como é o caso do A.I., mesmo que fosse para apenas dialogar sobre a possibilidade de lá fazer pesquisa com seus membros, além de conhecer o interesse da gestão na realização de pesquisas sobre os serviços. Com a sinalização de que haveria possibilidade da realização deste estudo, bem como a oportunidade de conversarmos com a equipe do A.I., fomos até a instituição conversar com seus membros. Havia uma nova psicóloga responsável pelo A.I., que foi, igualmente, bastante disponível à realização da pesquisa.

O passo seguinte foi conversar com a coordenação da instituição a respeito de nosso desejo de realizar a pesquisa, que também fomos recebidas de forma bastante receptiva. Houve, então, uma conversa conjunta entre coordenação, equipe técnica, cuidadoras e pesquisadora sobre a realização da pesquisa. Nesse espaço, mesmo que a maioria das presentes já a conhecessem, a autora se apresentou. Falou do novo lugar que estava ocupando, composto pelas antigas experiências, mas agora situado em outra posição: a de pesquisadora, não vinculada formalmente ao trabalho na cidade, mas à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Enfatizamos que a participação das trabalhadoras da instituição não era obrigatória, não era parte de seu trabalho, nem estava vinculada a relatórios que, enquanto equipe técnica, são emitidos periodicamente para a Secretaria Municipal de Assistência Social e ao Poder Judiciário a respeito do andamento das atividades no local. Discutimos, em grupo, o uso do

gravador e o destino das transcrições. Foi esclarecido que apenas a equipe ouviria, que os dados são utilizados apenas para trabalhos provenientes desta pesquisa e que seus nomes poderiam ser mantidos em sigilo, se assim desejassem.

Trouxemos, por fim, nossos objetivos/paisagens por onde desejávamos navegar e a Carta de Navegação para discutir com o grupo. As cuidadoras verbalizaram que entendiam a pesquisa como um investimento nelas e na instituição. A coordenadora, que até cerca de seis meses antes do encontro era cuidadora, sugeriu que também participasse da pesquisa – proposta acatada por nós. Conscientes dos efeitos que a presença da gestora pudesse trazer ao grupo, decidimos considerar as particularidades daquela situação. Isto é: de acordo com as próprias cuidadoras, elas e a gestora mantêm relações horizontais, além do fato de a gestora se identificar com o lugar de cuidadora e desejar falar sobre essa experiência. A partir daí, combinamos horários para os encontros que fossem viáveis para as participantes, ao que os encontros foram realizados.

Considerações éticas basilares: por uma dimensão crítica e propositiva

Para a execução da pesquisa, foram realizados procedimentos éticos, os quais não começam nem encerram com os passos formais aqui elencados, tendo em vista que a ética, em uma dimensão crítica, significa que ela não pode ser considerada como algo pronto e acabado: ela está sempre por se fazer. Refere-se a uma busca interminável, diante de nossa incompletude, pelo que se deve ser nas relações. Por isso, à medida em que a ética se atualiza, sofre suas contradições e, conseqüentemente, deve ser questionada, criticada e propositiva (Guareschi, 2008).

Estamos conscientes, dessa forma, que medidas padrões de ética são basilares, mas não suficientes. Ademais, a dimensão propositiva desta busca está norteada pela questão: como posso ser cuidadosa comigo e com os outros? Desenvolver uma relação ética no trabalho de pesquisa-navegação com a tripulação e os encontros vividos, conecta-se ao nosso objetivo-desafio maior: como construir diálogos possíveis? Ao final desta viagem, revisaremos nossa postura com a intenção de encontrar modos de fortalecê-la, em um sentido cuidadoso para todas. Dentre os procedimentos básicos adotados, destacamos: assinatura do Termo de Autorização Institucional pela Secretaria Municipal de Assistência Social, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz. Nossa pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM, enquanto ramificação do projeto guarda-chuva **Vidas precárias no ciber mundo: estudo de violências nos sistemas hierárquicos de poder** (CAEE 79231217.4.0000.5346).

Diante disso, assumimos o compromisso de cumprir, integralmente, os princípios da Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012), tendo em vista que buscamos garantir a autonomia de nossas interlocutoras de maneira que pudessem decidir quanto à sua participação na pesquisa. Comprometemo-nos, outrossim, com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução CNS 466/12, Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia). Isso significa que as participantes poderiam desistir a qualquer momento do envolvimento com a pesquisa, sem que tivessem qualquer prejuízo. Ademais, foi assegurado que elas teriam sua privacidade respeitada, assim como foi garantida a confidencialidade das informações pessoais e a decisão de ter sua identidade seria divulgada.

Neste estudo, as participantes não se opuseram em divulgar seus nomes. Contudo, em conversa com o grupo, a primeira autora compartilhou a ideia de preservá-los (o que ficou acordado), justamente pela estreita relação das cuidadoras com órgãos da administração municipal e com o Poder Judiciário. Buscou-se, dessa forma, evitar qualquer tipo de constrangimento.

Os nomes adotados para designar nossas participantes de pesquisa se referem a mulheres conhecidas como personagens históricas e foram escolhidos de acordo com a forma que as interlocutoras nos marcaram: fortes, determinadas e proativas – em diferentes intensidades. São elas: **Quitéria**, mulher que se vestiu de homem para lutar no exército imperial brasileiro – lembramos que nossa Quitéria tem uma postura firme, disciplinar, determinada e que, ao nascer, seus pais esperavam que fosse um menino (Registro em Diário de Bordo, 2015). Nossa Manuela nos remete à **Manuela D'Ávila** – candidata à vice-presidência da República nas eleições de 2018, mulher articulada, gentil e proativa, que se desdobra para dar conta da jornada de trabalho, dos cuidados com a casa e família. Margaret nos remete à **Margaret Thatcher**, primeira mulher a ocupar o cargo de primeira ministra do Reino Unido, foi líder do Partido Conservador, mulher forte, objetiva e de perspectivas políticas diferenciadas das nossas. Nise nos lembra **Nise da Silveira**, médica psiquiatra brasileira que apostava em métodos sem confinamento nos tratamentos e que, sensível, aposta no afeto como cura, ao mesmo tempo que lida com as ressonâncias desse modo de ser no entorno. Já **Luna** (Célia Catunda, Kiko Mistrorigo/Discovery Kids) nos lembra uma personagem de desenho animado que era assistido por algumas crianças da instituição. Luna não é qualquer menina: é uma desbravadora, aventureira e aberta a conhecer o mundo – uma interlocução com sua graduação em Biologia. Maria, a mais jovem, nos remete à música de Milton Nascimento, “**Maria**”, que tem “uma mania estranha de ter fé na vida”, atrelando sua religiosidade à esperança que coloca no

trabalho. Finalmente, Joana, que aparece na segunda parte da análise, não trabalhava mais na instituição na época da pesquisa e não participou das Rodas de Conversa. Sua participação se deu por meio de registro do Diário de Bordo durante o período de trabalho, motivo pelo qual seu perfil não consta no quadro das cuidadoras. O nome fictício nos remete à força de **Joana D'Arc**, heroína francesa na Guerra dos Cem anos, canonizada pela igreja católica na luta por suas ideias, conectando-se à coragem de Joana para defender aqueles que ama em situações adversas.

Compartilhando análises: as paisagens que nos marcaram

As análises dos cenários que visitamos foram selecionadas a partir de sua ligação com nossas inquietações/objetivos de viajantes. Como em um álbum de memórias de viagem, estabelecemos dois eixos: “Engrenagens representacionais e de gênero no Acolhimento” e “Ponto de partida – é possível construir saberes desde diferentes margens?”.

Engrenagens representacionais e de gênero no Acolhimento

Atracamos nosso barco na margem que leva à casa de Acolhimento, a fim de contextualizar sua fabricação de saberes. Reconhecida enquanto uma colônia de imigração italiana no estado do Rio Grande do Sul, a região onde atracamos também foi palco de antigas missões jesuíticas para catequização indígena. Trata-se de uma pequena cidade, com cerca de 11.473 habitantes, sendo que 4.942 pertencem à população rural (IBGE, 2010). A instituição localiza-se do outro lado. Em uma cidade dividida por um rio, seus habitantes comumente se referem ao bairro da instituição como “o outro lado da ponte” ou, ainda “os de lá”, por haver menor concentração de casas e serviços (pelo que a equipe percebia em suas expedições pelo local, sem diferenças socioeconômicas significativas).

De pouca iluminação interna, contrastando com o amplo espaço do pátio para brincar, a referida casa, fixada desde 2010 em sua atual residência, já ocupou peças anexas a outros serviços, lugares pequenos e sem acessibilidade, dotados de pouca capacidade para realizar novos acolhimentos. Seu histórico de funcionamento, entretanto, data de 1994 quando, a partir de denúncias de abuso sexual e medidas de afastamento do convívio familiar houve, oficialmente, a demanda para acolher institucionalmente crianças e adolescentes¹⁴. Conta com um banheiro para as crianças e adolescentes, um banheiro para funcionários, cozinha, lavanderia, sala, escritório e três quartos, totalizando doze dormitórios¹⁵. Percebe-se, assim,

¹⁴ Informações obtidas com as cuidadoras.

¹⁵ Registros de Observação Participante e Diário de Campo.

uma separação inicial entre funcionários e usuários, delimitada conforme as Orientações Técnicas para A.I., lembrando que não se trata de sua casa, mas uma instituição da rede socioassistencial – mesmo que, seguindo as mesmas orientações, não haja fachada que a identifique como tal.

Além de, atualmente, ocupar uma casa em condições mais adequadas a seu funcionamento do que inicialmente, houve outras mudanças. Em meados de 2014, uma assistente social do município elaborou, por conta própria, um relatório denunciando o que via de equivocado no local. A partir de uma medida judicial, o local passou a contar com uma equipe técnica própria: psicóloga e assistente social (antes cedidos por outros órgãos em tempo insuficiente)¹⁶ e coordenação com graduação (de acordo com o que indicam as Orientações Técnicas). Foi, portanto, a partir de um processo judicial que se originou o processo seletivo que empregou a primeira autora.

Dos saberes da comunidade sobre Acolhimento e quem é acolhido

As engrenagens representacionais são uma teia de sentidos e saberes que incorporam olhares da comunidade, das cuidadoras e de legislações (saberes reificados e acadêmicos). Esta, por sua vez, sempre se constituindo em relações triangulares, imbricando Eu (sujeito que representa), -Alter (nossas relações com os outros) e -Objeto (a ser representado). Diante disso, pelo olhar das cuidadoras, o funcionamento da casa gera certo estranhamento/mal-estar na comunidade local. Como nos dizem Quitéria, Maria e Nise:

Muita gente diz: “Ai, como é que tu aguenta?” Porque, assim, ao mesmo tempo que acham que é um “trabalho fácil”, tem pessoas que dizem assim: “Ai, eu não aguentaria ouvir desaforo de filho dos outros”. Sabe? Teve um exemplo. Tinha a escada do Hospital de Caridade, né. [Estava lá] Com a Paula¹⁷. A Paula não parou um minuto. Ela fez horrores, e nós esperando o micro [ônibus]. E esse senhor nos levava e dizia: “Ai, eu não acredito que vocês aguentam isso. Porque é sempre assim. Meu Deus, mas tá louco! Mas isso não é gente!”. (Quitéria)

Ah, já me disseram: “Não vai pro Abrigo. Se for pra escolher, escolhe outro lugar”. (Maria)

Muitas pessoas que me criticam por eu estar aqui: “Mas tu é louca, guria! Com essa idade, nova, se formou lá e agora tu trabalha no Abrigo? Me perguntaram: “Mas que que tu quer saindo lá de [cidade vizinha] pra trabalhar num Abrigo?!” (Nise)

¹⁶ Dado obtido em observação participante, conversando com uma psicóloga cedida que passou pela instituição.

¹⁷ Nome fictício de uma menina que, na época, com cerca de 8 anos, estava em situação de Acolhimento.

Momentos semelhantes foram vividos pela primeira autora e uma estudante de Iniciação Científica que integra a equipe de pesquisa. Quando a psicóloga-pesquisadora foi iniciar seu trabalho na instituição, ouviu comentários de um membro de sua família, advertindo: “Cuidado com os adolescentes! Tem uma amiga minha que trabalha na FASE e diz que tem que se cuidar!” (Diário de Campo, 2015). A estudante de Iniciação Científica, antes de participar de uma observação participante no local, também foi recomendada pela família: “É uma bagunça! Não te bater, te desrespeitar. Se [as crianças e adolescentes] foram pra lá é porque estão perdidos” (Diário de Campo, 2018).

O que torna o Acolhimento tão ameaçador? Quem são as entidades (que “não são gente”, segundo o comentário ouvido por Quitéria) com que se trabalha e, supostamente, desumanizam o local? Onde fica a dimensão de que o público atendido é vítima de violências?

Para melhor elucidar quem é este outro, dados de levantamentos nacionais mostram que mais de 63% das crianças e adolescentes acolhidas são negras - 21% são pretas e 42% são pardas – (SILVA, 2004) e 57% respectivamente, com 18,9% pretas e 38,7% pardas (Assis & Farias, 2013). Há, ainda, maior probabilidade de uma criança negra ser membro de famílias de baixa renda: do total de crianças e adolescentes vivendo em famílias com renda per capita de até ¼ de salário mínimo, 68,2% são negras e 31,2% são brancas (Silva, 2004). Sobre esse fenômeno, supõe-se que essas instituições ainda representam um lugar de concentração de crianças e adolescentes pobres e que crianças de famílias de renda mais elevada estão menos sujeitas a medidas de afastamento do convívio familiar. Desse modo, as condições socioeconômicas de uma determinada criança e/ou adolescente exercem importante papel na aplicação da medida de afastamento do convívio familiar (Silva, 2004), revivendo um padrão de grupos que, historicamente, constituem esses locais (Rizzini, 2011).

O outro ameaçador, um alter radical, não é um atributo que pertença a essência do objeto visado, mas uma qualificação lhe é atribuída do exterior, bem como as representações nunca são cópias fiéis do que buscam se aproximar. O outro, o “não eu”, “não nós”, deve ser afastado ou se tornar estranho pelas características apontadas como opostas àquelas que exprimem o que é próprio da subjetividade. Assim, o trabalho de elaboração da diferença é orientado para o interior do grupo, em termos de proteção, e para o exterior, em termos de tipificação desvalorizante e estereotipada do diferente (Jodelet, 2005). Para elaborar sua subjetividade, paralelamente, o grupo elabora a exclusão do outro.

O motor das representações da alteridade é movido pelo imperativo da assepsia, acelerando em direção às marcas da diferença, a fim de purificar o tecido social. Protege, desse modo, a subjetividade ‘de si’ e ‘de nós’ de toda promiscuidade e mestiçagem, tidas como risco de invasão (Jodelet, 1998).

Desempenha, conseqüentemente, papel importante na construção do fenômeno racista, explicitado no modo como vêm sendo tratadas as nuances étnico-raciais no Brasil, em diferentes épocas e conjunturas – deixando rastros nas comunidades e instituições. Diante disso, questiona-se: como acolher quem não é considerado “gente”?

Retomando antigas conjunturas, no processo de elaboração e familiarização da alteridade quando da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil, o outro não era o próximo: o índio e o negro, por exemplo, eram bárbaros, demônios, animais. Tratava-se de preservar uma singularidade na qual a diferença, ao ser ameaça, solidifica a afirmação do ‘nós’. Denegrindo o outro e o mantendo estabilizado no lugar de ameaça, justificaram-se diversas violências, como a escravidão, enquanto purgatório dos bárbaros. Por outro lado, foi o respaldo encontrado para fazer as colônias serem purgatórios, por meio da religião e do trabalho explorado (Arruda, 1998).

No decorrer do século XX, foram criados dispositivos para crianças e adolescentes baseados em seu controle, correção e adaptação – ilustrados na FEBEM –, cujo público majoritário dessas instituições eram, novamente, (descendentes d)aqueles que foram violentamente explorados (Rizzini, 2011). Naquele momento, porém, na busca da construção de um projeto nacionalista, ocultou-se todo o passado escravista e suas conseqüências. Com isso, famílias eram culpadas pela não adaptação dos filhos ao que se esperava dos futuros trabalhadores.

Em outras palavras, mesmo diante de situações de abandono, abuso e exploração sexual e violência, o público-alvo do A.I e seus trabalhadores são contornados por um lugar que não pertence ao ‘nós’ da comunidade, que tem um monumento do colono italiano na avenida onde se localiza a casa de Acolhimento.

Seriam as instituições de Acolhimento compreendidas como atualizações do purgatório? Diante das advertências dos entes das participantes da pesquisa, pergunta-se: suas concepções do Acolhimento seria o de um lugar anexo da FEBEM¹⁸ e da FASE¹⁹?

Dos saberes da comunidade acerca do trabalho de cuidado e quem o realiza

No cerne da casa de A.I, estão suas trabalhadoras cotidianas: as cuidadoras. Vejamos algumas de suas características no Quadro 1, coletadas por meio de questionário para traçar o perfil psicossocial de cada uma (APÊNDICE A):

¹⁸ Fundação do Bem-Estar do Menor, órgão criado durante a Ditadura Militar, na década de 1970, reunindo crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei, com medidas de acolhimento por afastamento do convívio familiar e ainda os que buscavam a instituição como forma de dar melhores oportunidades econômicas aos filhos.

¹⁹ Órgão atual responsável pelo cumprimento de medidas socioeducativas em regime fechado e semiliberdade.

Quadro 1 – Perfil das Cuidadoras.

NOME	IDADE	AUTO DEFINIÇÃO ÉTNICO- RACIAL	TEMPO NA INSTITUIÇÃO	FILHOS	FORMAÇÃO
Quitéria	50 a 54 anos	Branca	14 anos	Não tem	Ensino Médio
Manuela	35 a 39 anos	Negra	1 ano	1	Ensino Médio
Margaret	30 a 34 anos	Branca	3 meses	Não tem	Ensino Superior
Maria	30 a 34 anos	Branca	15 dias	2	Ensino Médio
Nise	20 a 24 anos	Branca	15 dias	Não tem	Ensino Superior Completo
Luna	35 a 39 anos	Parda	3 meses	Não tem	Ensino Superior Incompleto

De acordo com as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (2009), as cuidadoras são profissionais com requisito de nível escolar médio, responsáveis pela alimentação, higiene, vestuário, acompanhamento escolar geral das crianças e dos adolescentes, bem como são elo de vinculação direta no cotidiano. Em sua realidade, estão na linha de frente dos comentários desconfiados da vizinhança. As marcas do que se configura como alteridade radical (um outro que nos diferencia, um extremo negativo) depositado pela comunidade nos sujeitos acolhidos pela instituição, estende-se a elas, de modo que o trabalho de cuidado também não é bem visto:

As pessoas veem as monitoras como ruins, né, como pessoas que ficam lá sem fazer nada... Dizem: “Ah, é quem senta ali na frente com as crianças, ganhando sem fazer nada, tomando mate. Ô folga!” (Maria)

Ruins ou vagabundas... Vagabundas no sentido, assim, ó: de trabalho fácil. (Quitéria)

“Elas ganham pra tomar mate com a erva da prefeitura.” Mentira, a prefeitura nunca deu um centavo pra erva (risos). Eu até acho engraçado, né: tem pessoas que acham um horror. Ao mesmo tempo, dizem: “Ah, moleza, ficar lá sentada sem fazer nada.” Quando colocaram ar [condicionado] aqui, tu tava aqui, né. Tu lembra? “Ah, agora sim, dobrou a folga!” (Manuela)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios mostra que a participação das mulheres supera a dos homens em algumas profissões, culturalmente representadas como “femininas” e associadas a menores salários (IBGE, 2015), a exemplo das tarefas domésticas. Estudos também indicam que “cuidar de outros” é diretamente estimulado no processo hegemônico de

"tornar-se mulher (Soares, 2012; Hirata, 2014; Scopinho & Rossi, 2017). Em nossa viagem, chama-nos atenção a falta de reconhecimento da atividade profissional de cuidado de outros e organização doméstica. Tais tarefas são consideradas de fácil realização, o mínimo esperado de um grupo de mulheres, como observado no trecho abaixo:

Nós tava em 5 [cuidadoras], sem ninguém só pra cozinha e limpeza [referindo-se à profissional de serviços gerais prevista na composição da equipe]. Fomos pedir pro [representante do gestor municipal]... E a resposta dele pra nós foi: "Mas cinco mulheres não vão ser capazes de limpar uma casa?!" (Quitéria, registro de Diário de Bordo, 2018).

Os direitos das crianças e adolescentes, historicamente relacionados a instituições de correção e controle (Cruz & Guareschi, 2012), galgaram outro lugar com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse novo lugar desestabiliza velhas representações acerca do que as infâncias e adolescências têm direito, mas não impede que o cuidado seja visto com desconfiança. São produzidos outros contornos no modo de compreender o acolhimento, ao passo que ele deve conter momentos de lazer, afetividade e condições estruturais confortáveis em sua sede (Brasil, 2009). Justifica-se, desse modo, o chimarrão e o ar-condicionado no cotidiano, ainda que representados como folga. As representações comunitárias da alteridade, somadas às representações hegemônicas de gênero, colocam, portanto, em cheque proposições legais de garantia de direitos, à medida que descanso e o conforto não são contemplados pelo que uma instituição de Acolhimento deveria oferecer aos que ali se encontram.

O cuidado é, historicamente, difundido para mulheres brancas, e os ambientes onde ele se constitui como trabalho tornam-se reprodutores, segundo Scopinho & Rossi (2017), de uma clássica divisão do trabalho: mulheres responsáveis pelos filhos e a casa e homens em funções que não envolvam tal fazer. Isto posto, lembramos que o gestor com quem negociaram a profissional dos serviços gerais, bem como o prefeito da cidade, são homens. Ressalta-se que, durante o período de trabalho na instituição, a primeira autora registrou apenas dois homens nesta função, exercida por, no máximo, um mês. No momento da pesquisa, havia somente mulheres exercendo o trabalho de cuidado (o que não é um requisito para o cargo). Como diz Manuela: "Mas ao mesmo tempo que acham que é folga, que é folgado [dizem]: "Ai, eu não trabalharia, eu não aguentaria!"

Mas o envolvimento das mulheres com trabalhos diversos não é nenhuma novidade. Desde o Brasil Colônia, por exemplo, mulheres negras são exploradas em regime de escravidão, seja cuidando de filhos das senhoras, seja nas plantações ou nos serviços gerais da Casa Grande. Cabe observar, todavia, deslocamentos nessas construções de gênero. Existe uma mudança

significativa neste quadro de funcionárias diante do presenciado até 2017: essa é a primeira vez uma mulher negra assume o setor de coordenação nesta instituição. Além disso, até aquele momento, das oito pessoas que passaram pela função de cuidadora e não trabalham mais no local desde 2015²⁰, nenhuma possuía Ensino Superior e apenas três não tinham filhos, quadro diferente do que observamos no Perfil Psicossocial atual do grupo. Apesar de não apostarmos em uma escala evolutiva das diferentes possibilidades de ser mulher, há movimentos acontecendo. Seriam esses dados intermitências frente aos modos tradicionais de tornar-se mulher? Isto é, ocupando cargos de liderança, profissionalizando-se em tarefas para além do cuidado²¹, não exercendo diretamente a maternidade. Ou seria a precarização do mercado de trabalho que coloca dificuldades em exercer a profissão desejada?

Saberes de cuidadoras construídos sobre seus fazeres

Elementos afetivos, uma indiferença em relação à lógica e aos preconceitos, estão implicadas na fabricação das representações, segundo Moscovici (1989). Não obstante, estão os pontos de ancoragem para ação no acolhimento, pertinentes para lidar com “quem não é gente”. Não ser gente parece ser uma representação hegemônica frente à população atendida, considerando os marcadores étnico-raciais e de classe predominantes (supracitados levantamentos nacionais de Silva, 2004)²², atravessados por processos históricos de exploração e animalização. Tal visão se reflete na voz de uma cuidadora, conforme foi registrado em Diário de Campo durante observação participante: “Agora ele tá mais domesticado, né. Tá sentando que nem gente, porque quando chegou aqui...” (Margaret, referindo-se a uma criança de 2 anos que acabara de ser acolhida no momento da pesquisa).

Ainda que certas representações sejam mais estáveis, há uma dinâmica na produção de saberes. Nos sentidos que Quitéria atribui ao trabalho, velho e novo se mesclam. Elas contemplam, param e reveem, remetendo-nos a instituições de correção e controle, tendo atenção e cuidado, incorporando os novos sentidos atribuídos pelo ECA e as representações emancipadas de infâncias, adolescências e seus direitos. Segundo Roso (2010), esses jogos intermediários entre hegemonia e resistência/emancipação fazem parte da sociedade, ao passo que refletem as condições culturais e materiais específicas para sua produção:

Abrigo é até uma coisa nova, né? Não é muito antigo. É tipo bombeiro, né. Vai pro abrigo e aqui, a criança e o adolescente vai ter, pelo menos aquele momento de

²⁰ Isto é, não participaram da pesquisa, de modo que seus dados não foram apresentados no quadro que exhibe o perfil e seus dados são registros de Diário de Bordo.

²¹ Uma bióloga graduada, uma bióloga em formação e uma advogada em formação.

²² Consideramos este dado defasado, porém, devido a grande rotatividade na casa de Acolhimento pesquisada, optamos por não fazer um levantamento local e usar o dado nacional oficial.

parar, pensar, rever, ter atenção, ter o cuidado, ele sabe que ninguém vai entrar aqui, violar ele. (Quitéria)

Nise e Manuela exemplificam esse encontro conflituoso. São mulheres que vivem a maternidade secularmente estimulada – sobretudo nas mulheres brancas, como Nise é. Ao mesmo tempo, são trabalhadoras, em uma função que requer que o cuidado não esteja no mesmo lugar que aquele exercido com os filhos, conforme as Orientações Técnicas para A.I. (Brasil, 2009). Idealiza-se, assim, um cuidado sem afetação que, conforme Molinier (2004), não nos blinda de efeitos subjetivos inerentes às vinculações humanas, mesmo em ambientes profissionais:

Cheguei agora, eu tô tentando ter essa distância de, assim... Não são meus. Eu tô chegando agora, eu sou mãe, eu tenho um [filho] de dois [anos], então eu olho pra eles e eu me vejo muito mãe, muito mãe... Só que eu tô tentando mantê-los, porque eu não sou mãe deles, eu não posso tomar eles pra mim (Nise).

Assim, ó, querendo ou não a gente um pouquinho se torna mãe. Como falou a Quitéria: “cheiro de mãe não [se] substitui”, mas eles se apegam a nós num sentido de não ter mãe e pai todos os dias (Manuela).

Onipresente nas cuidadoras é a tensão em relação à normativa de que haja vinculação no acolhimento, mas uma vinculação que não rivalize com as famílias (Brasil, 2009). Uma vinculação onde o apego seja “na medida de não trazer sofrimento com as partidas” (registro em Diário de Bordo, fala presente na narrativa de todas as trabalhadoras), permeado pelos efeitos da coabitação diária com a alteridade mediante o olhar desconfiado na vizinhança.

Diante de tais exigências, lembramos que os sentidos que atribuímos aos fenômenos orientam práticas (Jodelet, 2005). Nesse sentido, as narrativas que emergiram durante as Rodas de Conversa remontam a processos de opressão às populações negras e indígenas e, conseqüentemente, representações hegemônicas das crianças e dos jovens perpassados por esses marcadores no Brasil, que parecem ser mais facilmente legitimados do que o afeto e o carinho. Volta-se, desse modo, a assumir funções de correção e controle pela instituição de Acolhimento:

Eu acho necessário (A.I.) sim, que bom se não precisasse existir. Mas infelizmente, como tem problemas, como aqui em [cidade pesquisada] que é uma cidade desse tamanho, né... Pais alcoólatras, brigam, aí o filho, sendo homem ele vai pra rua, ele vai rachar lenha, ele vai vender droga, ele vai fazer alguma coisa...A guria vai o que? Vai se prostituir, vai namorar, vai arrumar um filho, vai ficar grávida, vai tentar pensão...Vai pra onde se não tem Abrigo, né?” (Quitéria)

Interessante observar que o Acolhimento ainda é visto como o único – e não o último recurso – nessa fala. Nem sempre se estabelece uma conexão direta com as causas legais da medida do afastamento familiar (namorar, engravidar, tentar pensão), mas são comportamentos

que parecem assumir outra conotação quando algumas populações os exercem. Será que imaginamos que esses são os destinos de todos os filhos e filhas de pessoas com problemas com álcool?

“Ser do Abrigo”, nessa via, volta a assumir o estigma, a marca negativa da diferença quando Manuela lembra seu olhar para uma jovem acolhida em um momento que ainda não trabalhava na instituição. Por conseguinte, a maternidade idealizada que uma adolescente negra estava exercendo é um elemento que causa surpresa:

Eu conheci ela no hospital. Eu trabalhava no hospital na época, ela internou com ele, a gente não sabia que ela era do Abrigo, tá? Aí, lá na conversa ela falou que era daqui. Tudo um capricho, uma organização, tá? O gurizinho tomava o NAN, ela levou o NAN daqui, e lá no hospital tem também. Ela só disse, assim, pra nós “fazer o favor se podia pegar uma fralda, uma roupa, que tava em tal lugar na bolsa”. Gente, tu podia ir de olhos fechados e tirar que tava lá. E a gente se admirava do capricho dela, sem saber que ela era filha da [mãe biológica]. Porque tem mães que não são assim. Por ela, ah...Ser do Abrigo, sabe, tu cria aquela coisa, assim... E outra coisa, a gente vê outras mães que não eram do Abrigo bem diferente, tinha mãe que comia primeiro pra deixar um pouquinho pra depois dar pros filhos. Ela não (Manuela).

A falta de investimento nos cuidados da adolescente conecta-se a uma suposta predisposição para o cuidado dos outros. Nesse sentido, a dedicação ao lar e a maternidade fariam parte, segundo Davis (2016), dos contornos que sistemas de gênero/classe/raça desejavam imprimir nas mulheres brancas, Por essa lógica, o mesmo não era esperado das mulheres negras, tendo em vista que, se forjadas a trabalharem tanto quanto os homens em seu labor e, muitas vezes, nas mesmas atividades, deveriam não ter a mesma disposição ao cuidado do lar e aos ofícios da maternidade (Davis, 2016).

Após analisar as falas, indagamos: com quantas durezas e amortecedores se faz uma engrenagem? Entre o outro enquanto entidade animalesca e seus desdobramentos nas relações de reconhecimento, em meio a buscas por acomodar os afetos e a invenção de outros modos de se tornarem mulheres, diante da familiarização com “os de lá” e demandas que mesclam acolhimento e correção. Nos meandros das engrenagens representacionais, essas peças compõem uma teia de ancoragens. O que nos fez perceber que este constructo da TRS não se trata de um processo cristalizado, composto por ligações únicas e diretas. Mesmo que, em nossas Rotas Epistemológicas, tenhamos delineado esse constructo como algo regido por possibilidades excludentes²³, constatamos algo diverso dessa ideia. Ancoragens não se tratam de ligações uníssonas, senão de uma rede de produções cognitivas que envolvem experiências, afetos entretecidos por relações étnico-raciais, de gênero, classe, idade, etc. Construir saberes e práticas, nessa via, movimenta mais engrenagens do que os manuais de

²³ “Como se ancoram os saberes das cuidadoras? Em uma fábrica? Em uma família?”

Psicologia ou legislações de proteção às infâncias podem prever.

O saber de nossa experiência, enquanto trabalhadoras-pesquisadoras-viajantes, aponta que pode haver um tentador julgamento que culpabiliza as cuidadoras para além da responsabilidade por seus atos, frente ao endosso de tantas violências. Tais culpabilizações poderiam nos levar aos mesmos lugares de onde desejamos escapar: a desvalorização do trabalho de cuidado exercido por mulheres, a execração de uma forma de saber sobre outra. Eis que passamos para o próximo objetivo-desafio: como as diferentes margens do saber podem conversar?

Refletindo de onde partimos: é possível construir saberes desde diferentes margens?

Toda viagem começa de um impulso que nos movimenta de nossa margem. Nossos impulsos se relacionam, por exemplo, com os apontamentos de que trabalhadoras da rede socioassistencial de proteção às infâncias e às adolescências (psicólogas, cuidadoras, gestoras...) precisam de investimentos (Moré & Sperancetta, 2012; Scopinho & Rossi, 2017) – e construir pesquisas no campo seria um modo de potencializar seu fortalecimento. Mas há algo que escapa às indicações acadêmicas, algo da ordem da experiência do sujeito que nos guia a seguir pesquisando-remando pelos rios que nos levam ao Acolhimento.

O conceito de sujeito da experiência, proposto por Larrosa-Bondía (2002), consiste na noção de um sujeito exposto, com todas as vulnerabilidades que isso possa implicar. O sujeito da experiência se expõe atravessando um espaço indeterminado e, até mesmo, perigoso, colocando-se à prova nesse espaço. Afinadas com a ideia de sujeito da experiência, lembramos do modo pelo qual a primeira autora deste artigo chegou à casa de Acolhimento e conheceu suas colegas e atribuições:

Quando soube que ia trabalhar com crianças, no Acolhimento, meu coração se encheu de alegria. Não sei bem o motivo, nunca fui em uma instituição dessas, pouco trabalhei com crianças na graduação. E pouco pensava em trabalhar com elas. Mas fiquei tão feliz, tão feliz, que mesmo que não fosse um plano prévio, parece que havia um lugarzinho em mim esperando por aquele inusitado encontro. Uma espécie de: “É esse o meu caminho!!!”, a ponto de quase esquecer meu receio de iniciante. A equipe me recebeu muito bem e acho que vai ser legal trabalharmos juntas. (Registro de Diário de Bordo, 2015).

A palavra experiência tem o “ex” de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também de existência (Larrosa-Bondía, 2002). Ao porto de trabalho, chegava uma jovem de 24 anos, recém-graduada, de classe média, branca, sem filhos que, até então, só tinha habitado a maior cidade da região. Dentre suas atribuições, estavam incluídas, com destaque, as “capacitações para a equipe, partindo dos técnicos” (Brasil, 2009, p. 65). Essas capacitações

deveriam pautar temáticas pertinentes ao contexto do A.I., tais como sistemas de garantia de direitos às infâncias e às adolescências, diferentes configurações familiares, entre outros. A proposta de capacitações foi bem recebida pelo grupo de trabalho e, desses encontros, realizados quinzenalmente, toda a equipe participava (coordenação, profissional dos serviços gerais, equipe técnica e cuidadoras). Após alguns meses, algo nos acontece:

As capacitações estavam acontecendo tranquilamente. E eis que, durante a última, me disse a Joana: “Eu acho muito legal a ideia dessas capacitações. Mas tu acha que eu, uma mulher velha, com dois filhos, não tenho capacidade pra cuidar duma criança?”. Joana foi super apoiada pelas colegas. E eu que me achava tão desconstruída... Hahaha (Registro de Diário de Bordo, 2015)

Nessa época, o receio de “iniciante” estava cada mais vez mais silenciando, dando lugar a uma certeza de que a Psicologia poderia trazer respostas para o Acolhimento e “capacitar” quem lá estivesse. Mas, felizmente, a observação da cuidadora Joana afetou a técnica-pesquisadora-viajante e as suas certezas, que estavam se solidificando, foram sacudidas. Surgiu, também, certo constrangimento pelo fato de – mesmo sem se dar conta –, diante de um percurso de Iniciação Científica em representações sociais e gênero, transmitir a sensação de supor tão pouco de outro campo do saber. Diante disso, lembramos:

O sujeito da experiência é um sujeito tombado. Não um sujeito que permanece sempre em pé e seguro de si mesmo; não alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (Larrosa-Bondía retomando Heidegger, 2002, p. 25).

Nesse sentido, tombada pelo questionamento de seu suposto saber capacitador, algumas premissas se desestabilizam. Quem capacita? Quem é capacitado? Que poderes-saberes são ativados nesse processo? A Psicologia é quem detém as respostas para esse enredo?

As definições de “capacidade” e de “capacitar” do Minidicionário da Língua Portuguesa corroboram com o mal-estar vivido. **Capacidade** refere-se ao volume interior de um corpo vazio, aptidão, honradez, habilidade legal. Já **capacitar** diz respeito a tornar capaz, persuadir (Bueno, 1996). Em um sentido bastante unilateral, se alguém precisa ser capacitado, seria, por essa lógica, um corpo vazio, sem órgãos? Por outro lado, não seria a maternidade, sinalizada por Joana, também um lugar de saber, ao qual nós, mulheres, conectamo-nos para nos sentirmos reconhecidas em um movimento de apropriação do lugar hegemônico de onde somos representadas?

Considerando que a experiência tem uma dimensão de paixão, de vínculo com aquele que não sou eu, de busca (uma busca interminável, como a busca por relações éticas), o episódio do questionamento não se deu por encerrado. A técnica se pôs a pensar sobre como construir

diálogos, comunicações possíveis no processo de “capacitação”, bem como em todas as outras funções institucionais. Com isso, buscou-se afastar a sensação de que a capacidade está em uma margem e que a outra é seu depositário, em conformidade, assim, com a definição de Montero (2015), quando o autor aponta que o poder não é unilateral ou um dom com o qual algumas pessoas nascem, ao passo que outras nunca terão. Se o poder não é unilateral, o processo de aprendizagem, tampouco o é. Segundo Freire (1979), aprender acontece de modo atrelado ao coletivo, quando, conscientes de que todos temos poderes-saberes, entendemo-nos enquanto sujeitos ativos e não meros objetos do aprendizado, um recipiente vazio para o saber do outro. Nesse sentido, ninguém capacita ninguém: tornamo-nos sujeitos de nosso aprendizado, juntos. Porém, se havia a sensação de que alguém supunha saber mais, o grupo não se encontrava, no momento de um aprendizado em comum, consciente de seus poderes-saberes.

Por essa via, nos estudos da psicóloga durante a graduação, pode não ter havido entendimento suficiente sobre diferentes modos de construir saberes.

A insuficiência não aconteceu de modo isolado ou como fruto de uma “incompetência individual”. Remete-nos a ideia histórica de que há uma descontinuidade entre as distintas formas de conhecer: a noção de que o pensamento científico é superior e o saber popular é inferior (Marková, 2017). Existe a composição de uma imaginária hierarquização de saberes, amplamente difundida e localizada no núcleo central da racionalidade moderna (Jovchelovitch, 2007).

Os saberes populares – nos quais contemplam-se os da maternidade – compreendem campos epistêmicos híbridos, cuja estrutura interna permite reunir padrões de significação e conduta que se chocam e se desafiam (Jovchelovitch, 2007). Ou seja: podem trazer matrizes reificadas – como legislações e tópicos oriundos da ciência –, bem como conteúdos advindos de representações, experiências e relações. Eles são contextualizados conforme os contornos de sua criação, seja buscando familiarização com novos fenômenos, seja visando o estabelecimento de uma linha de comunicação entre o grupo. Manuela ilustra tais delineamentos e o potencial choque no encontro de saberes diversos quando atribui sentidos ao ECA:

Eu acho, assim, uma coisa muito polêmica e distorcida, “não pode trabalhar”... Aqui, no carnaval mesmo, vamos pegar como exemplo, teve uma foto de um menino, assim, puxando um saco de latinha e, assim... Bah, gerou uma polêmica sem fim, “que é trabalho infantil”, “que é não sei o que”... Eu não sei até onde é trabalho infantil, porque eu me criei trabalhando: com 9 anos eu fazia almoço pro pai e pra mãe que iam pra lavoura. Aí de tarde estudava, minhas irmãs estudavam de manhã, aí eu almoçava, eu tomava banho, eu ia pra aula, elas lavavam a louça. Então, assim, eu ajudava na lavoura... Eu acho, assim, que não tá bem definido o quê que é, acho que explorar é uma coisa, exploração é uma coisa, agora o trabalho...? (Manuela)

Lembramos Moscovici (1989) quando diz que os saberes populares procuram soluções aos problemas que os cientistas não tratam e as práticas científicas, por sua vez, desprezam. Tal desprezo – em nossa ótica, transposto na necessidade de fortalecer “trabalhadores da rede socioassistencial” e, dificilmente, atentar para os paradigmas dos acadêmicos – corrobora no fracasso de muitas recomendações de especialistas que produzem conhecimento **para** as pessoas, sem considerá-las nesse processo. Diferente do saber popular, de intenção representacional, trazido por Manuela, a construção do saber científico emprega esforços ativos para superar seu *status* representacional e estabelecer uma ligação direta com “o que é” (Latour, 1993 citado por Jovchelovitch, 2007). Assim, de todos os conhecimentos, a ciência é o único que procura, ativamente, remover a subjetividade, a comunidade e a ideologia de seu *modus operandi*. Ela o faz pela via do estabelecimento de um método que procura apagar as dimensões subjetivas dos sistemas representacionais para compreender seus objetos.

Ambas as formas de conhecer, porém, podem ser perpetradas por ideologias e utilizadas para fins de opressão (Jovchelovitch, 2007), pois são produzidas e administradas por seres emaranhados por itens subjetivos dos quais tentam se afastar. Para ilustrar o raciocínio, a formulação de Albert Einstein do conceito de massa inercial – representada pela fórmula $E = mc^2$ – resultou em episódios de explosão da bomba atômica durante a Segunda Guerra Mundial. Outro exemplo consiste na teoria darwiniana, utilizada por muitos cientistas para justificar o controle populacional nos países considerados subdesenvolvidos.

Ademais, tanto o saber popular quanto a ciência se constituem como campos abertos e heterogêneos nunca acabados. Uma heterogeneidade nas representações pode sinalizar que, diante do acontecimento envolvendo técnica e cuidadora, não se tratava, simplesmente, de um confronto gerado pelo lugar imaginário detentor do saber: mas da desconfiança de que atributos, como os citados por Joana, fossem sinônimo de nada ter a conversar sobre cuidado. Nem todas as mulheres de 50 anos, brancas, casadas, heterossexuais e mães sentem-se à vontade para cuidar profissionalmente de uma criança, mesmo em uma função que exige esse fazer.

Interessante observar, além disso, certa dinamicidade nas posições quando pensamos hierarquia de saberes. Isso pode ser ilustrado por meio de nossas observações participantes. Notamos que o desconforto com a posição de “sujeito a ser capacitado” pela ciência pode se movimentar no encontro das cuidadoras com as famílias que vivem situações de Acolhimento. Nesses casos, as profissionais se posicionam, não raro, ao lado de expectativas demasiadamente pessimistas no que tange à reintegração, das crianças acolhidas, ao convívio com a família de origem. Supõem-se, dessa forma, que os pais dessas crianças – diante de suas histórias de vida, hábitos, cultura e perspectivas – são desprovidos de capacidade de cuidado, ao passo que as

cuidadoras seriam detentoras desse saber.

Retomemos, pois, o desafio-objetivo de construir saberes a partir da experiência de trabalho e pesquisa com as cuidadoras. Se desejamos, com isso, ir ao encontro de modos de ruptura com as representações sociais hegemônicas de ciência e saber popular (até mesmo de se tornar mulher) a fim de construir saberes desde diferentes margens, a face do saber da experiência (Larrosa-Bondía, 2002) precisa ser ativada.

O saber da experiência é diferente da informação, distingue-se do saber adquirido em livros de Psicologia: não envolve ter notícias, informações, graduações. O saber da experiência se relaciona com a suspensão do automatismo da ação – e todas as técnicas psicológicas que nos acompanham –, cultivo da atenção e da delicadeza, abertura de olhos e ouvidos, falas sobre o que nos acontece, escuta dos outros – e suas demandas na relação com nosso fazer, por mais duro que seja de ouvir –, cultivo da arte do encontro e da paciência (Larrosa-Bondía, 2002).

Essa proposta está na direção de Dimenstein (2013), quando diz que a hospitalidade às diferenças pode ser um motor de irrupções nos modos tradicionais de operar a Psicologia nas políticas públicas, como a de Acolhimento Institucional. Ambos caminham alinhados com Jovchelovitch (2007), quando propõe que é por meio do reconhecimento do saber do outro, em suas diferenças, que podemos construir encontros dialógicos, os quais são uma criação, eles assim se tornam. Tornar-se humano, em uma de suas definições, é “o processo pelo qual começamos a nos reconhecer, a conhecer, a compreender a selva de formas que o mundo nos apresenta” (Jovchelovitch, 2007, p. 219).

A observação dessa selva das relações no Acolhimento Institucional, margem de partida deste escrito, permeadas, dentre outros aspectos, por discursos que refletem um país de grandes assimetrias no que tange às populações negras, pobres e às mulheres e, ao mesmo tempo, o processo de pesquisa e escrita, movimentou saberes durante o processo de pensar sobre a relação com as interlocutoras que constituem nosso *corpus* empírico de análise. Em tal caso, houve um deslocamento de uma posição que supervalorizava o saber acadêmico, cuja busca ética por relações não racistas e machistas partia de uma postura demasiadamente militante e pouco aberta ao reconhecimento do saber do outro, resultando no estranhamento de uma colega de equipe. Ou seja: não havia, de início, espaço para perceber que a violência do outro também diz da violência do eu e das artimanhas econômicas, normativas e sociais pelas quais se imbricam. Desse modo, haja vista que somos compostos por milhares de relações que nos perpassam no decorrer da vida (Guareschi, 1998), relacionamos o começo desta pesquisa movimentadas pela dificuldade em nos depararmos nos com as violências atribuídas ao outro – que, também, compõem nossa existência.

Mas se a dialogia é uma criação, é possível, sim, construir saberes desde diferentes margens. Seus interlocutores se encontram, todavia, mergulhados em seus cotidianos, pertencendo a distintas áreas do saber, carregados de representações sobre alteridade. É quando se sobrevive, enfim, às diferenças entre Eu e o Outro, que surge a possibilidade de hibridização das formas de saber, de criar um conhecimento comum (Jovchelovitch, 2007), de dialogar. Para tal, além de tempo e espaço para silenciar e pensar, Larrosa-Bondía (2002) sugere, para ativar o saber da experiência, que entendamos que não se pode perder o “receio de iniciante”. Para escutar o que o outro tem a dizer, não se pode deixar que algumas certezas se solidifiquem. É preciso que, mesmo com o passar das leituras, dos encontros, dos cursos e das pós-graduações, algum receio permaneça.

Aqui, não nos referimos ao receio como medo, ou à paralisação como motor para construir saberes desde diferentes margens. Mas a dúvida, o receio como crítica de si mesmo (Guareschi, 2003) – como uma lembrança que nos fala que há sempre mais de uma razão para as situações que ocorrem. Há mais razões do que desejo de pausar um momento de estudos e discussões em grupo para questionar a posição da técnica. Para construir saberes desde distintas margens é preciso ter coragem. Coragem de implicarmo-nos coletivamente, reconhecendo que a edificação da ética no trabalho em Psicologia na política de Acolhimento não se faz sozinha, não está pronta, nem será construída somente seguindo orientações formais ao campo.

É preciso abrir mão da segurança que as representações hegemônicas e estáveis podem trazer, admitir nossas limitações, colocar vírgulas em nossas representações de nós e do outro. Estar exposto ao desconforto que a alteridade pode trazer, sinalizador da necessidade de inovações. É necessário adotar a radicalidade da tradução de saberes, proposta por Santos (2010), quando aponta que precisamos tornar inteligíveis ao outro nossas epistemologias, caso não queiramos que elas corram o risco de se tornarem ideológicas, defasadas, impeditivas de encontros dialógicos. Abraçar, enfim, a condição de viajantes: sentindo, observando, buscando, dispostas a encontrar e reconhecer diferenças, sem pontos finais para as chegadas – possíveis somente nas elaborações gramaticais.

O desembarque

Após estabelecer rotas possíveis, traçar caminhos, registrar vivências e experiências em um Diário de Bordo seguindo uma Carta de Navegação, chegamos ao fim desta viagem. É preciso situar, primeiramente, limitações. Quanto aos procedimentos adotados na Carta de Navegação, embora nosso propósito tenha prezado pela ética e pelo conforto das participantes,

há chances de terem permanecido temores entre as participantes durante as Rodas de Conversa. Imaginamos que estão ligados à interface entre Acolhimento Institucional e Poder Judiciário, assim como à administração municipal, materializados nos relatórios periódicos emitidos pela equipe técnica – da qual a primeira autora já fez parte. Acreditamos, por conseguinte, que os olhares desconfiados da comunidade para a instituição corroboram o clima de medo de exposição neste projeto.

Ainda, a partir das análises das paisagens por onde remamos e paramos, refletimos e elaboramos, ficam marcas do quão hostis podem ser os cenários onde a Psicologia se insere, mesmo que promissores do ponto de vista das possibilidades de garantir direitos às infâncias. Nosso trabalho pode se relacionar com comunidades envolvidas em processos de radicalização da alteridade e saberes sobre seus modos de estar no mundo: animalescos, vulgares, dignos de pouca aposta. Em uma busca por se familiarizar com o diferente, acaba-se naturalizando modos de estigmatizá-lo, sobretudo quando atravessados por elementos étnico-raciais afrodescendentes e baixo poder aquisitivo.

Os efeitos desses processos, contudo, não se restringem aos sujeitos acolhidos. O cuidado e a organização da casa não parecem ter reconhecimento enquanto atividades laborais, mas como partes intrínsecas às cuidadoras. Mas entre a tensão de cuidar de “quem não é gente” (e, logo, a busca por dele se diferenciar) e sentimentos de afeto e familiaridade, parece haver brechas – intermitências que merecem ser melhor analisadas em um próximo estudo – acerca dos movimentos do processo de se tornarem mulheres na atualidade. Uma mulher negra ocupando um cargo de gestão do serviço pela primeira vez, desde que temos notícias, parece-nos um marco importante.

Após conhecer um pouco das margens desse rio, enfim registramos: em meio ao trabalho de acolhimento, emerge a oportunidade de naturalizar falsos binarismos entre os portos. Eles podem servir para fins ideológicos: psicólogas sabem *versus* cuidadoras não sabem; cuidadoras sabem *versus* famílias não sabem. Nossa aposta, todavia, se dá de acordo com o que podemos nomear como um saber que construímos juntas: a vida urge pela criação de encontros dialógicos, aqueles que convocam abertura aos contornos do outro, às viagens a outros portos, ao reconhecimento das limitações de nossos conhecimentos e aos equipamentos estragados das embarcações.

Como construir diálogos entre diferentes campos do saber? Isto é, como trabalhar em uma equipe composta por saberes acadêmicos e populares e suas ancoragens diversas? De que formas construir encontros dialógicos? É preciso abrir mão da posição confortável e estável que uma imaginária hierarquização do conhecimento – nas palavras de Jovchelovitch (2007) – nos

traz enquanto psicólogas. Faz-se necessário conviver e se interessar pelos saberes advindos da experiência, pelos saberes populares e, até mesmo, pelos desencontros de saberes. Para que haja diálogo entre esse saberes, processos de abertura ao outro são urgentes, a fim de evitar a reprodução das colonialidades que apontamos na vida dos sujeitos acolhidos nas relações de trabalho e, por conseguinte, na produção de práticas profissionais. Ademais, como se abrir ao outro? Isso ainda nos parece um rio profundo, de águas turvas, dos mais desafiadores de adentrar. Daqueles que só paixões parecem dar força para remar.

Referências

- Afonso, M. L. M.; Abade, F. (2008). *Para reinventar as Rodas*. Belo Horizonte: RECIMAM. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf
- Ariès, P. (1981) *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.
- Arruda, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro - Negociando a diferença. (1998). In. . Arruda, A. Jodelet, D. Jovchelovitch, S. Duveen, G. Joffe, H. Morant, N. Rose, D. Guareschi, P. A. (Orgs). *Representando a alteridade* Petrópolis: Vozes, 1998.
- Arruda, A. (2000) Feminismo, gênero e representações sociais. In. *Textos de História*. vol.8, n.1/2, p.113-137.
- Arruda, A. (2009). Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. I. SOUSA, Clarilza Prado et al. (Orgs) *Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat, 67-85.
- Berger, M. V. B.; Gracino, E. R. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: A formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. Campinas: *Revista HISTEDBR On-line*, nº 18, junho de 2005, p. 170- 185.
- Brasil. (1990) ECA - *Estatuto da Criança e do adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em : www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069. Acesso em: 06/08/2018
- Brasil. (2009) *Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Brasília.
- Bueno, S. (1996). *Dicionário Escolar*. São Paulo: Ediouro.
- Cruz, L. R., & Guareschi, N. (2012) Articulações entre a Psicologia Social e as Políticas Públicas de Assistência Social. In. *O psicólogo e as políticas públicas de assistência social*. Cruz, L. R., & Guareschi, N. (Orgs.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. 1 ed São Paulo: Boitempo.

Del Priori, M. (2012) A criança negra no Brasil. In. Jacó-Vilela, A.M., and Sato, L., (Orgs.) *Diálogos em psicologia social* [online] Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 232-253.

Dimenstein, M. (2013). Prefácio: Práticas psicológicas e políticas públicas - A vida que emerge na adversidade. In. Cruz, Lílian Rodrigues da; Rodrigues, Luciana; Guareschi, Neuza Maria de Fátima. (Org.). *Interlocações entre a Psicologia e a Política Nacional de Assistência Social*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.

Fonseca, C.; Cardarello, A. (1999) *Direitos dos mais e menos humanos*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-121, maio.

Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Guareschi, P. A. (1998). A alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In. *Representando a alteridade*. Arruda, A. Jodelet, D. Jovchelovitch, S. Duveen, G. Joffe, H. Morant, N. Rose, D. Guareschi, P. A. (Orgs) Petrópolis: Vozes.

Guareschi, P. A. (2008). Ética e paradigmas na psicologia social: Ética e paradigmas. In: Ploner, KS., et al. (Orgs). *Ética e paradigmas na psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. p. 18-38. ISBN: 978-85-99662-85-4. Available from SciELO Books

Guareschi, P.; Roso, A. (2014). Teoria das Representações Sociais: sua história e seu potencial transformador. In: Chamon, E. M. Q. de O., Guareschi, P.; Campos, P. H. F. (Orgs.). *Textos e debates em representação social*. Porto Alegre: ABRAPSO, pp.17-41.

Haraway, Donna. (1988), "Situated knowledges: the sciences question in feminism and the privilege of partial perspective". *Feminist Studies*, 14 (3): 575-599.

Hirata, H. (2014). Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 1, junho, pp. 61-73.

Holly, M. L.; Altrichter, H. Diários De Pesquisa. (2015). In: Somekk, B.; Lewin, C. (Orgs.). *Teoria e métodos de pesquisa social*, pp.79-89. Petrópolis: Vozes, 2015. IBGE - Cidades <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguari>

IBGE - INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2016). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015/IBGE*, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro.

Jodelet, D. Loucuras e representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2005.

Jodelet, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. in Representando a alteridade. Arruda, A. Jodelet, D. Jovchelovitch, S. Duveen, G. Joffe, H. Morant, N. Rose, D. Guareschi, P. A. (orgs) Petrópolis: Vozes, 1998

Jovchelovitch, S. (2007). *Os contextos do saber*. Petrópolis: Vozes, 2007

Larrosa-Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista*

Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr. nº 19, p. 20-28

Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais*. Petropolis: Vozes. Marková, I. (2017). A fabricação da teoria de representações sociais. *Cad. Pesqui.* vol.47 no.163 p. 358-375 São Paulo Jan./Mar.

Molinier, P. (2004). Psicodinâmica do trabalho e relações sociais de sexo. Um itinerário interdisciplinar. 1988-2002 *Prod.* vol.14 no.3 São Paulo Sept./Dec. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132004000300003>

Montero, M. De la otredad a la praxis liberadora: la construcción de métodos para la conciencia. *Estud. psicol. (Campinas)* vol.32 no.1 Campinas Jan./Mar. 2015

Moré, C. L. O. O., & Sperancetta, A. (2010). Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 519-528.

Moscovici, S. (1961/2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, (Coleção Psicologia Social).

Moscovici, S. Prefácio. Loucuras e representações sociais. JODELET. D. Petrópolis: Vozes, 2005;

PNAS - Política Nacional de Assistência Social. Versão oficial. (2004). São Paulo: Cortez.

Princeswal, M. (2013). O direito à convivência familiar e comunitária sob o paradigma da proteção integral. In. Assis, S. G. ; Farias, L. O. P.(Orgs) *Levantamento Nacional de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento* . São Paulo: Hucitec Editora.

Rizzini, I. (2009). Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para infância no Brasil. In. *A arte de governar crianças*. Rizzini, I. Pilotti, F. (Orgs) 2 ed São Paulo: Cortez Editora.

Romanini, M. (2017). Implicações ontológicas, epistemológicas e éticas da Teoria das representações sociais: tensão e resistência como elementos críticos da teoria. In. Roso, A. (Org.). *Crítica e dialogicidade em psicologia social*. Saúde, Minorias Sociais e Comunicação. Santa Maria, RS: UDUFSM.

Santos, B. S. (2010). Um discurso sobre as ciências. 7. ed. São Paulo: Cortez.

Scopinho, R. A.; Rossi, A. (2017). Entre a caridade, a filantropia e os direitos sociais: representações sociais de trabalhadoras do care. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 34, n.1, mar/2017, p. 75-85, Mar. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2017000100075&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000100008>.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e realidade* 20(2): 71-99 jul/dez.

Soares, Angelo. (2012). As emoções do care. In: Hirata, H.; Guimarães, N. A. (Orgs) *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo, Atlas, pp.44-59.

Spink, Peter Kevin. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicol. Soc.* Porto Alegre , v. 15, n. 2, p. 18-42, Dec 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200003&lng=en&nrm=iso>.access on 07 Out 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000200003>.

UNICEF, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS - UNICEF 20 de Novembro de 1959 LINK:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Velho, G. (2013). *Um antropólogo na cidade*. Ensaios de Antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar.

Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina.

6 QUANDO MARES E RIOS SE ENCONTRAM: O QUE APONTAM?

Do cenário das navegações para colonização e seus efeitos no Acolhimento e nossos barquinhos de pesquisa e seus remos, tentamos não fazer mais do mesmo. Com isso, buscaremos, nesta seção, sintetizar a pororoca²⁴.

Em nosso primeiro manuscrito, a partir da ferramenta da historicidade, percebemos que elementos marcantes na construção do Brasil Colônia, a exemplo das violências físicas e simbólicas com populações negras e indígenas, ainda deixam ecos nos dias de hoje. Assim, a atualização de relações coloniais, ou seja, de colonialidades, segundo o conceito de Quijano (1997) e Assis (2014), coloca em xeque os vínculos familiares e a capacidade de cuidar de famílias, havendo elementos como o estranhamento com a religiosidade de matriz africana de parte do público atendido. Do mesmo modo, a aposta em instituições de correção e controle para gerir aqueles considerados “menores”, nas casas de Acolhimento Institucional, ainda se dá de forma semelhante a medidas prisionais para resolver questões. Fragmentos de experiências, intervenções e questionamentos foram apresentados neste momento, de modo que tentamos inserir vírgulas nos cenários em que nos inserimos de modo ético e contextualizado, conforme prima o Conselho Federal de Psicologia (2014).

Contudo, para além da utilização do arcabouço histórico, há uma dimensão dialógica nas relações, sem a qual nenhum trabalho é possível de ser realizado. A historicidade sem humildade, escuta e abertura para o outro tornar-se presunção, traz incomunicabilidade. Para construir tal dialogicidade, é preciso reconhecer o outro. Talvez o ato de permanecer escrevendo, em um momento de elaboração da experiência, anos após o trabalho *in loco*, dê pistas da complexidade envolvida em tal movimento. O que justifica tamanha dificuldade? Tornamo-nos demasiadamente envoltos em nossas verdades?

Foi necessário remar em um barquinho e observar diferentes portos para pensar como se dão algumas construções de saberes e tentar com dialogar elas. O segundo manuscrito, nessa via, pensa o contexto de fabricação de conhecimentos das cuidadoras inseridas no A.I. em um paralelo com a Psicologia. Percebemos, com isso, que existe uma radicalização da alteridade, conforme expõe Jodelet (1998), em que a afirmação de um “nós” na comunidade que contempla a casa de A.I. se faz, inclusive, por meio da estigmatização e da exclusão do outro. Este outro, tendo a negritude e a pobreza entre os elementos que o constituem, é conectado, mais uma vez, à sua segregação histórica no Brasil.

²⁴ Nome dado ao encontro entre mares e rios.

O processo de radicalização do outro também produz efeitos na construção dos saberes que orientam as práticas de cuidado e acolhimento. Os contornos dessa fábrica apresentam estigmas étnico-raciais, de classe e de gênero. Lembramos que, facilmente, esses saberes podem ser tomados como verdades inquestionáveis e endossar sentenças de negligência e violência que envolvem famílias de crianças em Acolhimento. As cuidadoras, seis mulheres entre 20 e 54 anos de idade (além daquelas que não participaram diretamente da pesquisa, mas estiveram presentes por meio de lembranças no Diário de Campo durante o período de trabalho), têm, em sua formação, saberes populares e acadêmicos, com escolaridade desde ensino fundamental até o superior. A seu contexto de fabricação de sentidos, soma-se a associação do trabalho que exercem com fazeres “naturalmente” de mulheres e sua consequente desvalorização. Produz-se, assim, representações que transitam suas ancoragens em uma família na qual se deve acolher, mas não muito, pois a mistura pode tornar quem trabalha em um “daqueles” e tudo o que representam, como sinaliza Jodelet (1998). A respeito do constructo das “ancoragens” da Teoria de Representações Sociais, cabe dizer que percebemos que não se trata de algo fechado e objetivo, que não funcionamos em meio a conexões simples e diretas. As ancoragens, em nosso estudo das Representações Sociais, são uma rede múltipla e podem conter heterogeneidade.

Eis que, ao fim do ciclo que envolveu uma experiência-paixão, um tempo de elaboração, reflexão e escrita de tudo que me aconteceu nesse cenário, é pertinente que, em respeito ao tesouro dos encontros proporcionados pelo Acolhimento Institucional e ao investimento em fazer ciência, elenquemos alguns dos limites também do processo de dissertar.

O primeiro, poderíamos nomear como incompletude, como falha. Mas trataremos como ousadia epistemológica. Ousadia remete a um modo pejorativo de, muitas vezes, nomear infâncias e adolescências: desobedientes. Ao mesmo tempo, definimos aqui a ousadia como uma tentativa de fazer diferente. Em outras palavras: experimentamos diálogos entre propostas teóricas e, para que conversassem, escolhemos utilizar pequenos focos de seus olhares. Há a possibilidade de ter havido rachaduras, desentendimentos, dificuldades de comunicação. Essa postura poderá ser revista durante a finalização dos artigos, fazendo algumas opções de autores e as solidificando.

O segundo limite se refere às consequências de nosso ponto de vista. O cotidiano no Acolhimento Institucional, em seus vários tons, refere-se às infâncias-liberdade, aquelas resistentes, criativas, surpreendentes e corajosas. Apesar de viverem situações muito difíceis, elas não são coitadas, nem merecem pena. Aliás, como a maioria das infâncias, muitas vezes, por meio de suas subversões, testam a paciência de quem com eles convive. O que queremos

dizer como consequências de nosso ponto de vista é que, talvez, tenhamos nos limitado, aqui, a questões, autores e análises de ritmo um tanto duro. Isso significa que, em um próximo momento, talvez seja interessante olhar tais resistências e inventividades com ênfase às vozes do público-atendido.

Há, também, como já referido ao final do segundo texto, um fenômeno que pode ter acontecido durante as Rodas de Conversa: o receio das participantes, conectado a uma possível vinculação imaginária minha com a apresentação de relatórios para outros órgãos do Poder Judiciário (tarefa que realizei durante o período de trabalho). Os relatórios não tinha a finalidade de ser instrumentos de punição da equipe, mas é preciso considerar que há efeitos em função de seu sigilo e da delicada articulação entre Psicologia e Poder Judiciário. Esclarecimentos sobre essas situações poderão ser realizados no momento em que este trabalho for compartilhado com as interlocutoras.

7 O FIM DE UM CICLO

Os saberes-poderes aqui instalados desde a colonização – por meio da igreja, do rei e dos senhores – criaram regimes diferenciados para infâncias livres e cativas, dos quais, até hoje, não conseguimos nos livrar totalmente (Arantes, 2014) – do que, a partir de minha inserção como psicóloga no Acolhimento Institucional, pude ter indícios. O dever-busca de nos colocarmos eticamente nas relações de trabalho, vinculado a uma experiência-paixão pelo campo, no sentido proposto por Larrosa-Bondía (2002), impulsionaram a realização desta pesquisa.

Para esta tarefa, foi necessário que nos colocássemos expostos e atentos aos movimentos que o cenário produz em nós e na equipe de trabalho. Partimos, diante disso, de uma dimensão ética, crítica e propositiva, inspiradas por Guareschi (1998; 2008), a qual entendemos ser uma busca constante de como devemos nos adaptar para sermos cuidadosas com os outros e conosco. Ainda, essa perspectiva nos compreende enquanto relações, indissociadas de nossas histórias, vínculos, lembranças e experiências. Diante disso, fragmentos de experiência e Observações Participantes registradas em Diário de Campo, além de Rodas de Conversa, foram os métodos utilizados. As análises aconteceram partir da Psicologia Social Crítica, com ênfase na Teoria das Representações Sociais e nos Estudos de Gênero – ambos situados em um paradigma emergente de fazer ciência.

Mares e rios nos alertam: nossos saberes se fazem entretecidos por bordas específicas. Em nome dessas bordas, ao longo da história de nosso país e da América Latina, buscou-se a transformação – quando não o subjugo – do que era diferente dos parâmetros eurocêntricos modernos. Infâncias, cuidadoras, psicólogas: como escapar dos ecos que as colonialidades podem deixar? Nesses ecos, há representações de ancoragens complexas, nas quais elementos étnico-raciais e de gênero produzem efeitos nos modos de se relacionar no cenário do Acolhimento Institucional, em um pequeno município do interior do Rio Grande do Sul.

Sinalizamos que há uma vasta e qualificada produção de dados na área do Acolhimento Institucional: acadêmicos, midiáticos, saberes populares...Instigamos, porém, que essas produções não se ocupem somente do mapeamento e da prescrição de modos considerados saudáveis ao desenvolvimento de infâncias, adolescências e suas famílias. Sugerimos a tentativa de se expor às paixões e seus tensionamentos, às situações que fogem dos manuais, que causam estranheza e angústia. Essa caminhada permite reconhecer que, enquanto pesquisadoras-psicólogas, permanecemos inacabadas, permeadas por inúmeros questionamentos – e, agora, por alguns pontos de luz. Em nome de um fazer científico, somos

treinadas a não admitir nossas lacunas e afetos. Acreditamos, todavia, que olhando para eles, nós podemos buscar ferramenta e nos tornarmos mais humildes e criativas em nosso fazer.

Enfim, essas foram algumas das bordas desta viagem. Como foi a sua? Se veio, leu a dissertação, lembrou de colonizadores, pensou sobre elementos étnico-raciais no Acolhimento, sobre o que diz o Conselho Federal de Psicologia acerca da atuação em Psicologia, conheceu meus diários de Campo e sua transformação em Diários de Bordo, se a experiência-paixão te fez pensar sobre indagações comigo e juntos remamos, que os diálogos ultrapassem a utopia desta escrita e permitam encontros nos barcos que desejemos remar.

REFERÊNCIAS

ARANTES, E. M. Rostos de crianças no Brasil. In. RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ASSIS, W. F. T. Do colonialismo a colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 72, v. 27, p. 613-627, set./dez. 2014.

AYRES, L.S.M. Os especialistas e a instituição adoção no contexto das políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente. In. A.M. Jacó-Vilela, A.C. Cerezzo & H.B.C. Rodrigues. **Clio-Psyché** ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2001, p. 249-253.

BRASIL. ECA - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em : www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069. Acesso em: 06/08/2018.

BRASIL. Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**, Brasília, 2009.

BERGER, M. V. B.; GRACINO, E. R. **Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes**: a formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, nº 18, jun. 2005, p. 170- 185.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 010/2005. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**, 2 edição, DF: CFP, 2014.

COUTO, B. D. R. O Sistema Único de Assistência Social: SUAS na consolidação da Assistência Social enquanto política pública. In. **Políticas Públicas e Assistência Social**. CRUZ, L. R. & GUARESCHI, N. M. F. (orgs) Petrópolis, Vozes, 2014.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, 17 (3), set-dez: 2005, p. 42-49.

CRUZ, L. R. Infância abrigada: negligências e riscos no campo das políticas públicas. **Psicol. Am. Lat.** n.9 México abr. 2007.

CRUZ, L. R., & GUARESCHI, N. Articulações entre a Psicologia Social e as Políticas Públicas de Assistência Social. In. **O psicólogo e as políticas públicas de assistência social**. CRUZ, L. R., & GUARESCHI, N. M. F. (orgs.) Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CRUZ, L. R.; & GUARESCHI, N. A constituição da assistência social como política pública: interrogações à psicologia. In. **Políticas Públicas e Assistência Social**. CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. (orgs) Petrópolis, Vozes, 2014.

DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253.

FALEIROS, V. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FLEURY, S. Reforma do estado, seguridade social e saúde no Brasil. In: MATTA, GC., and LIMA, JCF. **Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008, pp. 49-87.

FONSECA, C.; CARDARELO, A. Direitos dos mais e menos humanos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-121, maio 1999.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento – Rio de Janeiro, 2016

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2018. IBGE, Coordenação de população e indicadores sociais: Rio de Janeiro, 2018.

HENNING, C. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20 n.2, p 97 - 128, jul/dez 2015.

HOWARTH, C. A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. **British Journal of Social Psychology**, 45 (1). pp. 65-86. ISSN 0144-6665, 2006.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LANE, S. T. M. Psicologia Social: Teoria e Prática. In: RIVERO, N. E. E. **Psicologia Social: estratégias, políticas, implicações**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

LOBATO, L. V. C. **Políticas Sociais e de Saúde**. Rio de Janeiro: CEBES, 2012.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**. Bogotá (Colombia) /Vol. 30(1)/p 182-192, 2012.

MARTIN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2(1), 1996, p. 7-27.

MONTERO, M. Methods for liberation: critical consciousness in action. In. MONTERO, M.; CHRISTOPHER, C. **Sonn.Psychology of Liberation: Theory and Applications (Orgs.)** Nova Iorque: Springer, 2009, p. 73-91.

NETTO, J. P. **A Crise do Socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, I. F.; COSTA, A. L. F. Psicologia e política social: história e debate. In. CORDEIRO, M; P et al. **Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas**. 1 ed São Paulo: Instituto de Psicologia, 2018.

PRINCESWAL, M. O direito à convivência familiar e comunitária sob o paradigma da proteção integral. In. ASSIS, S. M.; FARIAS, L. O. **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. P. 23-62 São Paulo: Hucitec, 2013.

RIZZINI, I. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In. RIZZINI, I. & PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. p. 97-150 São Paulo, SP: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. & RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

SILVA, E. R. A. (Org). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. São Paulo Leya, 2017.

SPINK, P. K. Psicologia e políticas públicas. In. CORDEIROS, M. P.; SVARTMAN, B.; SOUZA, L. V **Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas**. p. 13-31 São Paulo: Instituto de Psicologia, 2018.

VENÂNCIO, R. P. **Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX**, Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência: Mortes Matadas por Arma de Fogo**. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2015.

WAISELFISZ, J. J. **Homicídios de niños, niñas y adolescentes en Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Igarapé, 2017.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto de nível superior: VIDAS PRECÁRIAS NO CIBERMUNDO – estudos sobre violências, poder e interseccionalidades dos sistemas hierárquicos Pesquisador responsável: Dra. Adriane Roso

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/Departamento de Psicologia Telefone para contato: (055) 991433838

E-mail: psicosocial.ufsm@gmail.com ou adrianeroso@gmail.com

Endereço: Cidade Universitária, UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 74B, Departamento de Psicologia, sala 3210a, 97105-970 - Santa Maria – RS, Brasil

Eu Adriane Roso, responsável pela pesquisa de nível superior (conhecida como pesquisa de projeto “guarda-chuva”, por que se ramifica em outros projetos) intitulada “VIDAS PRECÁRIAS NO CIBERMUNDO – Estudos sobre violências, poder e interseccionalidades dos sistemas hierárquicos”, convidamos a participar como voluntário(a) deste nosso estudo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem etnográfica e pesquisa participante, que envolvem a inserção dos pesquisadores em contextos específicos.

Esta pesquisa pretende estudar o fenômeno da violência na sociedade brasileira. Envolve pensar e conversar sobre preconceito, discriminação, racismo, racismo (institucional e sistemático), sexismo, homofobia e outras formas de violência. Acreditamos que a pesquisa seja importante porque poderá contribuir para o entendimento sobre o porquê das violências no mundo e elencar formas de enfrentamento a elas.

A pesquisa guarda-chuva é realizada por uma equipe de estudantes da graduação, mestrados, doutorandos e pós-doutorandos capacitados e supervisionados por mim. Os estudantes realizam seus Trabalhos de Conclusão de Curso, as Dissertações ou Teses dentro deste projeto guarda-chuva, abordando alguma violência ou questão específica, e recorrendo a alguma das metodologias propostas no projeto guarda-chuva.

Para a realização da pesquisa, convidamos você a contar sobre suas experiências com relação à violência cotidianas. Poderemos fazer algumas perguntas enquanto conversamos, de modo que você nos dê mais informações e detalhes possíveis sobre sua experiência e saberes com relação ao tema. Prevê-se pelo menos três encontros, de 1 hora cada aproximadamente. Após o primeiro encontro, ao final da entrevista, será entregue um documento para ser auto preenchido por você, contendo informações mais dirigidas que visam caracterizar socio-demograficamente os participantes na pesquisa. Ao final do segundo encontro, proporemos que você participe de uma atividade de associação de palavras, que consiste em apresentar a você uma lista de palavras relacionadas com o estudo e pedir que você escreva a primeira coisa que vem à mente quando você as lê. No último encontro, apresentaremos a você um conjunto de fotos e solicitaremos que você invente uma estória sobre um personagem à sua

escolha, que represente uma minoria social. As entrevistas serão gravadas ou filmadas, e transcritas.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: você poderá sentir cansaço e desconforto pelo tempo que envolve a entrevista e por ter de relembrar algumas situações que já vivenciou e que possam ter causado sofrimento. Caso isto venha acontecer, a pesquisadora discutirá com você as providências cabíveis, como o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP e uma avaliação da situação e seu acompanhamento por um período até que considere que o desconforto advindo da sua participação tenha sido superado. Caso ainda assim observe-se a demanda para atendimento psicológico em consequência da pesquisa, a você será oferecido continuidade de atendimento psicológico breve (até seis sessões psicoterapêuticas) gratuito pela própria coordenadora da pesquisa, Professora Dr^a Adriane Roso, ou por uma psicóloga, qualificada a prestar atendimento terapêutico breve, integrante da equipe de pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Adriane Roso, em sala apropriada para atendimento psicológico.

Os benefícios que esperamos como estudo a você são indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção do saber em psicologia social, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática. Também, à medida que você falar sobre seus pensamentos e visão de mundo poderá sentir-se aliviado(a) e solidário(a), causando um sentimento de bem-estar.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários e com identificação, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Caso você se manifeste explicitamente e por escrito que deseja que sua identidade e as informações obtidas durante a entrevista sejam públicas, seu desejo será respeitado. Será providenciada a você uma cópia da transcrição das entrevistas para que você possa decidir também quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser divulgadas.

As informações obtidas ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa, armazenadas em disco físico (hardware externo), protegido por senha, que ficará no Departamento de Psicologia, prédio 74B, sala 3210a, Cidade Universitária, UFSM, Avenida Roraima, 1000, 97105-970 - Santa Maria – RS, Brasil.

Os gastos com despesas de viagem e alimentação necessários para a sua participação na pesquisa serão reembolsados pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário (Participante) e CPF

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE e CPF

Assinatura do Responsável pela Pesquisa e CPF

Local: _____ . Data: ____/____/20____

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Ciências Sociais e Humanas
 Departamento de Psicologia
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto de nível superior: VIDAS PRECÁRIAS NO CIBERMUNDO – estudos sobre violências, poder e interseccionalidades dos sistemas hierárquicos

Pesquisador responsável: Dra. Adriane Roso

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/Departamento de Psicologia. Telefone para contato: (055) 991433838

E-mail: psicosocial.ufsm@gmail.com ou adrianeroso@gmail.com

Endereço: Cidade Universitária, UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 74B, Departamento de Psicologia, sala 3210a, 97105-970 - Santa Maria – RS, Brasil

Local da coleta de dados: serviços de saúde, de assistência social, escolas de Ensino Médio e Universidades, vias e espaços de sociabilização públicos.

A responsável pelo presente projeto, Adriane Roso, CPF 48448729072, se compromete a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de levantamento documental, entrevistas, percurso comentado, rodas de conversa e participação em grupos já constituídos institucionalmente, de setembro de 2017 a setembro de 2022. As coletas serão feitas em serviços de saúde, de assistência social, escolas de Ensino Médio e Universidades, vias e espaços de socialização públicos (shopping centers, rodoviárias, etc.)

Informa, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: Cidade Universitária, UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 74B, Departamento de Psicologia, sala 3210a, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Adriane Roso. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ____/____/____, com o número de registro CAAE _____, Santa Maria, 02 de outubro de 2017.

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pelo _____ autorizo a realização da pesquisa de nível superior intitulada “Vidas precárias no ciber mundo: estudos sobre violências, poder e interseccionalidades dos sistemas hierárquicos”, com registro do Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) sob número 04698, cuja pesquisadora responsável é a Profa. Dra. Adriane Roso.

Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Inclusive recebi uma cópia da Minuta do projeto de pesquisa.

Esta instituição, sob a qual sou responsável institucionalmente, está ciente de suas responsabilidades

como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra- estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Local:

Data:

Assinatura do responsável institucional:

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Ciências Sociais e Humanas
 Departamento de Psicologia
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ
Pessoa maior de 18 anos

Título do projeto de nível superior: VIDAS PRECÁRIAS NO CIBERMUNDO – estudos sobre violências, poder e interseccionalidades dos sistemas hierárquicos

CAAE _____ - CEP/UFSM

Pesquisador responsável: Dra. Adriane Roso

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/Departamento de Psicologia
 Telefone para contato: (055) 3220-9231 | (055) 991433838

IDENTIFICAÇÃO DAS PARTES CONTRATANTES

LICENCIADO (PESQUISADORA): Adriane Roso, Carteira de Identidade nº 7036241813, e C.P.F. nº 48448729072.

LICENCIANTE (PARTICIPANTE NA PESQUISA): , residente e domiciliado(a) na _____, bairro____, CEP nº _____, no Estado _____, brasileiro (a), (estado civil), _____ (profissão), Carteira de Identidade nº _____, e C.P.F. nº _____.

As partes acima identificadas têm, entre si, justo e acertado o presente Contrato de Licença de Uso de Imagem e Voz, que se regerá pelas cláusulas seguintes e pelas condições descritas no presente.

DO OBJETO DO CONTRATO

Cláusula 1ª. O presente CONTRATO tem como objeto a autorização, mediante licença, do uso de imagem e voz do

LICENCIANTE. Parágrafo primeiro. O **LICENCIANTE** declara ser o único detentor de todos os direitos patrimoniais e morais referentes à imagem e voz cuja licença de uso é objeto do presente CONTRATO.

Parágrafo segundo. A licença concedida neste CONTRATO abrange somente o uso especificado nas cláusulas seguintes. **Cláusula 2ª.** As imagens licenciadas neste CONTRATO consistem em resultam da participação do **LICENCIANTE** na pesquisa intitulada VIDAS PRECÁRIAS NO CIBERMUNDO. Estudos sobre violências, poder e interseccionalidades dos sistemas hierárquicos coordenada pela **LICENCIADA**.

DAS OBRIGAÇÕES DO LICENCIADO (PESQUISADORA)

Cláusula 3ª. O **LICENCIADO** se compromete a utilizar imagens e voz do **LICENCIANTE** somente para os seguintes fins específicos: fins didáticos, instrucionais e de capacitação de pessoal.

Cláusula 4ª. As imagens e voz do **LICENCIANTE** serão veiculadas pelo **LICENCIADO**

somente nos seguintes tipos de mídia: impressa, eletrônica e virtual.

Parágrafo único. As imagens serão exibidas, pelo **LICENCIADO**, somente através desses canais: em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais, congressos (eventos científicos) e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Cláusula 5ª. A presente licença autoriza o **LICENCIADO** a exibir as imagens e voz nacionalmente e internacionalmente.

Cláusula 6ª. O **LICENCIADO** poderá utilizar as imagens e voz do **LICENCIANTE** por prazo indeterminado. **Cláusula 7ª.** O **LICENCIADO** tem somente o direito do uso das imagens e voz do **LICENCIANTE** para exibição nos moldes explicitados neste CONTRATO, não possuindo o direito de vendê-las a terceiros. **Parágrafo único.** O **LICENCIADO** não se responsabiliza pelo uso indevido das imagens e voz, cuja licença é objeto do presente instrumento, captadas por terceiros em exibições e/ou reproduções ocorridas de acordo com as especificações estabelecidas neste CONTRATO.

DAS OBRIGAÇÕES DO LICENCIANTE (PARTICIPANTE NA PESQUISA)

Cláusula 8ª. O LICENCIANTE se compromete a ceder sua imagem e voz para utilização nos moldes desse contrato.

DA EXCLUSIVIDADE.

Cláusula 9ª. A imagem e voz cedidas pelo LICENCIANTE não será de utilização exclusiva do LICENCIADO.

DO PAGAMENTO

Cláusula 10 O LICENCIADO não pagará ao LICENCIANTE, a título de contraprestação pela licença de uso da imagem e voz deste, qualquer valor financeiro.

DO PRAZO

Cláusula 12. O presente CONTRATO vigorará pelo prazo estipulado na cláusula 6ª.

DA RESCISÃO

Parágrafo segundo. O desrespeito a qualquer cláusula deste contrato implicará em automática rescisão do mesmo.

Por estarem assim justos e contratados, firmam o presente instrumento, em duas vias de igual teor: Santa Maria, _____ de _____ de 20__.

(nome e assinatura do LICENCIANTE)

(nome e assinatura do LICENCIADO)

APÊNDICE A – PERFIL PSICOSSOCIAL



Prezado(a) Participante,

O Quadro abaixo tem o objetivo de conhecer um pouco mais você. Você está recebendo essa folha porque aceitou participar da pesquisa “VIDAS PRECÁRIAS NO CIBERMUNDO – estudos sobre violências, poder e interseccionalidades dos sistemas hierárquicos”. Essas informações são importantes para desenharmos um perfil geral de todos os participantes na pesquisa. Seria muito bom se você pudesse responder os itens abaixo. Caso não queira, não se sinta confortável ou não possa responder alguns dos itens, simplesmente deixe em branco e entregue essa ficha à pesquisadora. Se ficar com dúvidas, pergunte à pesquisadora.

Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Prefiro não responder	Idade: <input type="checkbox"/> 95 a 99 anos <input type="checkbox"/> 90 a 94 anos <input type="checkbox"/> 85 a 89 anos <input type="checkbox"/> 80 a 84 anos <input type="checkbox"/> 75 a 79 anos <input type="checkbox"/> 70 a 74 anos <input type="checkbox"/> 65 a 69 anos <input type="checkbox"/> 60 a 64 anos <input type="checkbox"/> 55 a 59 anos <input type="checkbox"/> 50 a 54 anos <input type="checkbox"/> 45 a 49 anos <input type="checkbox"/> 40 a 44 anos <input type="checkbox"/> 35 a 39 anos <input type="checkbox"/> 30 a 34 anos <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos <input type="checkbox"/> 20 a 24 anos <input type="checkbox"/> 15 a 19 anos <input type="checkbox"/> 10 a 14 anos	Estado Civil/natureza conjugal <input type="checkbox"/> Casado(a) no civil <input type="checkbox"/> Casado (a) no religioso <input type="checkbox"/> Casado(a) no civil e no religioso <input type="checkbox"/> Desquitado (a) <input type="checkbox"/> Separado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> União consensual registrada em cartório <input type="checkbox"/> União consensual NÃO registrada em cartório	Tempo companheiro/a?
Cidade em que nasceu:	Cidade em que reside:	Há quanto tempo reside nessa cidade?	Por que foi morar nessa cidade? (caso não seja a cidade de nascimento)
Raça:	Religião: <input type="checkbox"/> Sim. Qual? <input type="checkbox"/> Não tenho	Praticante: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Eventualmente <input type="checkbox"/> Prefiro não responder	Escolaridade: <input type="checkbox"/> Não alfabetizado <input type="checkbox"/> Somente alfabetizado <input type="checkbox"/> Elementar incompleto ou da 1ª a 3ª série do 1o grau <input type="checkbox"/> Elementar completo ou até a 4ª série do 1º grau <input type="checkbox"/> Médio 1º ciclo ou da 5ª a 8ª série do 1o grau <input type="checkbox"/> Médio 2º ciclo ou 2º grau <input type="checkbox"/> Superior

			<input type="checkbox"/> Mestrado ou Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-doutorado <input type="checkbox"/> Não sabe / Sem declaração
Ocupação: (no caso de ser adulto) Tempo de serviço:	Se não trabalhasse no que trabalha, no que trabalharia?	Renda nominal mensal: <input type="checkbox"/> Até 1/2 salário mínimo <input type="checkbox"/> Mais de 1/2 a 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> Mais de 1 a 2 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 2 a 5 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 5 a 10 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 10 a 20 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 20 salários mínimos <input type="checkbox"/> Sem rendimento <input type="checkbox"/> prefiro não responder	Gênero: <input type="checkbox"/> heterossexual <input type="checkbox"/> Bissexual <input type="checkbox"/> Gay <input type="checkbox"/> Lésbica <input type="checkbox"/> Pangênero <input type="checkbox"/> Outro. Qual? <input type="checkbox"/> prefiro não responder
Número de Filhos:	Sobre leitura de livros: <input type="checkbox"/> Leio zero livros ao ano <input type="checkbox"/> Leio de 1 a 2 livros ao ano <input type="checkbox"/> Leio mais de 3 livros ao ano	Tem computador em casa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Quantas horas utiliza computador por dia? <input type="checkbox"/> Até uma hora <input type="checkbox"/> 1 hora a 2 horas <input type="checkbox"/> 3 horas ou mais
Tem preferência por algum partido político? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual?	Já participou de marchas ou passeatas públicas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Cite as que já participou:	Acessa posto de saúde? <input type="checkbox"/> Sempre que preciso <input type="checkbox"/> Eventualmente <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca Qual?	Tem plano de saúde? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual?
Quantas horas de televisão assiste por dia? <input type="checkbox"/> Até uma hora <input type="checkbox"/> 1 hora a 2 horas <input type="checkbox"/> 3 horas ou mais	Quais programas de sua preferência?	Tem celular ou smartphone? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual marca?	Quais mídias sociais utiliza? <input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> Snapchat <input type="checkbox"/> Outra. Qual?
Se você fosse construir essa ficha, o que perguntaria à pesquisadora que não foi perguntado aqui?			
Se você fosse construir essa ficha, o que NÃO perguntaria à pesquisadora e que foi perguntado aqui?			

APÊNDICE B – QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE RELAÇÃO COM O TRABALHO

1. Como entendemos a função de cuidadora?
2. O que é importante para tornar-se cuidadora?
3. O que gostamos e o que não gostamos nesse trabalho?
4. O que achamos dos Abrigos? Faz sentido que existam?
5. Há relevância no trabalho de cuidadora?
6. Como é a questão do reconhecimento do trabalho?
7. Há diferença entre “cuidadora” e “monitora”?
8. O que acham do ECA?

APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE GÊNERO

1. Como imaginamos uma mãe?
2. Como imaginamos um pai?
3. Como entendemos as formas que homens e mulheres se inserem na criação dos filhos?
4. Como entendemos as expectativas depositadas sobre homens e mulheres em relação ao modo de se ocuparem da família?
5. O que é família?
6. O que entendemos que espera-se de uma mulher?
7. O que entendemos que espera-se de um homem?
8. Existe machismo?
9. Existe racismo?
10. Se existem, que são?
11. Como entendemos as causas de violências contra as mulheres?