


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

FLÁVIO HENRIQUE FIRMINO

EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM ABRIGOS: o lugar do
educador



ARARAQUARA – S.P.
2017

FLÁVIO HENRIQUE FIRMINO

EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ABRIGOS: o lugar do educador

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientador: Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

ARARAQUARA – S.P.
2017

Firmino, Flávio Henrique
Educação sexual de crianças e adolescentes
em abrigos: o lugar do educador / Flávio
Henrique Firmino – 2017
179 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em
Educação Sexual) – Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade
de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Patricia Porchat Pereira da
Silva Knudsen

1. Abrigos. 2. Educação sexual. 3. Psicanálise.
4. Sexualidade. I. Título.

FLÁVIO HENRIQUE FIRMINO

EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ABRIGOS: o lugar do educador

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores

Orientador: Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Data da defesa: 21/02/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Leivar Brancaloni
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Christiane Carrijo Eckhardt Mouammar
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

Às mulheres que mais me educaram e me acolheram desde sempre: minha mãe, minha irmã e
minha tia.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é, por vezes, uma tarefa solitária, que não pode ser feita sem o apoio de uma multidão particular que habita nossa história. Muita coisa acontece em dois anos e meio de pós-graduação: muda-se de casa, de trabalho, de afetos; muda-se a si mesmo. Felizmente, tive a oportunidade de poder contar com pessoas que possibilitaram a realização dessa pesquisa, não só em relação aos aspectos acadêmicos e científicos, mas por algo do qual esse trabalho trata o tempo todo: pelo *acolhimento*, em seus diversos sentidos. Desde o abrigo de uma cama e um teto até a companhia, o carinho, o conforto e a compreensão, materializados em gestos e atos que transcendem as dimensões desse trabalho. A todas essas pessoas, meus sinceros agradecimentos, em especial:

À minha mãe, pelo acolhimento primordial, pela educação que me possibilitou enxergar além de pontos de vista absolutos e excludentes, por me ensinar a respeitar e acolher as diferenças, pelos valores que estruturam quem eu sou.

À tia Nenê, pela confiança depositada e auxílio imprescindível em todos os momentos.

Ao meu pai e familiares, por toda a estrutura que me permitiu chegar até aqui e continuar caminhando.

À Patricia, minha orientadora, pela presença constante nessa trajetória, pela atenção minuciosa a todos os detalhes desse trabalho e pelo chá de cidreira em um dia frio.

À Ana Paula e Chris, pela riqueza e gentileza nas contribuições.

À Marcia e Sandra, pela disposição em conhecer esse trabalho e pelas reflexões compartilhadas.

Ao Luis, pela escuta que retorna um sentido ao inconsolável, pela risada que anima, pelo ombro que acolhe o choro, pela presença imprescindível e inominável que apoia a minha vida.

Ao Wagner, pelo apoio constante, sincero e generoso, pela segurança que transmite e inspira.

À Marcela, pelo incentivo inicial na vida acadêmica e por me ensinar, inspirar e auxiliar tanto nesse caminho. E também às professoras Ana Cláudia Bortolozzi (Cau) e Larissa Pelúcio, fundamentais em minha trajetória de estudos.

Aos amigos de Jundiaí e Bauru: Drielly, Gabi, Grace, Jo, Julia, Larissa Conti, Larissa Pavanelli, Naíra, Quin, Rômulo, Simone, Tom e Wanderson, pelas vivências que não cabem no Lattes.

Aos moradores da Casinha, em Bauru, pela recepção e divisão do espaço e da vida: Alvaro, Afonso e Marcelo. E também ao pessoal da moradia, em Araraquara, especialmente ao Caio, Carmen, Simone e Wendy.

Aos professores e colegas do mestrado, especialmente à Karin e seus familiares, tão generosos e solícitos.

Ao Alvaro e à Flávia, pelo auxílio fundamental nesse trabalho.

E aos educadores entrevistados, cujas ideias e angústias moveram essa pesquisa.

RESUMO

O acolhimento institucional é uma das medidas de proteção previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, descrita como uma medida provisória e excepcional, aplicável quando os direitos reconhecidos pelo Estatuto são violados por negligência ou abuso dos pais ou responsáveis. Nestes casos, a criança ou adolescente podem ser encaminhados para uma instituição que oferece o acolhimento, que aqui denominaremos de abrigo. Nessas instituições, a criança ou adolescente ficam sob os cuidados de profissionais, aqui chamados de educadores, que mantêm contato direto e contínuo com as crianças e adolescentes abrigados. Nesse contato é inevitável o encontro entre os educadores e a sexualidade das crianças e adolescentes, que é inerente a esses sujeitos. Nesse encontro, às manifestações sexuais dos abrigados podem ser atribuídas diferentes significações pelos educadores, a depender da sua própria educação sexual e de suas representações inconscientes sobre a sexualidade, que serão transmitidas às crianças e adolescentes. Tendo isso em vista, essa pesquisa tem o objetivo de investigar o lugar que o educador ocupa em relação à sexualidade e à educação sexual de crianças e adolescentes abrigados. O projeto de pesquisa foi enviado para um Comitê de Ética em Pesquisa e foi por ele aprovado. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e projetivas, as quais foram audiogravadas. O material foi analisado por duas técnicas psicanalíticas de interpretação de dados: a leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada. A partir dessas técnicas, foi redigido um ensaio individual para cada entrevista e uma síntese que buscou articular os dados das quatro entrevistas. Os resultados apontam que os educadores ocupam um lugar em relação à sexualidade das crianças e adolescentes que é multifacetado, no qual há, por um lado, a reprodução de preconceitos, mas em que é possível reconhecer também potencialidades para um acolhimento mais efetivo.

Palavras – chave: Abrigos, Educação Sexual, Psicanálise, Sexualidade.

ABSTRACT

Institutional sheltering is one of the protection measures provided in the Child and Adolescent Statute, described as an interim and exceptional measure, applicable when the rights recognized by the Statute are violated by negligence or abuse of parents or guardians. In these cases, the child or adolescent can be referred to an institution that offers the host, which we will call shelter in this research. In these institutions, the child or adolescent is under the care of professionals, here called educators, who maintain direct and continuous contact with sheltered children and adolescents. In this contact is inevitable the meeting between educators and the sexuality of children and adolescents, which is inherent to these subjects. In this encounter, to the sexual manifestations of the sheltered children and adolescents can be attributed different meanings by educators, depending on their own sexual education and their unconscious representations on sexuality, which will be transmitted to children and adolescents. In this respect, the aim of this research is to investigate the place that the educator has occupied in relation to sexuality and the sexual education of sheltered children and adolescents. The research project was sent to a Research Ethics Committee and approved by it. Semi-structured interviews were conducted, with open and projective questions, which were audiographed. The material was analyzed by two psychoanalytical techniques of data interpretation: reading directed by listening and instrumentalized transference. From these techniques, an individual essay was written for each interview and a synthesis that sought to articulate the data of the four interviews. The results point out that educators have a place in relation to the sexuality of children and adolescents that is multifaceted, in which there is, on the one hand, the reproduction of prejudices, but in which it is also possible to recognize potentialities for a more effective sheltering.

Keywords: Sheltering, Sexual Education, Psychoanalysis, Sexuality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O CONTEXTO DOS ABRIGOS	20
2.1 Preâmbulo histórico	20
2.2 Os serviços de acolhimento institucional	24
2.3 Síntese e discussão	31
3 OS EDUCADORES DE ABRIGO	34
3.1 A dimensão histórica do lugar do educador	35
3.2 Diretrizes atuais	39
3.3 O trabalho do educador: condições, dificuldades e possibilidades	43
3.4 O educador e a sexualidade nos abrigos	57
3.5 Síntese e discussão	63
4 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL	66
4.1 Introdução	66
4.2 A perspectiva psicanalítica sobre sexualidade	70
4.2.1 Deslocamentos na compreensão da sexualidade	74
4.2.2 O desenvolvimento para a psicanálise	79
4.2.3 A sexualidade e o inconsciente	84
4.3 Educação Sexual e Psicanálise	89
4.4 Síntese e discussão	95
5 MÉTODO	98
5.1 Características gerais	98
5.2 Universo da pesquisa	99
5.3 Participantes	100
5.4 Instrumentos	100
5.5 Procedimento para coleta dos dados	101
5.6 Procedimento para análise dos dados	102
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	103
6.1 Entrevista 1	103
6.1.1 Perfil do educador	103
6.1.2 Discussão	111
6.2 Entrevista 2	115
6.2.1 Perfil da educadora	115

6.2.2 Discussão	121
6.3 Entrevista 3	128
6.3.1 Perfil da educadora	128
6.3.2 Discussão	133
6.4 Entrevista 4	136
6.4.1 Perfil da educadora	137
6.4.2 Discussão	144
6.5 Síntese e discussão	147
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	176
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	177
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	179

1 INTRODUÇÃO

Em 2013, no estágio “Psicologia e Educação: Educação e Orientação Sexual”, realizado no curso de Psicologia da UNESP/câmpus de Bauru e supervisionado por Marcela Pastana e Ana Cláudia Bortolozzi Maia, foi desenvolvido pelo autor dessa pesquisa um projeto de educação sexual cujos participantes eram todos adolescentes que estavam morando em *abrigos*, instituições que são voltadas ao acolhimento de crianças e adolescentes.

Nos encontros realizados com os participantes deste projeto, foi possível verificar a partir de seus depoimentos o quanto suas dúvidas, conflitos e expressões em relação à sexualidade eram por vezes vistas pelos profissionais que trabalham nos abrigos como problemáticas, o que levava estes últimos a realizar intervenções que não auxiliavam os adolescentes em suas questões e experiências, mas, em vez disso, cerceavam a vivência da sexualidade de acordo com seus padrões e valores (Firmino, Simões, Pastana, & Maia, 2013). Em outro projeto de educação sexual realizado no mesmo estágio, cujos participantes eram esses profissionais, suas dúvidas e angústias ficaram evidentes (Bertoncini, Conti, Pastana, & Maia, 2013). Tanto nos relatos dos adolescentes quanto nos relatos dos educadores, os contatos afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo gênero nos abrigos apareciam como a maior fonte de conflitos no âmbito da sexualidade.

Essa situação de mal-estar e conflitos em torno do tema da sexualidade nos abrigos apontou para a necessidade da realização de um estudo que se aproximasse dessa realidade, em especial da relação entre os profissionais e abrigados e os atravessamentos da sexualidade.

Além da relevância social que justifica a realização de tais estudos, algo na escuta dos relatos dos participantes do projeto de educação sexual afetou-me, motivando-me a me

debruçar sobre a questão dos abrigos e a sexualidade de crianças e adolescentes durante os dois anos seguintes, que correspondem ao período de realização dessa pesquisa.

Na perspectiva teórica e metodológica da psicanálise, a dimensão da singularidade do pesquisador não pode ser descartada, já que é ela que move o processo da pesquisa. Fui, então, levado a questionar o que me afetava na situação das crianças e adolescentes abrigados e sua situação de desamparo em relação às expressões da sexualidade. O que foi que na experiência do estágio, no contato com os participantes, afetou-me e me levou a me implicar na elaboração e realização da presente pesquisa?

Essa questão me levou a questionar o significado que atribuía à palavra abrigo e também ao seu oposto: o desabrigo ou o desamparo. Estaria o desamparo restrito aos abrigos? O que começou a ficar claro a partir de minhas reflexões e leituras é que a situação de desamparo não é exclusiva das crianças e adolescentes afastados de suas famílias de origem, mas se constitui em uma condição inerente à experiência humana, que diz respeito a todos e todas nós.

O desamparo não se refere necessariamente a uma condição real de abandono, mas ao sentimento de desvalimento que toda criança tem diante da grandeza e incerteza do mundo. Essa dimensão do desamparo, que nos aterroriza na infância, acompanha-nos ao longo da vida adulta: a iminência da morte, o temor pela própria segurança, a impossibilidade de controle total da própria vida, a fragilidade dos laços, o sentimento de estar só.

Devido ao desamparo que nos atravessa, todos nós buscamos um abrigo, seja de que ordem for: uma religião, uma ideologia, uma ocupação, um grupo de pessoas, uma pessoa em particular. Um lugar, algo ou alguém que nos dê segurança e proteção, que nos abrigue das ameaças. Em certo sentido, somos todos ao mesmo tempo abrigo e abrigados.

Freud (2013 [1930]) identifica três fontes de nossos sofrimentos e que aqui também suporemos como fontes de nosso desamparo: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos corpos e a inadequação das regras sociais em nossos relacionamentos. Nossa história está repleta de tentativas de nos “abrigar” dessas fontes: construções de moradias, fortalezas ou mesmo abrigos subterrâneos para nos livrar de tempestades e outros fenômenos naturais avassaladores; para a fragilidade de nossos corpos, os mesmos abrigos já citados nos protegem do frio e do ataque de animais, além de termos ainda todo o potencial da ciência na produção de medicamentos e procedimentos que nos protegem de doenças; com relação à terceira fonte, porém, que diz respeito a uma fonte *social* de sofrimento e que provoca constante mal-estar, parece que estamos longe de conquistar um abrigo seguro. Para Freud (2013 [1930], p.64), “(...) o sofrimento que provém desta última fonte [das relações com os outros seres humanos] talvez seja sentido de modo mais doloroso que qualquer outro (...)”.

Assim, é em nossos relacionamentos que a dimensão do desamparo parece ser atualmente mais expressiva. Como se “abrigar” do constante mal-estar que potencialmente surge nas relações sociais e, em especial, nas relações com pessoas próximas?

Aquele que nos abriga, que nos envolve, que nos afeta em seu contato próximo, íntimo e direto é aquele que potencialmente mais danos pode nos causar. É no calor e na segurança do abrigo, em que casacos e reservas são postas de lado, que o contato entre um ser humano e outros se torna mais potente: o afeto se potencializa e ficamos mais suscetíveis ao que o outro nos provoca, seja positiva ou negativamente. Entramos em um território em que as fronteiras entre o afago e o tapa, o observar e o vigiar, o enlaçar e o dar nó, o limitar e o encarcerar e, por fim, o acolher e o recusar são muito tênues. Foram essas fronteiras tênues que identifiquei na escuta dos participantes do estágio mencionado acima e que, no encontro com minhas reflexões e experiências singulares, mobilizaram minha implicação com o presente tema.

Os profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças e adolescentes abrigados estão em contato direto e constante com os mesmos, o que os coloca em um lugar no qual o afeto se potencializa. A situação que se configura é a de que, por um lado, os abrigos oferecem proteção e segurança às crianças e adolescentes afastados de sua família de origem: trata-se de um espaço onde recebem um teto, educação e cuidados. Por outro lado, o mal-estar produzido na relação entre os abrigados e os profissionais responsáveis pelo seu cuidado, especificamente no que diz respeito à sexualidade dos primeiros, aponta para certa desproteção no que se refere à garantia de sua expressão subjetiva e de direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)(Brasil, 2012[1990]), como o direito à liberdade de opinião e expressão (Art. 16, II) e o direito a não ser objeto de qualquer forma de discriminação (Art. 5º).

Assim, ainda que estes profissionais realizem atividades de cuidado, que eduquem e abriguem, suas concepções e práticas a respeito da sexualidade podem, paradoxalmente, contribuir em certo sentido para o desamparo das crianças e adolescentes abrigados, na forma de ausência de amparo para suas dúvidas, conflitos e experiências em relação à sexualidade, seja por meio de silenciamentos ou de imposições de valores pessoais.

Em minha experiência, enquanto psicólogo e pesquisador de temas relacionados à sexualidade, a situação de sofrimento e desamparo das crianças e adolescentes abrigados no que concerne às questões referentes à sexualidade apareceu como uma questão urgente. Como a questão envolvia especialmente os profissionais que os educava nos abrigos, pareceu-me fundamental estudar sobre sua função.

Os profissionais que estão em contato direto com os abrigados são responsáveis por uma série de tarefas do cotidiano dos abrigos, como oferecer cuidados básicos que incluem a alimentação e a higiene, além de realizar atividades educativas. No trabalho que desempenham, é inevitável que tenham que agir no sentido de colocar limites e transmitir

conhecimentos e valores, seja de forma intencional ou inintencional. Devido a essa característica inerente ao trabalho desses profissionais, qual seja: a de *educar*, eles serão chamados nessa pesquisa de *educadores*.

O trabalho que desempenham enquanto educadores encontra, inevitavelmente, a dimensão da sexualidade dos abrigados. Por um lado, a criança e o adolescente não se despem de sua sexualidade ao adentrar o espaço do abrigo e, por outro, o adulto que trabalha no abrigo não pode se despir de sua função enquanto educador. Assim, é inevitável que a educação e a sexualidade se encontrem nesse espaço, o que demanda o preparo dos educadores para lidar com esse tema.

No entanto, a literatura consultada demonstra que as intervenções em relação à sexualidade das crianças e adolescentes se fazem em grande parte a partir de valores e normas pessoais. Na ausência de capacitação inicial e continuada, entra em cena uma educação em relação à sexualidade que é baseada em representações conscientes e inconscientes a respeito da própria vida sexual. Devido à dificuldade em lidar com os próprios conflitos e com o tabu do tema, a literatura demonstra que surgem ações dos educadores que são marcadas pelo silenciamento ou abafamento da sexualidade.

Há, assim, um *lugar* que o educador ocupa em relação à sexualidade das crianças e adolescentes abrigados: ele ocupa uma posição ou um espaço nas vidas das crianças e adolescentes que se refere a sua própria dimensão sexual. Mas como esse lugar se configura? É um lugar de acolhimento? De recusa? De padronização?

As falas, gestos e intervenções do educador em relação à sexualidade da criança ou adolescente abrigado podem contribuir para que estes compreendam seu desejo como algo “positivo”, legítimo e dotado de potencialidades; contudo, dependendo do que o educador *transmite*, o educando também poderá significar seu desejo como algo patológico, anormal, desviante e ilegítimo.

Para a psicanálise, perspectiva teórica que norteia essa pesquisa, a transmissão a respeito da sexualidade ocorre primordialmente de forma *inconsciente*: há algo que o educador diz do lugar que ocupa e que *escapa* a ele. Deste modo, pensar o lugar do educador exige pensar sua dimensão inconsciente: as falas, gestos e intervenções mencionadas mais acima não estão sob o controle total dos educadores.

A afirmação da existência do inconsciente e de sua importância nas relações exige que, em uma pesquisa em psicanálise, seja realizada a análise de manifestações inconscientes. Por isso, nesse trabalho, utilizaremos dispositivos metodológicos psicanalíticos, como veremos mais adiante.

Essa pesquisa tem o objetivo de investigar o lugar que o educador ocupa em relação à sexualidade e à educação sexual de crianças e adolescentes abrigados. Inicialmente, a fim de situar o leitor sobre o contexto dos abrigos e sua origem, modalidades de funcionamento e organização, diretrizes e características dessas instituições na atualidade, apresentaremos no Capítulo 2- “O contexto dos abrigos” uma breve contextualização sobre os abrigos, a partir de dados históricos, informações contidas no ECA (Brasil, 2012[1990]) e outros documentos oficiais e da revisão de literatura sobre aspectos gerais dessas instituições. Essa apresentação dará ao leitor a base necessária para entender o que queremos dizer com “abrigos” e quais são suas características principais.

No capítulo 3- “Os educadores de abrigo” partiremos para a discussão sobre o lugar que o educador ocupa em relação às crianças e adolescentes abrigados. Pensar esse lugar exige que nos debruçemos sobre ao menos quatro dimensões que o compõem. Primeiro, há uma *dimensão histórica*, já que sempre existiram sujeitos afastados do cuidado das famílias de origem, que motivaram a atenção de determinadas personagens que ao longo da história se ocuparam em cuidar e educar crianças e jovens. Assim, o lugar que hoje é ocupado pelos educadores de abrigos tem uma história e, desta forma, não pode deixar de carregar as

marcas de séculos de concepções e práticas em relação à infância e juventude desvalida. Deste modo, para compreender o lugar que atualmente os educadores ocupam em relação às crianças e adolescentes abrigados e, mais especificamente, em relação à sua sexualidade, será preciso acompanhar uma síntese histórica do percurso que levou à atual configuração do lugar ocupado pelos educadores nos abrigos. Essa síntese será apresentada no item 3.1- “A dimensão histórica do lugar do educador”.

Em segundo lugar, pensar o lugar que o educador ocupa em relação à sexualidade das crianças e adolescentes abrigados exige que nos debruçemos sobre as diretrizes e orientações que atravessam seu trabalho, o que chamaremos de *dimensão institucional* do trabalho do educador. A função de pessoas encarregadas do contato direto com as crianças e adolescentes nos abrigos é formalizada por diretrizes específicas, elaboradas com base no ECA (Brasil, 2012[1990]) e redigidas formalmente no documento *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*¹, elaborado em 2009 sob coordenação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Desta forma, o lugar ocupado pelos educadores tem uma estrutura e finalidades definidas, que precisam ser apresentadas para que se compreenda como deve ser o trabalho desses profissionais nos abrigos. Essa apresentação será feita no item 3.2- “Diretrizes atuais”.

Contudo, as orientações formais de um documento não necessariamente correspondem à prática, em que pode haver descompassos devido às condições reais do trabalho. Há, portanto, uma *dimensão prática* do lugar do educador. Isto será demonstrado no item 3.3- “O trabalho do educador: condições, dificuldades e possibilidades”, em que faremos uma revisão bibliográfica da literatura sobre educadores que abrange dados sobre as

¹ A partir deste ponto, nas próximas vezes em que for citado, nos referiremos a esse documento apenas como *Orientações Técnicas*.

características das condições atuais do trabalho de educador, o que nos permitirá discutir o atual lugar ocupado por esses profissionais.

Em seguida, no item 3.4- “O educador e a sexualidade nos abrigos”, abordaremos a literatura que trata especificamente da questão da sexualidade nos abrigos, para aprofundar nosso olhar sobre a dimensão prática do lugar ocupado pelo educador em relação à sexualidade dos abrigados. Serão abordados os poucos textos que encontramos na revisão de literatura sobre esse tema (Arpini, 2003; Cintra & Souza, 2010; Ferreira, 2014; Iannelli, Assis, & Pinto, 2013; Lima, 2012; Marin, 1999; Marques & Czermak, 2008; Prada & Williams, 2007; Pereira, Pereira, & Johnson, 2011; Uziel & Berzins, 2012; Vectore & Carvalho, 2008).

Discutir sobre o lugar do educador em relação à *sexualidade* exige, evidentemente, que partamos de uma definição sobre esse termo. O que, afinal, entendemos por sexualidade? Além disso, se pensar o lugar que o educador ocupa implica também em pensar sua *transmissão* de valores a respeito da sexualidade, é necessário definir como pensamos essa transmissão. Assim, no capítulo 4- “Sexualidade e Educação Sexual”, apresentaremos a sexualidade a partir da perspectiva teórica que norteia esse trabalho, a saber, a perspectiva psicanalítica. Inicialmente apresentaremos algumas inovações e conceitos fundamentais da psicanálise freudiana a respeito da sexualidade, sem a pretensão de esgotar todo o seu potencial teórico e inferências possíveis. Em seguida articularemos a sexualidade com a noção de educação para a psicanálise, a fim de refletir sobre a *transmissão inconsciente* a respeito da sexualidade.

Por último, é preciso considerar que a história de vida dos profissionais – especialmente em relação à educação que tiveram a respeito da sexualidade e às impressões formuladas a partir de então – é um elemento indispensável para pensar o lugar ocupado

pelos educadores em relação à sexualidade. Assim, é preciso investigar a *dimensão particular* desse lugar, o que só poderia ser feito ao pesquisar sujeitos particulares.

Para tanto, utilizaremos o percurso metodológico descrito no capítulo 5- “Método”. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com 4 educadores e educadoras de um município do interior paulista. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra. A análise dos dados foi realizada por meio de dois dispositivos metodológicos psicanalíticos: a leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada (Iribarry, 2003).

No capítulo 6- “Resultados e discussão”, apresentaremos e discutiremos a dimensão particular do lugar de cada educador, a partir da elaboração do perfil de cada um e de uma discussão sobre ele. Para concluir, apresentaremos uma síntese que buscou articular os dados de todas as entrevistas.

2 O CONTEXTO DOS ABRIGOS

2.1 Preâmbulo Histórico

A história de crianças e adolescentes² afastados do convívio com a família de origem remonta à antiguidade e se modifica à medida em que se transforma o olhar da sociedade sobre a infância e a juventude. A literatura consultada aborda de forma privilegiada a infância, cuja faixa etária correspondia ao momento em que ocorriam os abandonos pelos pais.

De acordo com Marcílio³(2006), o abandono de bebês sempre aconteceu no ocidente, em praticamente todas as civilizações da antiguidade. São muitos os casos de abandono relatados no Antigo Testamento, na filosofia e na mitologia grega. As motivações para o abandono das crianças eram diversas, mas o motivo principal sempre esteve ligado às *condições econômicas*: pais que viviam na miséria e não tinham condições de criar seus filhos. Nos primeiros séculos da antiguidade, o destino das crianças expostas⁴ era geralmente a servidão, o abuso, a exploração do trabalho e/ou a prostituição, quando sobreviviam.

Na Grécia Clássica e Roma Antiga, o pai tinha poder absoluto sobre os filhos: podia matar, vender ou abandonar os filhos recém-nascidos. Era o que em Roma tinha o nome de *Patria Potestas*. Assim, os filhos eram uma propriedade do pai e seu destino dependia da vontade absoluta deste. No século IV, em Roma, o infanticídio passou a ser punido com a

² O termo “crianças” é utilizado nessa pesquisa para se referir aos sujeitos com idade entre 0 e 12 anos, ao passo que o termo “adolescentes” é utilizado para designar o período da vida entre os 13 e 18 anos incompletos, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

³ O estudo de Maria Luíza Marcílio (2006) sobre a história da infância abandonada é bastante completo, com dados históricos detalhados sobre as condições sociais e práticas institucionais concernentes a esse objeto de estudo. Embora não seja possível abordá-lo mais detidamente devido aos limites dessa pesquisa, recomendamos a leitura deste estudo para aqueles que desejem debruçar-se sobre esse tema.

⁴ “Crianças expostas” é um termo frequentemente utilizado na literatura para se referir às crianças que foram abandonadas. “Expor” uma criança é sinônimo de deixá-la sem amparo ou proteção.

morte, mas o abandono continuou a ser legalmente permitido, embora fosse desencorajado pela Igreja Católica (Marcílio, 2006).

Durante a Idade Média, a Igreja Católica modificou sutilmente a situação das crianças ao clamar a vontade do Pai frente à vontade humana paterna: o espírito cristão considerava que as crianças ocupavam uma posição privilegiada diante de Deus, o que encorajava os cristãos a acolherem as crianças que eram abandonadas, cuja alma precisava ser salva. Predominava o caráter caritativo de assistência, com base religiosa e, nesses moldes, instituições que acolhiam crianças foram criadas na Europa a partir do século XI, como hospitais, asilos, entre outras, como a Roda dos Expostos. No Brasil, instituições de assistência foram criadas a partir do século XVIII⁵. Esse período é chamado de Fase de Caráter Caritativo por Marcílio (2006), em que era expressiva a atenção de religiosos/as, especialmente mulheres.

A partir de meados do século XIX, no contexto do Iluminismo e seu discurso científico, crianças e adolescentes passaram a ser vistas como úteis ao Estado e precisavam ter seus comportamentos normatizados e disciplinados para ocuparem determinadas funções na sociedade. A assistência caritativa passa a conviver com a assistência filantrópica, mais preocupada com a educação do corpo e da mente do que com a salvação da alma. Esse período é chamado de Fase Filantrópica (Marcílio, 2006). Contudo, mesmo durante essa fase, a assistência caritativa de viés religioso não deixou de existir (Marcílio, 2006; Passeti, 2000; Santos, 2000).

No século XX, no contexto da introdução das ideias higienistas e eugênicas no Brasil, a população de crianças e adolescentes que viviam nas ruas, em parte aumentada devido ao fim do trabalho escravo, imigrações e miséria das famílias, passaram a ser vistas como um problema do poder público, representado pela figura do *menor*. Para que sobrevivessem,

⁵ As instituições de assistência e outros aspectos históricos do acolhimento serão apresentados com mais detalhes no item 3.1. No presente capítulo, fizemos um breve resumo sobre a trajetória histórica das crianças e adolescentes afastados de sua família de origem apenas com o objetivo de contextualizar a origem dos abrigos.

eram constantes o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância por crianças de classes populares (Santos, 2000).

O Estado considerava a “família desestruturada” das periferias como o núcleo de futuros delinquentes. A moralização da população, sobretudo das classes populares, era vista como um desafio, já que as camadas da população em que prevaleciam os negros e pobres eram vistas como propensas à doença, à ociosidade, a um “temperamento sexual”, a não preocupação com a educação dos filhos e os valores da família, como o casamento e a honra feminina. A partir do século XX, o Estado passou então a tomar para si a responsabilidade da educação das crianças, visando sua adaptação à sociedade a partir de políticas públicas especiais para a faixa etária correspondente. Uma peculiaridade era que as políticas também variavam de acordo com a classe dos sujeitos: aqueles das classes mais altas eram chamados de crianças ou jovens e a eles eram destinadas políticas de educação; aqueles das classes populares, na mesma faixa etária, eram chamados de menores e lhes eram destinadas políticas sociais, como o encaminhamento a internatos. Nesta época, o pensamento sobre a criança das classes populares alternava-se entre a imagem do menor pobre, abandonado e desassistido e a imagem do menor perigoso, marginal e delinquentes (Abreu, 2000; Ayres, Cardoso, & Pereira, 2009; Cruz, Hillesheim, & Guareschi, 2005; Passeti, 2000; Santos, 2000; Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

Em 1927 foi criado o primeiro Código de Menores, como parte de um projeto de higienização dos espaços públicos, destinado aos menores de 18 anos em situação irregular: delinquentes e abandonados. Inicia-se um movimento de retirada das crianças e adolescentes das ruas e internação em casas de correção – as chamadas “instituições totais” – que tinham como método a educação pela disciplina do trabalho em um viés de normalização, enquadramento e controle do potencialmente perigoso, característico da sociedade

disciplinar⁶. Nessas instituições as crianças e adolescentes ficavam reclusas, apartadas do convívio familiar e comunitário (Ayres, Cardoso, & Pereira, 2009; Cruz, Hillesheim, & Guareschi, 2005; Foucault, 2013 [1975]; Paseti, 2000; Santos, 2000; Siqueira & Dell’Aglío, 2006).

Casos de violência contra crianças e adolescentes eram denunciados com frequência nas instituições e apenas após uma série de denúncias esta situação passou a ser efetivamente combatida: na década de 1980, diversos dispositivos legais e fóruns em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes se articularam e se constituíram como o embrião da promulgação do ECA, sancionado em 1990 (Ayres, Cardoso, & Pereira, 2009; Cruz, Hillesheim, & Guareschi, 2005; Siqueira & Dell’Aglío, 2006). Esse período de assistência iniciado na segunda metade do século XX é chamado por Marcílio (2006) de Fase do Bem-estar Social.

O ECA (Brasil, 2012[1990]) altera a forma como as crianças são vistas, abandonando o uso do termo “menor” e modificando a forma do atendimento a crianças afastadas da família de origem: das instituições totais, em que o atendimento era feito em regime de reclusão, para as instituições de acolhimento – os abrigos – em que o atendimento é feito em meio aberto, com o acesso das crianças e adolescentes à comunidade. Com o ECA se inicia uma nova fase de parcerias entre o Estado e a iniciativa privada de organizações não governamentais: combinam-se ações privadas e governamentais. É necessária uma acomodação entre os princípios da filantropia privada anterior aos anos 1920 e a crescente intervenção do Estado até o final da década de 1980 (Paseti, 2000).

O ECA (Brasil, 2012[1990]) abre espaço para a participação da sociedade na elaboração, deliberação, gestão e controle das políticas para a infância, a partir da criação de conselhos e órgãos deliberativos em todos os níveis. Entre esses conselhos e órgãos estão os Conselhos Tutelares e Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes

⁶ Para mais detalhes sobre a sociedade disciplinar, indicamos a leitura da obra de Michel Foucault intitulada *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (2013 [1975]).

(CMDCA's), que compõem a rede de apoio à infância e à juventude (Ayres, Cardoso, & Pereira, 2009; Cruz, Hillesheim, & Guareschi, 2005; Paseti, 2000; Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

O Estatuto reconhece as crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos*, além de considerar sua *condição peculiar como pessoas em desenvolvimento*, com particularidades próprias – e não como um adulto imperfeito ou em miniatura – e mais vulneráveis e necessitados de cuidados, que devem ser ofertados com *prioridade* por ações articuladas entre a sociedade em geral e o poder público. Assim, é dever da sociedade e do poder público a efetivação prioritária dos direitos desses sujeitos à vida, saúde, educação, lazer, entre outros, com preferência na formulação e execução das políticas públicas (Ayres, Cardoso & Pereira, 2009; Berger & Gracino, 2005; Dias & Silva, 2012).

Destaca-se o direito das crianças e adolescentes à liberdade e à *convivência familiar e comunitária*, o que exige a modificação do antigo modelo das instituições totais. Concebidos como espaço de socialização e de desenvolvimento, todos os abrigos deveriam iniciar um processo de mudanças em direção à adequação à nova legislação, que superasse o enfoque assistencialista (Ayres, Cardoso, & Pereira, 2009; Brasil, 2012[1990]; Silva, 2004; Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

2.2 Os serviços de acolhimento institucional

O acolhimento institucional é uma das medidas de proteção previstas no ECA (2012 [1990]) a partir da inclusão da redação dada pela Lei nº12.010, de 2009 e é descrita como uma medida provisória e excepcional, utilizável “como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não incluindo privação de liberdade.”(Brasil, 2012[1990], p.80-81). No ECA, as medidas de proteção são

apresentadas como estratégias aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos por esse documento forem ameaçados ou violados: “I. por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II. por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III. em razão de sua conduta” (Brasil, 2012[1990], p.77).

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (Brasil, 2014), o serviço de acolhimento institucional pode ser desenvolvido nas seguintes modalidades: atendimento em unidade residencial, em que “uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente, prestando cuidados a um grupo de até 10 crianças e/ou adolescentes”; ou:

atendimento em unidade institucional semelhante a uma residência, destinada ao atendimento de grupo de até 20 crianças ou adolescentes. Nessa unidade é indicado que os educadores/cuidadores trabalhem em turnos fixos diários, a fim de garantir estabilidade das tarefas de rotina diárias, referência e previsibilidade no contato com as crianças e adolescentes. (Brasil, 2014).

As entidades de atendimento que realizam o acolhimento institucional, aqui denominadas *abrigos*⁷, são responsáveis pela própria manutenção e pelo planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos. Estas devem inscrever seus programas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e adotar um conjunto de princípios: preservação de vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; atendimento personalizado e em pequenos grupos; desenvolvimento de atividades

⁷ O ECA não designa um nome específico para as instituições que executam programas de acolhimento institucional, chamando-as apenas de “entidades que desenvolvem programas de acolhimento institucional” (Brasil, 2012[1990], pp.72, 73, 74 e 75). A literatura consultada adota diversos nomes, como “abrigos”, “instituições de abrigo”, “instituições de acolhimento” e “abrigos residenciais”. Neste trabalho adotaremos o nome “abrigos” para se referir a estas instituições.

em regime de coeducação⁸; não desmembramento de grupos de irmãos; evitar a transferência de abrigados para outras unidades; participação na vida da comunidade local; preparação gradativa para o desligamento e participação de pessoas da comunidade no processo educativo (Brasil, 2012[1990]).

O encaminhamento e permanência nos abrigos é uma medida de proteção tomada apenas como último recurso: de acordo com o ECA, “a manutenção ou reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência” (Brasil, 2012[1990], p.37). O ECA também estabelece que a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar, caso em que a criança ou adolescente será mantido em sua família, a qual será incluída em programas de auxílio.

Quando em regime de acolhimento institucional, a cada no máximo seis meses deverá ser enviado pelo dirigente da instituição à autoridade judicial um relatório sobre a situação de cada criança ou adolescente e sua família, a fim de avaliar a possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta. O ECA (Brasil, 2012[1990]) determina, ainda, que a permanência da criança ou adolescente em programa de acolhimento institucional não deve se prolongar por mais de dois anos, exceto em casos de comprovada necessidade.

A definição de abrigo aqui adotada será a de Silva (2004), que considera abrigos

todas as instituições que oferecem acolhimento continuado a crianças e adolescentes desacompanhados de seus familiares, o que pressupõe regularidade nos serviços oferecidos e determina ao dirigente da instituição a equiparação legal ao guardião dos meninos e das meninas acolhidas. (Silva & Melo, 2004, p.38).

⁸ Coeducação é o nome dado aos modelos educativos em que há o convívio de pessoas do gênero feminino e masculino, devido a não consideração do gênero do/a educando/a como um diferencial na determinação dos objetivos educativos.

Outras instituições, como albergues e centros terapêuticos, também acolhem crianças e adolescentes, mas os motivos do encaminhamento e o serviço oferecido são distintos das instituições estudadas pela literatura consultada nessa pesquisa. Assim, com a finalidade do estabelecimento de limites e definições do objeto de estudo, optamos pelo recorte contemplado pela definição acima apresentada de Silva (2004). A literatura consultada e que compõe toda a revisão de literatura feita nessa pesquisa remete ao estudo de abrigos.

O documento *Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento*⁹, organizado por Assis e Farias (2013), aponta os resultados de um levantamento elaborado em associação entre o MDS e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em 2.624 serviços de acolhimento localizados em todo o país, entre 2009 e 2010, com o objetivo de traçar um retrato quantitativo e qualitativo desses serviços em diferentes aspectos. Abordaremos os dados apresentados pelo Levantamento que são mais relevantes para o recorte dessa pesquisa.

Os dados levantados nesse documento demonstram que 51,2% dos abrigos possuem vínculo ou orientação religiosa, sendo que destes 41,9% seguem a religião católica, 28,1% a religião evangélica, 21,3% a religião ecumênica e 8,7% a doutrina espírita. Considerando que o Estado é laico e o serviço de acolhimento é orientado pelas suas diretrizes, elaboradas no ECA (Brasil, 1990[2012]) pelo poder público em conjunto com a sociedade civil, parece-nos à primeira vista discrepante a oferta de um serviço público em um ambiente religioso. Contudo, a história do acolhimento às crianças desamparadas, abordada anteriormente, demonstra que é de longa data a vinculação da atenção à juventude afastada da família de origem ao trabalho religioso. Essa vinculação supera fronteiras geográficas, ao se iniciar na Europa e ter continuidade no Brasil, e também fronteiras temporais, tendo atravessado a fase filantrópica e permanecido na fase do bem-estar social. Considerando a predominância de

⁹ Daqui para frente utilizaremos apenas o termo *Levantamento* para nos referirmos a esse documento.

abrigos não governamentais (58,1%), ou seja, instituições que não são organizadas pelo Estado, e que entre eles a maioria é de vinculação religiosa, parece-nos que continua uma cultura em que religiosos se organizam para atender às crianças e adolescentes, na ausência de uma ação mais efetiva do Estado.

Em relação aos dirigentes, a maioria é feminina (69,7%), o que aponta para a permanência do cuidado à infância associado a uma finalidade feminina, como demonstra a discussão histórica. Outros dados apontam que 60,8% dos dirigentes são graduados, com maioria de profissionais da área das ciências humanas e sociais (24,8%).

Outro estudo realizado a nível nacional é apresentado no livro-relatório *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil* (Silva, 2004), que é resultado de uma pesquisa encomendada ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo CONANDA¹⁰. Ao todo foram coletados dados de 589 abrigos, que atendem a um total de 19.373 crianças e adolescentes. Apesar de ter sido publicado em 2004 e apresentar dados menos recentes que o estudo organizado por Assis e Farias em 2013, que se referem a dados de 2009/2010, apresentaremos alguns dados dessa pesquisa que não foram abordados pelo estudo mais atual.

Em relação à divisão dos usuários com base no gênero, o estudo constatou que 62,3% é de abrigos mistos, 12,6% de abrigos apenas para meninas e 24,6% apenas para meninos. Os dados demonstram que boa parte (37,7%) dos abrigos ainda não atendem à diretriz do ECA (Brasil, 2012[1990]) sobre a manutenção do regime de coeducação, bem como dificultam o

¹⁰ A pesquisa foi realizada no âmbito de um colóquio sobre abrigos realizado em 2002, que reuniu governo e sociedade civil para debater a questão do acolhimento institucional. O relatório examina a situação dos abrigos que são beneficiados pelo repasse per capita mensal da Rede de Serviço de Ação Continuada (Rede SAC) da Secretaria de Assistência Social do MDS, bem como analisa as condições de atendimento nessas instituições, à luz dos princípios do ECA, com ênfase na garantia do direito à convivência familiar e comunitária. Dividido em 13 capítulos, o relatório aborda aspectos como formas de organização, perfil dos usuários e trabalhadores, ambiente físico, financiamento, entre outros. O estudo foi realizado por contato telefônico, envio de questionários auto-aplicáveis aos dirigentes e entrevistas com os gestores locais da política de garantia de direitos da criança e do adolescente em nove municípios selecionados.

cumprimento de outra diretriz, referentes ao não desmembramento de irmãos, quando estes são de gêneros diferentes.

Sobre a motivação para o trabalho nos abrigos, os dirigentes apontam motivação humanitária (44,3%), motivação religiosa (29%), possibilidade de exercer a própria profissão (23,1%) e o convite de amigos (22,8%). Aqui também notamos a ainda forte presença da vinculação religiosa, embora seja expressiva a motivação humanitária.

Em pergunta aos dirigentes sobre o entendimento que têm do ECA (Brasil, 2012[1990]), 44,3% disseram ser muito informados, 48,8% mais ou menos informados, 5% pouco ou nada informados. Sendo o ECA o principal documento para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes e para a orientação do funcionamento dos abrigos, é preocupante que quase metade dos dirigentes não tenham domínio sobre seu conteúdo. Esse dado nos leva a questionar sobre a capacitação destes profissionais e aponta para a existência de lacunas na rede de proteção que parecem não amparar devidamente o trabalho dos mesmos.

O perfil das crianças abrigadas revela que a maioria é composta por meninos (58,5%), afrodescendentes (63%), com idades entre 7 e 15 anos (61,3%), ou seja: perfil que não satisfaz as expectativas de adoção da sociedade, que em sua maioria esperam bebês brancas do gênero feminino.

Os principais motivos para o abrigamento são a carência de recursos materiais da família (24,1%); o abandono pelos pais ou responsáveis (18,8%), a violência doméstica (11,6%); a dependência química de pais ou responsáveis (11,3%); a vivência de rua (7,0%); a orfandade (5,2%); a prisão dos pais ou responsáveis (3,5%) e o abuso sexual praticado pelos pais ou responsáveis (3,3%). De acordo com Silva (2004), se considerarmos todos os motivos que podem ser relacionados à pobreza, concluímos que esta é responsável pelo encaminhamento aos abrigos de mais da metade (52%) das crianças e adolescentes. Isto está em discordância com o ECA (Brasil, 2012[1990]), que determina que a carência de recursos

financeiros não deve ser motivo para o afastamento das crianças e adolescentes de sua família de origem. Uma questão que se coloca é a dificuldade de se fazer cumprir o princípio da brevidade da permanência nos abrigos, já que se o motivo de encaminhamento é a pobreza, intervenções pontuais junto à família não vão modificar o quadro.

Nascimento, Lacaz e Travassos (2010), em artigo que discute os descompassos entre as diretrizes e as reais condições dos abrigos, apontam que muitas vezes os abrigos se tornam lugar de permanência até a maioridade devido a questões burocráticas, apesar de ser previsto em lei o caráter temporário destes espaços. Outra questão é que devido à falta de funcionários e para poupar trabalho, ocorrem práticas de padronização nos abrigos: homogeneização de roupas, penteados, condutas e hábitos, em contradição com a diretriz do ECA (Brasil, 2012[1990]) que determina o atendimento personalizado. Também em contradição ao ECA, que coloca o abrigo como o último recurso para crianças e adolescentes, muitas vezes a prática de abrigamento é usada como o primeiro recurso.

Na revisão da literatura realizada por Siqueira e Dell'Aglio (2006) sobre abrigos, as autoras pesquisaram trabalhos que abordam múltiplos aspectos que podem influenciar positiva ou negativamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes abrigados. Enquanto Carvalho (2002, citado por Siqueira & Dell'Aglio, 2006) aponta justificativas para o argumento de que o ambiente institucional não é o melhor ambiente de desenvolvimento, devido ao atendimento padronizado, alto índice de indivíduos por cuidador, falta de atividades planejadas e fragilidade das redes de apoio, Dell'Aglio (2000, citado por Siqueira & Dell'Aglio, 2006) discute que as instituições podem se constituir como alternativas viáveis quando as condições da família são ainda mais adversas.

Siqueira e Dell'Aglio (2006) também apontam um estudo que revela a predominância da função assistencialista nos abrigos, fundada na perspectiva de apenas ajudar as crianças abandonadas, sem se comprometer com questões desenvolvimentais da infância e

adolescência (Yunes, Miranda, Cuello, & Adorno, 2002, citados por Siqueira & Dell’Aglío, 2006). Outros estudos sugerem que as instituições de abrigo podem ou não produzir efeitos benéficos, dependendo de sua capacidade de oferecer apoio e proteção (Altoé, 1993; Silva, 1997, citados por Siqueira & Dell’Aglío, 2006).

2.3 Síntese e discussão

Ao longo da história, as crianças e adolescentes afastados de sua família de origem têm ocupado diferentes lugares em relação à sociedade e sido alvo de diferentes ações. Na antiguidade, eram dispostas como uma propriedade paterna que podia ser abandonada e ficar à mercê da servidão, abuso, exploração e prostituição. A situação não se alterou muito por bastante tempo, mesmo nos séculos seguintes em que a criança era vista pelo cristianismo como um ser privilegiado diante de Deus, mas o acolhimento dos cristãos as salvava da morte. A partir da assistência filantrópica, crianças e adolescentes são vistas como úteis à nação e se tornam objetos de normatização e disciplinarização. Surge a categoria do *menor*, produto da estigmatização das classes populares e da distinção entre crianças e adolescentes pobres dos sujeitos da mesma faixa etária da burguesia. Aos menores são destinadas uma série de políticas de base higienista, como sua reclusão em internatos. Denúncias são feitas a respeito do funcionamento dessas instituições, marcado pela violência e autoritarismo. Movimentos sociais se organizam e colocam a infância e adolescência na pauta de suas discussões, que após um longo trajeto têm como produto a promulgação do ECA (Brasil, 2012[1990]).

Diferentemente do modo de funcionamento das instituições totais, em que as crianças e adolescentes ficavam reclusas e afastadas da família, a partir do ECA (Brasil, 2012[1990]) os usuários do serviço de acolhimento devem manter-se vinculados à comunidade, sendo matriculadas no ensino regular e, de preferência, em projetos socioeducativos oferecidos pelo

poder público. Além disso, a administração dos abrigos deve prezar por uma política de reintegração familiar. Assim, o abrigo torna-se um local de permanência provisória, necessário em casos limites nos quais a criança ou adolescente se encontram em situações de risco, seja por casos de omissão ou abuso dos pais ou responsáveis e/ou *ação ou omissão do Estado*.

Em tempo, é preciso apontar que de acordo com o ECA (Brasil, 2012[1990]) a garantia de direitos das crianças e adolescentes é tarefa não só dos pais ou responsáveis, mas também da sociedade e poder público, o que desloca a frequente culpabilização da família para a responsabilização de todos os atores sociais pelas condições de vida das crianças e adolescentes. A impossibilidade de cuidar dos filhos devido à pobreza, principal motivo para o afastamento das crianças de suas famílias de origem, remete a um problema social que é estrutural, do qual as famílias pobres são vítimas, não culpadas. Outros motivos para o encaminhamento das crianças aos abrigos, como dependência química, também estão associados à pobreza e à desigualdade social. Assim, o quadro social problemático de muitas famílias brasileiras, que as levam a serem estigmatizadas como “famílias desestruturadas”, deve ser visto como um produto de condições socioeconômicas desiguais que figuram na história do Brasil desde a colônia e na história mundial ocidental desde as sociedades antigas e, talvez, desde o início da propriedade privada e a consequente desigualdade social.

A despeito da priorização da efetivação dos direitos de crianças e adolescentes a partir da articulação de ações entre sociedade e poder público, que se constitui em uma rede de proteção, tal rede se mostra fragilizada e incapaz de garantir com plenitude os direitos previsto no ECA (Brasil, 2012[1990]).

Ainda, há um descompasso muito grande entre as diretrizes do ECA (Brasil, 2012[1990]) e as reais condições e funcionamento dos abrigos. Apesar de o ECA se constituir como uma lei bastante avançada e revolucionária no que tange à concepção legal de

infância e adolescência e ao estabelecimento de direitos para essa população, sobram dificuldades objetivas para sua efetiva implantação e manutenção.

A fim de transformar este quadro e caminhar em direção à efetiva implantação do ECA (Brasil, 2012[1990]), cabe à sociedade em geral, inclusive ao leitor dessa dissertação, em articulação com o poder público, fortalecer a rede de proteção. Temos a expectativa de que o estudo desenvolvido neste trabalho seja também uma contribuição para a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes em relação ao desenvolvimento de sua identidade, o que a nosso ver está associado à sexualidade e à educação sexual.

3 OS EDUCADORES DE ABRIGO

Esse capítulo tem o objetivo de traçar um panorama sobre os educadores de abrigo. No item 3.1- “A dimensão histórica do lugar do educador”, apresentaremos brevemente as personagens que historicamente têm ocupado o lugar de “educadores” das crianças e adolescentes afastados de suas famílias de origem. Com isso, será possível identificar a dimensão histórica do lugar do educador.

No item 3.2- “Diretrizes atuais”, serão apresentadas as diretrizes oficiais para o trabalho do educador de abrigo, descritas no documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009). Com isso, será possível apreender qual o lugar institucional elaborado para ser ocupado pelos educadores.

No item 3.3- “O trabalho do educador: condições, dificuldades e possibilidades” será apresentada e discutida, a partir da perspectiva psicanalítica, uma síntese da revisão de literatura a respeito das condições, dificuldades e possibilidades do trabalho do educador. Para realizar essa revisão, foram consultadas as bases de dados Scielo, LILACS, CAPES e Parthenon, a partir das seguintes palavras-chave e operadores *booleanos*: *abrigo; abrigamento; instituições AND acolhimento; abrigo AND educadores; abrigo AND cuidadores; instituições AND acolhimento AND educadores; abrigo AND educador; abrigo AND cuidador; abrigo OR abrigamento*.

Dos 123 artigos, dissertações e teses encontradas, 28 focam aspectos do trabalho dos educadores. Essas pesquisas foram lidas, fichadas e sintetizadas, sendo descartadas aquelas que não apresentavam conteúdos relevantes para a discussão do presente trabalho. Em seguida, os conteúdos dos artigos, teses e dissertações foram agrupados e sistematizados na revisão de literatura que será apresentada no item 3.3.

Dos 123 artigos, dissertações e teses encontradas na consulta feita às bases de dados já mencionadas, a partir das mesmas palavras-chave, 12 mencionam a sexualidade das crianças e adolescentes abrigados, sendo que destes estudos, 8 já figuravam entre os 28 textos que focam aspectos do trabalho dos educadores.

A discussão sobre sexualidade que pôde ser extraída desses textos foi sistematizada e será apresentada e comentada no item 3.4- “O educador e a sexualidade nos abrigos”.

3.1 A dimensão histórica do lugar do educador

O lugar do cuidado e da educação de crianças e adolescentes afastados de suas famílias de origem tem sido ocupado, historicamente, principalmente por voluntários religiosos e, entre eles, nos últimos séculos, especialmente mulheres. Até meados do século XIX, no Brasil e na Europa Ocidental, a grande maioria dos espaços destinados ao acolhimento de crianças e adolescentes se pautava em uma educação que se baseava em princípios e finalidades religiosas, formando as crianças com base na moral cristã para que estas vivessem de acordo com seus valores. Mesmo durante a fase filantrópica de assistência, a assistência de caráter caritativo e religioso continuou a existir, tendo chegado até os dias atuais (Cavalcante & Corrêa, 2012; Marcílio, 2006; Silva, 2004; Tomás & Vettore, 2012).

De acordo com Marcílio (2006), a Igreja Católica foi a primeira instituição a fazer algo em relação ao abandono de crianças, ainda que inicialmente apenas indiretamente: embora até por volta do século XI a Igreja não tenha criado instituições para o acolhimento de crianças, a instituição cristã sempre incentivou os fiéis ao acolhimento dos desamparados, ao fazer da caridade condição para a salvação. Além do estímulo constante da Igreja, alguns concílios encorajavam os fiéis a acolher os expostos. A partir do século XI as Obras de Misericórdia – princípios que deveriam ser seguidos em prol do próximo e de Deus – foram

enunciadas pela Igreja Católica e tiveram um grande impacto sobre a atenção às crianças abandonadas, já que motivaram uma série de iniciativas de cristãos para o amparo dos desvalidos. Não criar os filhos alheios abandonados passou a ser uma grande impiedade, enquanto o amparo a essas crianças era visto como digno do reconhecimento de Deus (Marcílio, 2006).

Na Alta Idade Média, hospitais e mosteiros criados a partir das iniciativas de bispos passaram a receber os desamparados. Assim, foram os monges os primeiros “educadores” de crianças abandonadas, ao recebê-las no interior de instituições. Algumas Ordens cristãs, como a Ordem de São Bento, foram criadas com a finalidade de amparar especialmente idosos e crianças. Os mosteiros se constituíam como um refúgio para as crianças abandonadas, que lá eram alimentadas, vestidas, educadas e encontravam os “meios de salvação” para si e para suas famílias (Marcílio, 2006).

A presença de religiosas no cuidado e educação de crianças desamparadas também pode ser verificada na Europa Clássica. No século XV, em Paris, São Vicente de Paula fundou a Companhia das Filhas da Caridade e a Conferência das Damas de Caridade, em que as irmãs vicentinas eram as responsáveis pela educação das crianças. “A educação era essencialmente moral e religiosa: exercícios de piedade, catecismo, participação em ofícios religiosos, etc. O que importava era assegurar a salvação de suas almas.” (Marcílio, 2006, p.61). Nessas instituições, todos aprendiam a ler e eram treinados no artesanato. Os meninos permaneciam até os 12 anos, quando então eram encaminhados para a aprendizagem com artesãos, onde viviam como aprendizes. Meninas permaneciam por mais tempo, até o casamento (Marcílio, 2006).

A partir da criação das Rodas de Expostos no século XV, na Europa, as amas-de-leite surgem como personagem fundamental no sistema de assistência às crianças abandonadas. As

Rodas¹¹ se constituíram como um sistema de assistência que guardava o anonimato de quem expunha a criança que não podia manter em seus cuidados. A criança era colocada no interior de um dispositivo oco e cilíndrico que se encontrava no muro da instituição. Em seguida, o expositor tocava uma sineta e girava o cilindro, de forma que a abertura do mesmo girasse para o interior da instituição, onde a criança era recolhida por uma ama (Marcílio, 2006, 2010).

O esquema de funcionamento variava a cada local, mas era mais ou menos o seguinte: as crianças eram deixadas na Roda pelas mães, muitas vezes com bilhetes. A “rodeira” acolhia a criança, limpava-a, examinava-a, fazia um inventário de seus pertencentes, transcrevia eventuais bilhetes e a levava para receber o batismo. A criança era então encaminhada a uma ama-de-leite de fora da Roda – chamada de “ama-de-leite mercenária” – que recebia um pagamento irrisório pelo serviço de amamentação e cuidados. A criança permanecia na casa da ama até os 3 anos, quando então era devolvida à instituição, permanecendo até os 7 anos na Casa da Roda, um estabelecimento anexo¹² (Marcílio, 2006, 2010).

As amas mercenárias eram geralmente das categorias mais baixas, carentes e ignoradas da sociedade e não recebiam orientações sobre como deveriam cuidar dos bebês.

“Houve sempre pouca preocupação na seleção das amas-de-leite para os expostos. Tal

¹¹ No Brasil, as Rodas tinham como modelo a Roda de Lisboa e eram administradas pela Santa Casa da Misericórdia com subvenções da Câmara Municipal. A primeira roda foi criada em Salvador, em 1726, e recebia um subsídio anual do rei. A iniciativa se deveu à constatação das mortes das crianças que eram deixadas ao relento. No Rio de Janeiro foi instalada a segunda, em 1738; e a terceira em Recife, em 1789. Uma dezena de rodas foi criada em cidades importantes do Brasil após isso. Ao final do século XIX e início do XX duas ocorrências levaram ao fechamento das Rodas: 1- o sistema de amas foi abolido; 2- é adotado o sistema dos escritórios de admissão aberta. Com isso, as Rodas continuam existindo, mas perdem sua razão de ser, determinando assim a queda do número de expostos (Marcílio, 2006, 2011).

¹² A Casa da Roda nem sempre existia (em alguns locais havia apenas a Roda) e, quando existia, era geralmente marcada por péssimas condições de habitação como precária ventilação, iluminação e ausência de esgoto, água encanada, móveis e berços, além de atender muitas crianças. Não havia vestimentas para todas e as dificuldades financeiras eram enormes. A administração não era qualificada e havia o frequente desvio de verbas. Durante o período na Casa, tentava-se enviar a criança aos cuidados de famílias que as acolhessem. (Berger & Gracino; 2005, Marcílio, 2006; 2011).

cuidado só começou a surgir com o higienismo e o iluminismo, a partir de meados do século XVIII.” (Marcílio, 2006, p.67).

As amas eram acusadas pelos médicos e moralistas de ganância, preguiça, ignorância, preconceitos, vícios, doenças e falta de higiene. Havia, de fato, nessa época, um desinteresse generalizado pelos bebês em *todas* as classes. “O que dizer, então, das atitudes prevalentes sobre os bebês que haviam sido expostos?” (Marcílio, 2006, p.65). Com as pesquisas que resultaram no processo de esterilização do leite de animais, foi possível dar início à amamentação artificial, o que tornou obsoleta a contratação de amas.

No Brasil, os cuidados à infância abandonada eram feitos pelos mesmos personagens que figuravam na Europa. De acordo com Marcílio (2006), até o século XIX a assistência à infância abandonada no Brasil se enquadrava na denominada fase de caráter caritativo, em que era predominante um assistencialismo de caráter paternalista e em que vigorava o sentimento de fraternidade, sem a pretensão de mudanças sociais. O sistema de assistência que prevalecia era informal e se caracterizava pelo acolhimento das crianças por famílias: eram os filhos de criação. Tratava-se de um sistema amplo e presente em toda a história do Brasil, muito mais comum do que na Europa. Esse sistema era impulsionado pelo dever cristão de acolher a criança deixada na porta e pela vantagem econômica que trazia à família, já que a criança se tornava mão-de-obra gratuita. Aqui, vemos que aqueles que ocupavam o lugar de educadores das crianças abandonadas eram cristãos que ofereciam assistência movidos pela inspiração religiosa e objetivo missionário. Em troca, muitos esperavam receber a salvação eterna e o reconhecimento social enquanto beneméritos (Marcílio, 2006). O sistema das Rodas dos Expostos, mencionado anteriormente, fazia parte dessa fase no Brasil.

Em meados do século XIX, o país observou a vinda de congregações femininas que ocuparam a direção de colégios, Santas Casas, hospitais e criaram obras assistenciais, como

abrigos para idosos, creches e asilos para a infância. Os Recolhimentos também receberam religiosas, encarregadas da educação de meninas órfãs: em 1857, as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paula vieram para uma dessas instituições, a fim de implantar um sistema rígido de disciplina, marcado por atividades organizadas em horários. Os meninos, como na Europa, eram enviados aos cuidados de artesãos, com quem aprendiam um ofício (Marcílio, 2006).

A partir do final do século XIX, já na fase filantrópica, foram organizadas as instituições totais, nas quais todos os funcionários ocupavam a função de vigilância. A hierarquia era rígida e os relacionamentos entre funcionários e abrigados marcados pela autoridade, controle, normatização e disciplina.

Assim, se na fase de caráter caritativo as pessoas que cuidavam das crianças desvalidas o faziam com base em um discurso religioso e com a finalidade de salvamento da alma, na fase filantrópica os educadores se pautam no discurso científico com a finalidade da disciplina e normatização. O objetivo já não era transmitir valores religiosos, mas orientar crianças e jovens para o desempenho de funções sociais bem delimitadas (Marcílio, 2006; Passeti, 2000).

Com a promulgação do ECA, em 1990, as instituições de acolhimento e as práticas dos profissionais que nelas trabalham precisaram ser repensadas.

3.2 Diretrizes atuais

De acordo com Silva (2004), a partir do ECA (Brasil, 2012[1990]) os profissionais que trabalhavam em entidades que oferecem programas de acolhimento passaram a ter o papel de *educadores*, o que passou a requerer uma política de recursos humanos que envolva a seleção adequada de profissionais com habilidades específicas, capacitação permanente, incentivos e valorização.

O documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009), descreve qual deve ser o papel do educador/cuidador nos abrigos:

Em função de sua importância, o educador/cuidador deve ter clareza quanto a seu papel: *vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar*, evitando, porém, ‘se apossar’ da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta.

(CONANDA & CNAS, 2009, p.47, itálicos nossos).

Mais à frente, o documento estabelece o perfil, a quantidade e as principais atividades desenvolvidas pelos educadores. Em relação ao perfil, afirma que a formação mínima deve ser o nível médio de escolaridade e capacitação específica (sem, contudo, fornecer detalhes sobre qual seria essa capacitação). Ainda em relação ao perfil, também é desejável que o profissional tenha experiência no atendimento a crianças e adolescentes.

Em relação à quantidade, orienta a contratação de 1 profissional para até, no máximo, 10 usuários por turno. Esse número deverá ser maior quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, por exemplo).

E em relação às principais atividades a serem desenvolvidas pelo educador, são elencadas as seguintes, descritas no quadro abaixo:

Quadro 1: *Atividades a serem desenvolvidas pelo educador* (CONANDA & CNAS, 2009, p.48)

- Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
- Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento);
- Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade;
- Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;
- Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando me mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento;
- Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior.

esta deve ser criteriosa, pois será a contratação de pessoal qualificado e com perfil adequado ao desenvolvimento de suas funções que irá possibilitar o oferecimento de um serviço de qualidade aos usuários.

O documento recomenda que sejam contratadas pessoas que apresentem a disposição de habilidades como: cuidados com crianças e adolescentes; noções sobre desenvolvimento infanto-juvenil; noções sobre o ECA; Sistema Único de Assistência Social (SUAS); Sistema de Justiça e Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária. Recomenda ainda que no processo de avaliação deve ser verificada a presença de uma série de características desejáveis aos candidatos, tais como: motivação para a função; aptidão para o cuidado com crianças e adolescentes; capacidade de lidar com frustração e separação; habilidade para trabalhar em grupo; disponibilidade afetiva; capacidade de escuta; estabilidade emocional, dentre outras. Tais conhecimentos e habilidades poderiam ser verificados em um processo seletivo que incluísse a avaliação de documentação e avaliação psicológica e social, composta por análise da vida pregressa, entrevista individual e atividade de grupo. Em caso de contratação para serviços de acolhimento governamentais, recomenda-se a abertura de editais de concursos públicos que prevejam a formação mínima exigida para a função, exigência de conteúdos específicos para as provas de seleção e provas de títulos.

O item seguinte do documento versa sobre a capacitação dos profissionais do abrigo, enfatizando a necessidade de capacitação inicial e formação continuada para a formação de uma equipe com conhecimento técnico adequado para o desempenho de cada função:

Investir na capacitação e acompanhamento dos educadores/cuidadores (...) é indispensável para se alcançar qualidade no atendimento, visto se tratar de uma tarefa complexa, que exige não apenas “espírito de solidariedade”, “afeto” e “boa vontade”, mas uma equipe com conhecimento técnico adequado. Para tanto, é importante que

seja oferecida capacitação inicial de qualidade, e formação continuada a tais profissionais, *especialmente aqueles que tem contato direto com as crianças e adolescentes e suas famílias*. (CONANDA & CNAS, 2009, p.57, itálicos nossos).

São sugeridos temas que deveriam ser abordados na capacitação inicial dos profissionais, entre eles: apresentação do serviço de acolhimento, com suas especificidades e regras de funcionamento; apresentação e discussão do Projeto Político-Pedagógico do serviço; legislação pertinente; etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente, como características, desafios, comportamentos típicos, fortalecimento da autonomia e desenvolvimento da sexualidade; brincadeiras e jogos adequados para cada faixa etária; exploração do ambiente; formas de lidar com conflitos; colocação de limites; comportamentos frequentemente observados entre crianças/adolescentes separados da família de origem; práticas educativas como ajudar a criança /adolescente a conhecer e a lidar com sentimentos, fortalecer a autoestima e contribuir para a construção da identidade; cuidados específicos com crianças e adolescentes com deficiência ou necessidades específicas de saúde; novas configurações familiares e realidade das famílias em situação de vulnerabilidade e risco; metodologia de trabalho com famílias; diversidade cultural e sexual, étnicas e religiosas (CONANDA & CNAS, 2009).

Além da capacitação inicial, o documento também oferece diretrizes para a formação continuada dos profissionais, recomendando fortemente a participação destes em cursos, reuniões de formação, seminários e leituras, que devem constar no planejamento da organização e das escalas de trabalho. Afirma-se que com o passar do tempo os profissionais podem agir com automatismo, sem refletir sobre o atendimento que está sendo oferecido, além de que os casos atendidos nesse serviço acabam por, frequentemente, afetar emocionalmente os profissionais. Por isso, a fim de “melhorar o desempenho do profissional,

a qualidade do atendimento institucional e o bem-estar das crianças e dos adolescentes acolhidos” (CONANDA & CNAS, 2009, p.59), são recomendadas as seguintes atividades: reuniões periódicas de equipe; formação continuada sobre temas recorrentes do cotidiano; estudos de caso; supervisão institucional com profissional externo; encontro diário entre os profissionais dos diferentes turnos; grupo de escuta mútua; espaço de escuta individual e avaliação e orientação e apoio periódicos pela equipe técnica.

Contudo, assim como há desconpassos entre as diretrizes em relação aos abrigos e suas reais condições de funcionamento, também há discrepâncias entre as orientações oficiais para o trabalho de educador e o que ocorre de fato nos abrigos. A seguir, será apresentada uma revisão da literatura a respeito das condições, dificuldades e possibilidades do trabalho do educador de abrigos.

3.3 O trabalho do educador: condições, dificuldades e possibilidades

Segundo o *Levantamento* apresentado por Assis e Faria (2013), os cuidadores das instituições pesquisadas tem um tempo médio de trabalho de 3,6 anos, com carga horária semanal de 41,5 horas. Cada cuidador atende em média 8,2 crianças, o que está dentro do parâmetro recomendado pelo documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009), de 10 crianças por educador/cuidador. Em relação à formação dos educadores que são contratados, a maioria (62,7%) tem nível médio incompleto/completo de escolaridade; 20% têm nível superior incompleto/completo e 17% nível fundamental incompleto/completo. O documento não traz informações mais específicas a respeito do gênero dos profissionais ou filiação religiosa.

Em relação à dinâmica de trabalho dos educadores e suas condições profissionais, a literatura consultada mostra que a realidade nos abrigos é bastante diferente do que se orienta

no documento de *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009). De acordo com Assis e Farias (2013), apesar de as normativas atuais afirmarem a necessidade da contratação de profissionais capacitados e com conhecimento especializado, há resquícios de concepções características do período pré-ECA, quando se acreditava que os atributos necessários para trabalhar em um abrigo centravam-se em ter um bom coração e generosidade.

Em vários serviços com vinculação religiosa foram relatadas experiências de trabalho voluntário, motivado por caráter missionário, cuja seleção se baseia na escolha de indivíduos que teriam vocação ou dom para o trabalho com crianças e adolescentes. Ressalta-se, ainda, que em apenas duas instituições, de um total de 2.624, a seleção e contratação são feitas por meio de concurso público, o que poderia ser uma forma mais adequada de ingresso de funcionários, já que diminuiria a rotatividade e poderia favorecer a entrada de profissionais com perfil mais próximo ao ideal. Na maioria dos abrigos, os dirigentes das instituições relataram realizar entrevistas e outros procedimentos para a seleção.

Ainda de acordo com Assis e Farias (2013):

O reconhecimento de que todos os profissionais que atuam em serviços de acolhimento *desempenham o papel de educador*, impõe a necessidade de seleção, capacitação e acompanhamento de todos aqueles responsáveis pelo cuidado direto e cotidiano das crianças e adolescentes acolhidos. (Assis & Farias, 2013, p.56, *itálicos nossos*).

Assim, é reconhecida a importância do trabalho desses profissionais, dada sua função eminentemente educativa. No entanto, como será explicitado a seguir, estudos demonstram a ausência de capacitação inicial ou continuada em seu trabalho (Assis & Farias, 2013; Pereira,

Pereira, & Johnson, 2011; Tomás & Vectore, 2012; Trivelatto, Carvalho, & Vectore, 2013; Vectore & Carvalho, 2008).

A partir de entrevistas semiestruturadas com 5 educadoras de uma instituição, Trivelatto, Carvalho e Vectore (2013) verificaram que, apesar de todas as educadoras já terem tido contato com crianças em trabalhos anteriores, nenhuma apresentava qualquer qualificação ou capacitação profissional para o trabalho com crianças acolhidas. Segundo as entrevistadas, os únicos critérios mencionados para a contratação nesta instituição eram “gostar muito de crianças” e “manter sigilo sobre o que acontecia no local”, sem ser levada em consideração a formação adequada para atender às necessidades desenvolvimentais das crianças. O estudo de Vectore e Carvalho (2008), realizado em um abrigo do estado de Minas Gerais, também observa que de acordo com as mães sociais¹³, a formação profissional não foi um dos critérios para a admissão, sendo requerido apenas que elas gostassem de crianças.

Tomás e Vectore (2012) constataram que o papel da mãe social necessita ser melhor redimensionado, considerando que parecem bastar para a contratação dessas profissionais critérios como os de saber organizar uma casa, cuidar da comida e das roupas das crianças. Afirmam, ainda, que são poucas as instituições de acolhimento que possuem um programa de capacitação desses profissionais.

Em relação à capacitação dos educadores, Assis e Farias (2013) apontam que os funcionários de abrigos, em geral, afirmaram que são poucas as possibilidades de formação devido à escassez de tempo para a realização de atividades não diretamente ligadas às funções atribuídas. Afirmaram também que, quando ocorrem, as intervenções são em horários que dificultam a presença das pessoas e são curtas, na forma de palestras, e por isso não eficazes devido à brevidade com que os temas são trabalhados. Assim, os conhecimentos

¹³ “Mãe social” é o termo utilizado por Carvalho e Vectore (2008) para se referir às profissionais que cuidam dos abrigados, ou seja, as educadoras. Decidimos manter o termo “mãe social” para ser consonantes com o termo que é utilizado no estudo e no abrigo estudado. O mesmo termo aparece em outros estudos que serão mencionados.

necessários à prática são por vezes aprendidos durante a própria prática ou, como bastante ressaltado pelos profissionais, buscados por iniciativas pessoais por meio da participação em seminários, congressos, cursos, entre outros.

Pereira, Pereira e Johnson (2011), em um estudo que levantou os problemas enfrentados por trabalhadores de um abrigo do sul do país, verificaram que os trabalhadores destacam a necessidade que sentem de capacitação para que possam enfrentar as diversas dificuldades do dia-a-dia. O estudo de Lima (2012) também aponta a solicitação dos educadores por capacitação: “Não precisava nem a gente sair da instituição, gente que viesse na instituição, para a gente aprender. (...) A gente trabalharia melhor para o bem-estar deles aqui dentro.” (Lima, 2012, p.209).

Cavalcante e Corrêa (2012), em artigo que discute a trajetória pessoal e profissional de educadores de um abrigo infantil a partir da aplicação de um questionário a esses profissionais, constataram que mesmo as educadoras com nível superior parecem não se sentir preparadas para compreender a demanda social das crianças em toda sua complexidade e em suas especificidades. Isso pode trazer implicações para a qualidade do trabalho realizado com as crianças abrigadas.

Estudos apontam que a ausência de formação inicial e continuada implica na dificuldade de lidar com problemáticas cotidianas do trabalho nos abrigos, realizado em um contexto repleto de desafios em relação à natureza da função; às condições de trabalho; ao relacionamento com as crianças, colegas e equipe técnica; e em relação à rede de proteção da infância e juventude (Assis & Farias, 2013; Carinhanha & Penna, 2012; Fraga, 2008; Tomás & Vectore, 2012).

Entre as dificuldades do trabalho, estudos apontam: a ausência de cursos para conhecer sobre assuntos rotineiros, tais como HIV, autismo, sexualidade¹⁴, drogas, ECA, adoção, entre outros; má remuneração; rotina de trabalho extenuante; dificuldade de estabelecimento de vínculos e de mediações devido à rotatividade e transição das crianças; frequente rotatividade no quadro de funcionários; dificuldade de lidar com crianças de diferentes idades; cotidiano de muitos imprevistos, com pouca possibilidade de planejamento; possibilidade de fuga das crianças; agressividade dos usuários; falta de recursos materiais; falta de informações sobre o histórico das crianças; choque de concepções entre as colegas de trabalho e entre elas e a instituição; dificuldade de serem compreendidas pela instituição e medo de serem criticadas pela equipe técnica; reduzido ou ausente espaço democrático e coletivo de gestão; precariedade de recursos humanos e materiais; normas e rotinas institucionais imobilizadoras; despreparo para lidar com os/as adolescentes e suas realidades cruéis; contexto de dor e sofrimento dos usuários; distância entre teoria e prática; falta de consenso entre as educadoras sobre a concepção de infância e as ações que devem ser tomadas e *ausência de uma definição específica em relação à natureza do trabalho* (Arpini, 2003; Assis & Faria, 2013; Bazon & Biasoli-Alves, 2000; Carinhanha & Penna, 2012; Fraga, 2008; Lima, 2012; Tomás & Vectore, 2012; Penna, Carinhanha, & Leite, 2009; Pereira, Pereira, & Johnson, 2011).

Assis e Farias (2013) apontam que os educadores sentem-se confusos em relação ao que exatamente devem fazer em suas funções. O emprego de diferentes termos pelas instituições para se referir ao trabalho dos profissionais que atuam diretamente com as crianças e adolescentes sinaliza a indefinição e falta de consenso em relação à especificidade do papel que deve ser ocupado por esse profissional.

¹⁴ O estudo que menciona a ausência de cursos sobre temas rotineiros, como a sexualidade, é o de Pereira, Pereira e Johnson (2011). Apesar da menção da sexualidade, nada é discutido sobre esse tema nesse estudo.

Retomemos o que diz o documento *Orientações Técnicas* a respeito da função do educador: “(...) *vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar*, evitando, porém, ‘se apossar’ da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta.” (CONANDA & CNAS, 2009, p.47, *itálicos nossos*). De acordo com Assis e Farias (2013, p.135):

Tais políticas reforçam que o serviço de acolhimento não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família de origem, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para a família substituta, quando for o caso. (Assis & Farias, 2013, p.135).

Contudo, podemos notar com a citação feita acima o quanto as orientações oficiais a respeito da função do educador são ambíguas e confusas: como vincular-se *afetivamente*, criar um *ambiente familiar* e, ao mesmo tempo, não ocupar o lugar de estrutura familiar? Tal confusão se expressa nas conclusões do estudo de Moré e Sperancetta (2010)¹⁵, a respeito da prática dos educadores:

Ao mesmo tempo em que se pretende assemelhar, provisoriamente, às funções parentais, esforços são feitos para profissionalizá-los, o que contribui para conferir ambiguidades à definição de atividades e competências desses profissionais. *Eles devem exercer a função educativa, semelhante aos pais biológicos, mas com postura e visão técnicas, já que a relação que estabelecem com os acolhidos não deve*

¹⁵ O estudo citado teve por objetivo analisar as práticas desenvolvidas pelos pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, sob a luz dos parâmetros reguladores do exercício dessa profissão e de estudos brasileiros sobre a temática.

substituir a da família de origem ou substituta (Moré & Sperancetta, p. 526, itálicos nossos).

Deste modo, os educadores de abrigo são inseridos em um imbróglio, já que a ausência de capacitação priva-os do conhecimento técnico necessário para atuarem como educadores em um sentido profissional. Por outro lado, é possível que nem mesmo tenham acesso às orientações oficiais sobre sua função e que considerem que devam, de fato, propiciar um acolhimento que substitua os vínculos familiares. De qualquer forma, a lacuna de conhecimentos sobre a infância, adolescência e os cuidados destinados a elas será então preenchida pelos saberes a respeito de como ser um “pai” ou uma “mãe” que os educadores já tiverem como bagagem em sua história pessoal. Ou seja: na ausência de conhecimentos científicos específicos sobre o cuidado e a educação da infância e adolescência, os educadores mobilizam seus saberes e valores pessoais em suas práticas profissionais, como discutem alguns estudos (Assis & Farias, 2013; Cavalcante & Corrêa, 2012; Fraga, 2008; Marin, 1999; Marques & Czermak, 2004; Penna, Carinhonha, & Leite, 2009).

Entre esses estudos, o de Marques e Czermak (2004) aponta que os educadores tomam como modelo para seu trabalho o pai ou mãe que são em sua vida particular, com padrões de moral e concepções de educação diferentes para cada um. Segundo Marin (1999, p. 93): “Na ausência de uma definição alternativa para seu papel junto à criança, só resta à atendente¹⁶ um modelo que lhe é conhecido, que é o de ser mãe, mantendo inclusive relações de posse para com a criança”.

Segundo Marin (1999), buscar imitar as relações que a criança teria em sua família de origem expressa uma tentativa de proteger ou mesmo “salvar” a criança de sua história e de

¹⁶ Nome atribuído nesse estudo às profissionais responsáveis pelos cuidados cotidianos das crianças, o que seria equivalente ao que estamos chamando de educadores.

seu abandono, chegando-se a distorcer as relações reais de educador para encaixá-la em um modelo que pretende ser familiar.

Ainda segundo a autora (Marin, 1999), a tentativa de criar uma relação de “maternagem” com as crianças produz um “faz de conta” que chegará a um fim, sem garantias: a atendente pode ser mandada embora ou transferida, assim como a criança pode em breve voltar para a família ou também ser transferida. Cria-se uma relação na expectativa de que ao criar um vínculo afetivo e até mesmo “materno” ou “paterno” a criança ficará bem, “salva”, tendo sido garantido o estabelecimento de um laço que seria benéfico ao seu desenvolvimento, ao substituir o vínculo afetivo da família de origem. O problema é que, nesse caso, não se pode falar em garantias ou estabilidade. Cria-se para a criança – e podemos estender a questão para os adolescentes – uma situação ilusória que poderá comprometer sua saúde mental.

A ideia de “salvar” as crianças, compreendendo a própria função como nobre ou mesmo missionária, é discutida no estudo de Assis e Farias (2013). A maioria dos educadores entrevistados justifica a escolha por esse trabalho pela nobreza da ação, expressa no cuidar da criança e lhe “fazer o bem”. “Você reconstrói aquela vida que já foi destruída por vários motivos, isso é muito nobre” (Assis & Farias, 2013, p.132), diz uma educadora. Assim, o sentimento de satisfação parece estar associado ao sentido missionário que se dá à função de educador, ainda arraigado à concepção religiosa-assistencialista de auxiliar os necessitados e com isso dar um significado à própria existência: “Eu acho muito gratificante, dá sentido a vida, dar amor e receber amor, é uma troca recíproca, uma coisa muito bonita trabalhar com essas crianças” (Assis & Farias, 2013, p.133). A motivação nobre aparece mais nitidamente nas instituições com vinculação religiosa, sendo que nessas o trabalho é visto como parte da vocação.

O cuidar visto como uma atitude nobre remete à fase de caráter caritativo, quando cuidar de crianças desvalidas garantia aos fiéis religiosos um lugar privilegiado diante dos olhos de Deus. Como vimos, esse cuidado tinha natureza pessoal e missionária e o caráter de um bem realizado às crianças, uma expressão de caridade e bondade que exaltava a natureza do adulto “salvador” e beneficiava a criança (Marcílio, 2006). Isso se opõe ao que deveria acontecer atualmente, em que o cuidado à infância é visto não como uma caridade, mas um dever prioritário do Estado e da sociedade civil (Brasil, 2012[1990]).

A posição de “salvar a criança” com um gesto nobre e bondoso de amor tem a consequência de colocar a criança como “coitadinha”, fragilizada, reforçando o estigma de “menor abandonado” com um futuro incerto – ou seria mais acertado dizer que se supõe a certeza do insucesso?

Contudo, a suposição do educador de que ele tem o poder de salvar alguém revela que ele tem consciência de seu potencial de impacto sobre a vida da criança, o que é positivo e necessário para seu trabalho de educador. Em um trabalho com os educadores, esse potencial poderia ser canalizado para o emprego em práticas baseadas em conhecimentos técnicos.

Ainda em relação ao uso de uma postura paterna/materna nas práticas de educação e cuidado, o estudo de Assis e Farias (2013) menciona que os cuidadores citam a paciência e o amor como qualidades necessárias ao desempenho das suas funções, as quais são equiparadas às funções de uma família na educação dos filhos. De acordo com uma das cuidadoras: “Ao mesmo tempo a gente orienta e tenta transmitir amor para eles o nosso universo de responsabilidade. Como cuidadores a gente sempre fica falando a questão dos valores com eles, a questão do respeito.” (Assis & Farias, 2013, p. 130). A indecisão entre manter distanciamento e se envolver afetivamente é expressa na fala de uma das educadoras entrevistadas (Assis & Farias, 2013, p.134): “A gente procura ser imparcial para o bom

andamento do serviço, vai mantendo aquele distanciamento para não se envolver tanto, mas tem que dar afeto” (Assis & Farias, 2013, p. 134).

Penna, Carinhanha e Leite (2009) discutem as possíveis consequências de exercer uma prática profissional com crianças e adolescentes pautada em valores pessoais: ao estabelecer regras de convivência, limites e modos de viver considerados pelos educadores corretos sem levar em conta as histórias e experiências dos usuários do serviço de acolhimento os educadores podem produzir, sem que esta seja a intenção, um contexto opressor. Assim:

Refletir sobre o sentido das orientações fornecidas pelos profissionais no abrigo é fundamental. Há que se cuidar para não incorrer no equívoco de fornecer orientações para as adolescentes em contraposição à construção dos conhecimentos com as adolescentes que impulsiona para a transformação. É necessária muita atenção, pois, facilmente, o profissional na tentativa de ajudar estabelece as regras de convivência, limites e modos de viver entendidos como corretos por ele e também pela sociedade, entretanto, pode promover distanciamento em relação à adolescente, pois não considera efetivamente as histórias e experiências da mesma. Assim, há a reprodução de um contexto opressor sem se perceber fazendo-o. (...) É preciso que os profissionais percebam que suas atitudes e falas produzem efeitos que podem ser devastadores ou construtivos no outro. (Penna, Carinhanha & Leite, 2009, p.55).

Em estudo posterior, Penna & Carinhanha (2012) reforçam a crítica à possível postura opressora dos educadores, afirmando haver no abrigo estudado a presença de uma “prática educativa tradicional que tenta enquadrar o adolescente dentro dos padrões vigentes a partir de uma ótica autoritária de correção dos desvios.” (Penna & Carinhanha, 2012, p.75).

Marin (1999) afirma que a instituição pode sim ser um espaço alternativo para o processo de identificação da criança, desde que “não se camufle como família”. A diferenciação clara entre a posse de objetos, o que é meu e o que é do outro e a definição de papéis e funções possibilitam uma referência à criança. No entanto, a instituição se pretende ocupar toda a falta, preencher todo o vazio, o que sutura o espaço de elaboração.

Outro aspecto que diz respeito a entraves no trabalho dos educadores refere-se à imagem que esses profissionais têm das crianças que chegam para seus cuidados. Para Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) persiste a imagem da infância em risco como uma ameaça à sociedade e um problema para as pessoas que estão ao seu redor. Ressaltam ainda que:

O que pensa o educador de abrigo acerca da criança, alvo do trabalho que realiza na instituição, remonta [a] imagens e concepções que trazem as marcas de uma longa história de assistência caritativa à infância desvalida à época da Roda dos Expostos, da atenção aos pobres e abandonados em antigas instituições de bem estar do menor e, por fim, nas últimas décadas, do acolhimento provisório da criança como medida de proteção especial em razão da sua condição de sujeito de direitos. (Magalhães, Costa , & Cavalcante, 2011, p.819).

Arpini (2003) discute que as instituições mantêm preconceitos com essa população de crianças e adolescentes, muitas vezes desqualificando-os e desvalorizando-os. Os profissionais destas instituições falam sobre as famílias dos sujeitos acolhidos sem muitos cuidados e não compreendem que os mesmos desejem manter vínculos familiares, como se deversem simplesmente eliminar seus contatos sem dor ou sofrimento e como se a evidência da violência ou abandono de suas famílias fossem o bastante para dispensar a elaboração de

suas vivências. Sem abrir espaço para a reflexão sobre suas histórias de vida, dores e tristezas, a instituição não permite que o sujeito viva sua frustração ou raiva e cria uma situação de silenciamento sobre o passado, de forma que, quando este aparece, é apenas de forma depreciativa e com efeitos negativos.

Com o objetivo de compreender a percepção de crianças e adolescentes institucionalizados sobre suas relações com cuidadores, na pesquisa relatada por Marzol, Bonafé e Yunes (2012) foram realizadas observações participantes e sistemáticas, bem como entrevistas, com 22 crianças e adolescentes de dois abrigos não governamentais de uma cidade do Rio Grande do Sul. Na entrevista, as crianças e adolescentes foram solicitados a falar sobre suas concepções de cuidado e a eleger o cuidador por quem tivessem maior afinidade.

As autoras discutem que o teor das respostas evidencia a figura do cuidador como elemento fundamental na rede social e afetiva, sendo que 90% reconhecem sua relevância. Ainda, a maioria das crianças e adolescentes nas duas instituições (91%) se considera igualmente importante para os cuidadores por quem declararam maior afinidade. Assim, parece haver a presença e a percepção da reciprocidade entre crianças/adolescentes e cuidadores nos dois abrigos pesquisados. “O sentimento recíproco de amizade e de sentir-se cuidado vem ao encontro de um princípio que deveria nortear a vida nas instituições, ou seja, é a essência do princípio de acolhimento.” (Marzol, Bonafé, & Yunes, 2012, p.323).

Concluem que as instituições de acolhimento se constituem em locais de proteção apenas se os cuidadores proporcionarem, em primeiro plano, apoio de interação positiva e emocional – relações de amizade, conversas sobre sentimentos e partilhas de experiências pessoais – atrelado ao apoio instrumental – auxílio às tarefas escolares, alimentação, acesso a brinquedos. Sob a ótica das crianças e adolescentes destes abrigos:

o que constitui um cuidador protetivo em pleno exercício de seu papel de tutor de desenvolvimento são os seus sentimentos abertos e expressos de afetividade, de respeito à história de vida da criança e da família, de empatia por sua condição de acolhimento e de confiança e otimismo diante das suas perspectivas de desenvolvimento futuro, apesar das adversidades. (...) embora as crianças e adolescentes estejam vivenciando situações que não são ideais (...) elas poderão se desenvolver de forma saudável caso estejam inseridas em um espaço relacional responsivo e sensível às suas necessidades afetivas, sociais e emocionais. (Marzol, Bonafé, & Yunes, 2012, p.323).

Para Lima (2012), para que o abrigo não se constitua como um lugar de exclusão e abandono, reproduzindo o problema que se pretende curar, mas que seja um lugar de desejos e possibilidades “há que existir espaço para a palavra do cuidador, onde se possa oferecer um compromisso (...) com as inúmeras crianças e adolescentes abrigados como pessoas que buscam (re) construir a sua história (...)”. (Lima, 2012, p.213).

Para isso, faz-se necessária a capacitação dos educadores. A quase totalidade dos estudos pesquisados que abordam o trabalho dos educadores de abrigos enfatiza a necessidade de capacitação desses profissionais como uma estratégia para o melhoramento das condições de trabalho do educador, expressa na formação inicial e continuada, que pode ocorrer por meio de diversas formas de instrumentalização, tais como: cursos de formação; oficinas de reciclagem; sensibilizações; supervisões e espaços de escuta, trocas e discussão (Arpini, 2003; Assis & Farias, 2013; Avoglia, Silva, & Mattos, 2012; Bazon & Biasoli-Alves, 2000 ; Careta, 2011; Cavalcante & Corrêa, 2012; Dias & Silva, 2012; Lima, 2012; Moré & Sperancetta, 2010; Penna, Carinhonha, & Leite, 2009; Tinoco, 2007; Tomás & Vectore, 2012; Vectore & Carvalho, 2008).

Careta (2011) elaborou e aplicou uma proposta de intervenção no trabalho de educadoras, com base na teoria psicanalítica. Os encontros tinham como principal objetivo o oferecimento de um espaço de escuta, a fim de favorecer a elaboração dos próprios conflitos, experiências traumáticas e sentimentos, para assim ampliar o contato com seus afetos. A autora afirma que, com os encontros, as cuidadoras puderam passar de uma posição na qual estavam paralisadas emocionalmente, identificadas e misturadas que estavam com as angústias apresentadas pelas crianças, a um processo de crescimento emocional. Estando mais saudáveis emocionalmente, a autora argumenta que as cuidadoras poderão então auxiliar de forma mais efetiva no cuidado das crianças e adolescentes abrigados. Assim, os encontros com as cuidadoras puderam se constituir como um modelo preventivo de intervenção para o progresso da saúde mental em abrigos.

Avoglia, Silva e Mattos (2012, p.290) apontam a necessidade de uma capacitação desses profissionais que “considere as dimensões psicológica, pedagógica e social para a realização de uma efetiva ação educativa em um espaço diferenciado, como é o caso em que ocorre o acolhimento institucional”.

Para Tomás e Vectore (2012, p.585), “a formação das mães sociais não deve ocorrer como mera transmissão e/ou acúmulo de conhecimentos, mas com o resgate e a valorização do que de positivo elas já fazem”, além de ser necessário “trabalhar as suas crenças e valores, suas concepções sobre a criança e também sobre a família”.

Penna, Carinhanha e Leite (2009) evidenciam a importância do diálogo na ação dos educadores com as crianças e adolescentes, o que o coloca como foco na formação desses profissionais: “(...) é preciso resgatar e sensibilizar tais profissionais para a relevância das ações dialógicas, propondo e apoiando capacitações, atualizações e contínuas sensibilizações que favoreçam e instrumentalizem esses profissionais (...)” (Penna, Carinhanha, & Leite, 2009, p. 57).

Além da capacitação das educadoras, Arpini (2003) sugere que é preciso transformar o estigma que as instituições de acolhimento carregam, para que possam ser pensadas como locais onde é possível construir sujeitos. Contudo, para tanto, será necessário superar as teorias que colocam as relações familiares como centrais na construção da identidade, passando para formas de pensar a identidade que coloquem a instituição como um ambiente possível para a formação plena dos sujeitos.

Cavalcante e Corrêa (2012) apontam para uma questão externa aos abrigos, concernente ao tratamento do tema nas universidades. Para as autoras, é necessária a contínua reflexão quanto à formação que os cursos universitários têm dado em relação ao cuidado em instituições infantis educacionais e assistenciais. Além disso, pesquisas na área podem fundamentar estratégias de capacitação e qualificação de educadores, descritas em estudos como necessárias para um aprimoramento contínuo do atendimento nessas instituições.

3.4 O educador e a sexualidade nos abrigos

O ECA (Brasil, 2012[1990]), documento fundamental na orientação das ações às crianças e adolescentes em geral, não menciona diretamente a sexualidade, mas em uma leitura atenta de suas diretrizes fica evidente a importância de se considerar a sexualidade quando se fala na garantia de direitos e proteção a esse público, afinal, a nosso ver, não há como pensar no desenvolvimento desses sujeitos sem atentar-se para a sexualidade¹⁷.

O documento *Orientações técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009) orienta que o desenvolvimento da sexualidade e a diversidade sexual sejam temas que figurem em cursos de capacitação inicial dos educadores. No entanto, não são especificados os conteúdos a serem trabalhados.

¹⁷ Este ponto de vista ficará mais claro no próximo capítulo, quando abordarmos a perspectiva psicanalítica sobre a sexualidade.

Outro documento, o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (CONANDA & CNAS, n.d), que é referência para a elaboração de políticas públicas que garantam os direitos do público aqui estudado, afirma que considerando que as ideologias e práticas existentes na sociedade referentes à sexualidade, vida reprodutiva e identidade de gênero influenciarão fortemente o desenvolvimento dos adolescentes, é fundamental que as instituições de saúde e de educação, entre outras, “compartilhem com a família a responsabilidade pelo desenvolvimento das novas gerações, abordando estas temáticas de forma adequada e provendo orientação e acesso aos serviços pertinentes.” (CONANDA & CNAS, s.d, p.28). Assim, neste documento fica expressa a recomendação de que temas relacionados à sexualidade sejam abordados em instituições em geral.

Ainda segundo o *Plano* (CONANDA & CNAS, n.d), a garantia de direitos das crianças e adolescentes deve passar pela implementação de políticas públicas que atinjam diversos resultados programáticos, entre eles:

Promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, incluindo orientação e oferta de métodos contraceptivos àqueles que desejarem, inclusive com equidade de gênero e respeito às necessidades de orientação da adolescência, conduzindo, assim, ao exercício seguro da sexualidade e ao planejamento familiar. (CONANDA & CNAS, n.d, p.77).

A partir dos documentos citados fica evidente que a abordagem da sexualidade nos abrigos é uma diretriz oficialmente consolidada e considerada fundamental para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, como determina o ECA (Brasil, 2012[1990]). Contudo, a realidade dos abrigos em relação à abordagem desse tema é mais um dos

descompassos entre as diretrizes e as práticas nas instituições, como é possível verificar nos poucos estudos na literatura sobre abrigos que focam aspectos relacionados à sexualidade nestes espaços. De acordo com Ferreira (2014), assuntos referentes a conflitos relacionados à sexualidade e orientação sexual dos adolescentes, bem como gravidez e uso de álcool e outras drogas são pouco abordados na literatura sobre abrigos. Ou seja: trata-se de temas ainda considerados tabus, que mesmo nos estudos são por vezes invisibilizados. No entanto, foi possível encontrar na revisão de literatura alguns trabalhos que mencionam o tema, de forma mais ou menos aprofundada.

Prada e Williams (2007), que elaboraram e avaliaram um programa de Práticas Educativas para Monitoras de um abrigo infantil, mencionam a sexualidade como um dos temas que foram discutidos em uma das sessões do programa. No entanto, não informam o que especificamente foi discutido e quais foram os resultados.

No estudo de Pereira, Pereira e Johnson (2011), os autores mencionam a ausência de cursos sobre sexualidade, entre outros temas, como uma das dificuldades cotidianas do trabalho nos abrigos sentidas pelos educadores.

A necessidade de falar sobre sexualidade foi expressa por crianças e adolescentes no trabalho de Marques e Czermak (2008). Em um estudo que investigou os modos de subjetivação em um núcleo de abrigos residenciais de proteção à infância e adolescência do Rio Grande do Sul, as autoras propuseram práticas de grupo com diferentes atividades. Entre estas atividades, as discussões sobre sexualidade e diferenças entre meninas e meninos foram uma das solicitadas pelas crianças e adolescentes.

Marin (1999), em seu estudo sobre uma unidade da antiga FEBEM destinada ao acolhimento de crianças afastadas de sua família de origem, menciona uma questão a respeito da sexualidade que foi colocada pela psicóloga da instituição. De acordo com a profissional, “(...) não é tranquilo trabalhar sexualidade com a criança para a atendente que tem mil tabus

(...). Os padrões de moral, as concepções do que vem a ser educação, o bom comportamento são muito diferentes entre as pessoas que trabalham aqui”. (Marin, 1999, p. 89). Para a psicóloga, isso se deve à ausência de um referencial teórico que sirva como base para toda a equipe técnica, que atua de acordo com suas próprias condições de vida.

Na mesma instituição, a autora observou uma situação na qual uma das atendentes repreendeu uma criança por esta comentar sobre a “perereca” de uma boneca, dizendo que isso era “feio”. A mesma atendente, ao conversar sobre sua gravidez com outro adulto, o faz na frente de crianças e brincando se seria por “pensamento” que a gestação ocorreu. A autora discute o quanto, dessa forma, o tema da sexualidade, ligado ao tema da origem, apresenta-se às crianças de forma confusa e provoca algumas perguntas no imaginário infantil: “posso ter vindo daí, desse casal que em pensamento me gerou? E meus pais?”. Tais perguntas ficam sem respostas, já que esse tema é tomado como “feio” quando articulado pelas crianças. Nas palavras da autora: “Perguntas que ficam sem respostas, o que facilita a criação de um pensamento mágico, a construção de uma ilusão ou a manutenção da angústia de não se saber quem é, de não ter esperança de ser como os outros que têm pai e mãe” (Marin, 1999, p. 101).

Vectore e Carvalho (2008) afirmam que a chamada “adultificação” da sexualidade das crianças é um aspecto constantemente mencionado nas entrevistas realizadas em seu estudo, sendo apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pela equipe de profissionais. De acordo com o secretário do abrigo estudado, sobre a “sexualidade adultificada” das crianças:

Da maneira que eles cometem esses atos eles já começam a ficar pessoas erradas (...) crianças até um pouco fora do normal (...) o que podemos estar fazendo é que através da bíblia, porque nós somos pessoas evangélicas (sic), então nós cremos

muito no poder da palavra de Deus e eu estou sempre ensinando para ajudar na libertação... (Vectore & Carvalho, 2008, p.445).

A religião é usada como parâmetro para definir normalidade e “libertar” as crianças de seus “erros” associados à expressão da sexualidade. Ainda para essas autoras:

Muitas intervenções realizadas pelos representantes da instituição ocorrem na tentativa de diminuir a incidência de experimentações sexuais entre elas, como não deixá-las irem para o quarto em grupos, utilizarem preceitos religiosos, entre outros. (Vectore & Carvalho, 2008, p.446).

O desejo de supressão da sexualidade também aparece no estudo de Arpini (2003), que ao refletir sobre a realidade institucional de abrigos para crianças e adolescentes, aponta uma contradição que há no cuidado de crianças e adolescentes abrigados. Essa contradição está expressa na expectativa de que sejam “problemáticos”, ao mesmo tempo em que se exige que apresentem um comportamento exemplar, ou seja: não ter “atitudes vulgares”, “maus modos” ou mesmo manifestar a sexualidade. Assim, a autora sugere que a ausência da expressão da sexualidade aparece como exemplo de um comportamento desejável nos abrigos.

A tentativa de supressão da sexualidade nos abrigos também é encontrada quando o assunto é sobre os abrigos mistos (com meninas e meninos) e abrigos que separam os usuários de acordo com o gênero. Ao abordar o desmembramento de irmãos em abrigos que separam as crianças e adolescentes de acordo com o “sexo”¹⁸, Iannelli, Assis e Pinto (2013)

¹⁸ Há uma diferença significativa entre “sexo” e “gênero”, apontada a partir da segunda onda do feminismo (Louro, 1999). De acordo com Louro (1999), sexo se refere às características biológicas utilizadas para designar e diferenciar um “corpo masculino” de um “corpo feminino”. Entretanto, essa designação e diferenciação são feitas socialmente, o que aponta para o *gênero*, que se refere às significações atribuídas socialmente às

apontam que apenas 20% dos gestores dos Serviços de Acolhimento Institucional pesquisados defendem a importância de uma junção no acolhimento de usuários na adolescência, por ser essa uma fase de descoberta da sexualidade. Ou seja: 80% dos gestores consideram que a junção de adolescentes do gênero masculino e feminino em um mesmo abrigo não é aconselhável, devido às possíveis consequências que a “descoberta” da sexualidade nesse período do desenvolvimento pode acarretar. Assim, para evitar possíveis problemas em relação à sexualidade, devido à dificuldade em lidar com esse assunto, até mesmo uma diretriz clara do ECA é descumprida, aquela que orienta o não desmembramento de irmãos no momento do encaminhamento para o serviço de acolhimento.

Além do desejo de inexpressão da sexualidade, outro estudo aponta o desejo de que crianças e adolescentes sigam um padrão pré-estabelecido. Cintra e Souza (2010) argumentam que as crianças abrigadas passam por uma situação de violência subjetiva, já que são compelidas a se afastar de seu passado para atenderem a valores que são considerados adequados, a partir da adesão a ideais identificatórios. De acordo com essas autoras, ao citar Costa (1986), esses ideais exprimem modelos étnicos, culturais e sexuais que são hegemônicos, apresentando-se como naturais e neutros, mas que não correspondem aos valores e modelos trazidos pelas crianças. Assim, o descompasso entre a diversidade de etnias, culturas e sexualidades e os modelos hegemônicos que são impostos geram um contexto de extrema violência no processo de constituição da subjetividade.

A imposição de valores em relação à sexualidade é contrária ao desenvolvimento da autonomia sexual, como discutem Uziel e Berzins (2012). Os autores afirmam que o Estado tem um papel fundamental na produção de subjetividade, a partir da culpabilização, segregação e infantilização: uma relação de dependência e mediação pelo Estado. No caso das meninas abrigadas, estas são mediadas pelo Estado na relação com sua família, com a

características biológicas. Nessa pesquisa, utilizaremos o termo gênero para se referir às distinções entre homens e mulheres. No entanto, manteremos o termo “sexo”, entre aspas, quando este for o termo utilizado no texto citado para se referir a essas distinções.

escola, com o trabalho e com a sexualidade. Os autores ainda trazem a possível relação entre a ausência da abordagem sobre sexualidade nos abrigos e a desproteção que isso implica: “o exercício da sexualidade é múltiplo e restringir sua amplitude na discussão quando se trata de adolescentes abrigadas pode significar desproteção.” (Uziel & Berzins, 2012, p.114).

Em se tratando de uma dimensão mais ampla da sexualidade, identificamos em nossa pesquisa um único artigo que discute que a experiência de trabalho do cuidador coloca em evidência a relação indissociável entre sexualidade e trabalho: do ponto de vista psicanalítico, o trabalho do cuidado não pode ser separado do sexual (Lima, 2012). Cabe citar a autora:

A relação com o corpo da criança é investida pelos próprios desejos e fantasias inconscientes do/a cuidador/a. O cuidado mobiliza afetos que têm sua raiz no inconsciente sexual, na história infantil do sujeito, na sua própria vivência de ter sido um bebê vulnerável e que estarão presentes na relação de cuidado de alguma forma, mesmo quando o corpo do outro irrita, cause repulsa ou indiferença.

Deste modo, Lima (2012) aponta que o educador ocupa, intrinsecamente, um lugar em relação à sexualidade, tanto a própria quanto a dos sujeitos abrigados.

3.5 Síntese e discussão

A partir da literatura consultada fica claro o déficit de qualificação dos educadores para desempenharem sua função de acordo com as diretrizes do ECA (Brasil, 2012[1990]) e seguindo as orientações do documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009). Na ausência de formação inicial e continuada, os profissionais ficam alheios aos conteúdos e habilidades recomendados a sua função.

A lacuna de conhecimentos que se forma é preenchida por suas experiências e valores pessoais. Por um lado, tais experiências são positivas no sentido que balizam o cuidado das crianças e adolescentes, especialmente no que tange aos cuidados básicos, como alimentação e higiene, e no oferecimento de *afeto*. O afeto é importante para o acolhimento dos abrigados e é inclusive recomendado como parte da função do educador, que deve oferecer um ambiente semelhante ao familiar. Contudo, também se recomenda que o educador crie laços afetivos ao mesmo tempo em que desempenhe *postura e visão técnica*. Ou seja: o educador deve ocupar um lugar complexo, em que o vínculo afetivo que ele estabelece com o abrigado deve estar sustentado por um posicionamento profissional, estruturado por habilidades e conhecimentos técnicos. Deste modo, propõe-se que o vínculo afetivo, geralmente associado às relações pessoais, seja no trabalho do educador mobilizado de forma profissional, enquanto parte de sua função. No entanto, parece não ser claro aos educadores o que exatamente devem fazer nos abrigos.

Essa questão se complexifica quando o assunto é a sexualidade, mencionada em alguns estudos como um tabu, o que é problemático ao se considerar que se trata de um tema fundamental ao se falar de cuidado e educação de crianças e adolescentes. Como apontam Uziel e Berzins (2012), falar sobre sexualidade faz parte de estratégias de proteção que devem ser adotadas nos abrigos. Quando falamos em “proteção” não nos referimos apenas à prevenção da gravidez ou de doenças sexualmente transmissíveis, mas a um campo muito mais amplo do qual a discussão sobre a sexualidade se constitui, que envolve a garantia do direito de viver livre de discriminações.

Podemos considerar que muitos dos temas recomendados no documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009) ao estudo pelos educadores, como o fortalecimento da autonomia, formas de lidar com conflitos, práticas educativas como ajudar a criança/adolescente a conhecer e a lidar com sentimentos, fortalecimento da autoestima e

construção da identidade também estão, ao nosso ver, intrinsecamente ligados à sexualidade, já que não há como pensar em autonomia, conflitos, sentimentos, autoestima e identidade sem pensar na dimensão sexual do desenvolvimento humano, como veremos adiante com a concepção psicanalítica de sexualidade.

A diversidade sexual, também citada como um tema recomendado, é outro assunto indispensável aos profissionais que devem educar crianças e adolescentes e contribuir para a construção de sua identidade e fortalecimento da autoestima, considerando a possibilidade da vivência de expressões e identidades divergentes do padrão heterossexual entre os usuários, bem como identidades de gênero não conformes à heteronormatividade¹⁹.

Ressaltamos que apesar de a sexualidade, a diversidade sexual e as novas configurações familiares serem citadas como temas que devem constar na capacitação dos profissionais, não são fornecidas orientações detalhadas em relação a quais conteúdos específicos deveriam ser trabalhados. Levando em conta a importância da sexualidade na identidade e constituição das crianças e adolescentes em geral, é preocupante que não sejam oferecidas diretrizes mais específicas sobre esse tema.

¹⁹ De acordo com Spargo (2004, p. 86), a heteronormatividade “especifica a tendência, no sistema ocidental contemporâneo referente ao sexo-gênero, de considerar as relações heterossexuais como a norma, e todas as outras formas de conduta social como desvios dessa norma”.

4 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

4.1 Introdução

Ao recuperar a trajetória histórica das crianças e adolescentes afastados de suas famílias de origem, é possível reconhecer o avanço conquistado com o ECA (Brasil, 2012[1990]) e a nova forma de conceber o acolhimento das crianças e adolescentes nos abrigos, ao não relegá-los às margens da participação social como ocorria nas instituições totais. Contudo, há que se cuidar para que as instituições atuais não reproduzam os discursos excludentes que se pautam em um modelo padrão de sexualidade para invisibilizar ou anular expressões sexuais legítimas, que são direitos das crianças e adolescentes no curso de seu desenvolvimento. Há que se atentar para que as crianças e adolescentes se desenvolvam de forma plena e que assim as diretrizes do ECA sejam cumpridas, ou seja, que a sexualidade das crianças e adolescentes não encontre nas concepções e práticas dos educadores um entrave que dificulte ainda mais o seu acolhimento.

Pensar o lugar que o educador ocupa em relação à educação sexual das crianças e adolescentes abrigados exige que especifiquemos o que queremos dizer quando usamos o termo “sexualidade”. Não há, contudo, uma definição exata e única para esse conceito, o que nos leva a fazer escolhas em relação à perspectiva que será adotada para abordá-lo. Entre as muitas e diferentes possibilidades de abordar a sexualidade, optamos nesta pesquisa por partir da perspectiva teórica da psicanálise.

A nosso ver, o constructo teórico da psicanálise a respeito da sexualidade será profícuo para lançar um olhar sobre algumas problemáticas em relação à sexualidade nos abrigos, como a dificuldade dos educadores em lidar com as manifestações da sexualidade infantil. Além disso, será possível problematizar a educação sexual a partir de um ponto de

vista específico: o da transmissão *inconsciente* de saberes sobre a sexualidade. É este ponto de vista que será construído ao longo do item 4.3, sobre a educação sexual. Inicialmente, será necessário abordar a questão da sexualidade nos abrigos e as possibilidades de articulação com as contribuições da psicanálise.

Como foi mencionado brevemente na introdução desse trabalho, nossa atenção para a questão da sexualidade nos abrigos surgiu na ocasião de um projeto de educação sexual realizado em 2013 em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), cujas participantes eram moradoras de um abrigo para adolescentes do gênero feminino localizado em uma cidade do interior paulista. Ao longo das atividades desenvolvidas, percebemos que eram frequentes as falas das adolescentes em relação às dificuldades pelas quais passavam ao expressar a sexualidade nos abrigos. De acordo com as adolescentes, diante de expressões como trocas de carícias entre elas ou verbalizações a respeito de seus desejos, algumas educadoras realizavam ações como separá-las, a fim de impedir o contato entre elas ou, mais frequentemente, expressavam falas de cunho heteronormativo²⁰ e com base em concepções religiosas, como afirmar que as expressões afetivo-sexuais entre as adolescentes seriam um pecado.

Neste trabalho, ao pesquisar sobre abrigos e sobre a sexualidade nesses espaços, pudemos perceber que o contexto geral a respeito da sexualidade nos abrigos envolve silenciamentos, tentativas de supressão da sexualidade, padronizações e dúvidas sobre como lidar com as expressões sexuais dos abrigados (Arpini, 2003; Cintra & Souza, 2010; Iannelli, Assis, & Pinto, 2013).

A fim de deixar os acontecimentos em relação à sexualidade nos abrigos mais concretos, imaginemos a seguinte cena:

²⁰ Falas de cunho “heteronormativo” reafirmam a centralidade da heterossexualidade enquanto a norma que determina a sexualidade supostamente adequada, saudável e natural, ao passo que as outras formas de expressar a sexualidade são consideradas desvios.

Duas meninas estão dentro de um dos quartos do abrigo, com a porta fechada. Uma das educadoras percebe que as duas estão sozinhas e então, sem fazer barulho, abre a porta. A educadora então vê que uma das meninas está chupando um dos mamilos da outra.

O que a educadora faz? O que ela diz? Diante da surpresa de encontrar duas *crianças*, do *mesmo gênero*, expressando um ato de caráter sexual que *não visa a reprodução*, a educadora pode não saber como lidar com a situação. De fato, esta foi uma situação real, relatada por uma das educadoras entrevistadas nesta pesquisa, que disse também que no momento não soube como agir.

A surpresa da educadora a respeito da cena que presenciou parece estar relacionada a certos postulados do senso comum a respeito da sexualidade: 1- em relação ao seu *período de manifestação*: ela se manifestaria apenas a partir da puberdade ou idade adulta; 2- em relação ao *objeto* buscado pelo sujeito: que ela teria um objeto “normal” pré-definido, que corresponderia a alguém do “sexo oposto” ao do sujeito; 3- em relação à *finalidade* da sexualidade: que ela teria como finalidade “normal” a reprodução da espécie; e 4- em relação a sua *localidade*: que ela teria sua primazia no contato entre os genitais masculino e feminino.

Assim, ao presenciar a situação, o primeiro choque parece se dever à idade dos sujeitos que praticam o ato sexual: são crianças. Para alguém que considera que a sexualidade se expressa apenas em corpos mais velhos, a partir da puberdade, como compreender que duas crianças possam estar expressando algo que “não tem cabimento” para sua idade? Em parte, a surpresa também parece se dever a um segundo aspecto, em relação ao gênero dos sujeitos em questão: duas meninas. Diante da concepção do senso comum sobre uma suposta sexualidade “normal”, o ato sexual deveria ser realizado entre pessoas de “sexos” diferentes. Com isto, ter-se-ia êxito na suposta finalidade do ato sexual: a reprodução. É neste ponto que incide a terceira surpresa da cena: sendo crianças e do mesmo gênero, o ato sexual

desempenhado não pode ter como fim a reprodução. Ainda, um quarto aspecto se refere às regiões do contato sexual: não envolve os genitais. Ao considerar todos os aspectos, surge a questão: por que então aquelas crianças estariam realizando tal atividade?

A contribuição mais evidente da psicanálise, nesse sentido, diz respeito às suas elaborações a respeito da *sexualidade infantil*. Isto porque, para a psicanálise, a sexualidade não se expressa apenas a partir da puberdade, mas já está presente na vida humana desde o início. Evidentemente, trata-se de uma sexualidade com características próprias, diferentes da sexualidade adulta, como veremos mais adiante. Por enquanto, consideremos que a psicanálise pode contribuir para discutir a questão sexual nos abrigos a partir, principalmente, dos seguintes deslocamentos que opera em relação à sexualidade: 1- a respeito da periodização do desenvolvimento sexual, ao afirmar e discutir a existência da *sexualidade infantil*, com características próprias e distintas da sexualidade adulta; 2- a respeito do objeto da sexualidade, ao afirmar que *não há um objeto pré-definido e fixo para o ato sexual*, ou seja: o objeto não é a priori uma pessoa do “sexo oposto”; 3- em relação à finalidade da sexualidade humana, que não implica no registro da necessidade (função de reprodução), mas no *registro do prazer*; e 4: em relação à “localidade” da sexualidade: não é apenas genital, mas *abrange o corpo como um todo* e, em especial, certas regiões.

Por fim, ao tentar aproximar a psicanálise da sexualidade nos abrigos, é preciso considerar que o silenciamento e distanciamento em relação à sexualidade das crianças e adolescentes – fato que será demonstrado a partir das entrevistas – podem estar relacionados à recusa das próprias *representações sexuais inconscientes*, tema que também será abordado adiante, já que se trata de mais uma questão que a psicanálise pode iluminar.

Assim, faz-se necessário apresentar e discutir brevemente – dentro dos limites desta pesquisa – alguns elementos da perspectiva psicanalítica sobre a sexualidade. A fim de traçar este percurso de apresentação e discussão, tomaremos como base o texto em que Freud mais

se empenhou em focar a sexualidade como objeto de estudo: a obra *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*²¹ (Freud, 1980[1905]). Sem a pretensão de esgotar todo seu potencial teórico, focaremos nosso trabalho na apresentação das ideias mais inovadoras e fundamentais para a posterior análise das entrevistas, como os *deslocamentos* que a psicanálise opera na compreensão da sexualidade, as considerações a respeito das *fases do desenvolvimento* e as noções de *auto-erotismo*, *pulsão* e *curiosidade sexual infantil*. Por fim, terminaremos nossa explanação abordando a articulação entre *sexualidade e inconsciente*, o que nos dará o gancho necessário para discutir uma possível perspectiva psicanalítica da educação sexual em abrigos.

Com a finalidade de manter um olhar crítico sobre a obra freudiana e não perder de vista sua potencialidade e limitações, tomaremos como apoio as discussões de alguns psicanalistas contemporâneos que acompanharam os desdobramentos da discussão freudiana a respeito da sexualidade, como Loureiro (2004), Jorge (2007) e Brandão (2010).

4.2 A perspectiva psicanalítica sobre a sexualidade

Ao falar de algo tão explorado na psicanálise quanto a sexualidade, tivemos de nos haver com quais noções e a partir de quais perspectivas trabalharíamos. Mesmo quando focamos apenas a obra freudiana ou quando estreitamos o nosso olhar para apenas uma de suas obras – no caso, os *Três Ensaios* – ainda nos deparamos com um espectro de ideias e posicionamentos que é vasto a ponto de exigir nosso próprio posicionamento. No caso dos *Três Ensaios*, o que está em questão são as diferentes perspectivas do autor no mesmo texto quanto ao teor menos ou mais normativo de suas considerações.

²¹ A partir daqui, mencionaremos essa obra como *Três Ensaios* quando nos referirmos a ela.

Enquanto nos dois primeiros ensaios Freud constrói uma visão mais “aberta” em relação à sexualidade, especialmente no contexto das discussões da época – como veremos a seguir – no 3º ensaio o autor assume uma posição mais “fechada”, normativa, próxima ao que era discutido na cena científica de então. Como aponta Brandão (2010):

Como não podemos deixar de assinalar, o texto freudiano comporta muitas contradições. Sua genialidade implica justamente o fato de que, de sua obra, podem ser extraídas hipóteses ora adaptativas, ora normalizadoras e, enfim, ora tão disruptivas a ponto de aproximá-las muito mais de uma *ars erótica* do que das ciências do sexual (Brandão, 2010, p. 158).

Não só nesse texto mencionado como na psicanálise, de forma geral, é possível identificar aspectos que, em certo sentido, inserem a psicanálise no rol das tecnologias de poder, como fora discutido por Foucault (1999) e como será apresentado mais adiante.

Considerando a impossibilidade de neutralidade em uma pesquisa e retomando as considerações feitas anteriormente a respeito da singularidade do pesquisador implicada em uma pesquisa em psicanálise, enfatizamos que escolhas foram feitas ao longo do presente texto, tanto metodológica quanto teoricamente. No caso das reflexões freudianas a respeito da sexualidade, mais especificamente nos *Três Ensaio*s, explicitamos que nossa linha de raciocínio está em consonância com alguns elementos que foram expostos nos dois primeiros ensaios e que serão apresentados no item seguinte. Trata-se de uma escolha política que tem o objetivo de discutir a sexualidade de um ponto de vista menos normativo, que possibilite espaço para pensar a singularidade dos sujeitos de forma a não categorizá-los ou patologizá-los de antemão. Alguns psicanalistas contemporâneos têm se alinhado a essa proposta, pensando em articulações com os estudos de gênero e a teoria *queer* (Allouch, 1999; Arán,

2006; Barbero, 2005; Porchat, 2007). Nesse trabalho, limitar-nos-emos a discutir brevemente algumas reflexões trazidas por Freud (1980[1905]) nos dois primeiros ensaios, mas não sem antes apresentar as considerações de Foucault (1999) que apontam para o caráter potencialmente normatizador da psicanálise.

Primeiramente, é preciso trazer que os modos como o poder se organiza nas sociedades se modificam com o tempo, à medida que estas se transformam. Foucault (1988) argumenta que no período do absolutismo a característica principal do exercício do poder se centrava no direito de “causar a morte ou deixar viver”. A partir do século XVII, no entanto, a configuração do exercício de poder começa a assumir outras características, em um período em que a população surge como uma questão relevante e a organização passou a se centrar em “causar a vida ou devolver à morte”. Ou seja: trata-se da gestão da vida, do controle da população por meio de mecanismos como a regulação das taxas de natalidade e mortalidade, regulação dos partos, controle das vacinações, regulação das relações entre crianças e cuidadores, registros de nomes e casamentos, entre outros. Nessa nova configuração do poder, o corpo e as atividades sexuais se tornam questões centrais.

Trata-se do que Foucault (1988) chamou de biopoder: o poder sobre a vida, expresso por um conjunto de numerosas e diversas técnicas que objetivam alcançar a sujeição dos corpos e o controle das populações. Capaz de possibilitar a articulação do exercício de poder entre o “corpo máquina” e o “corpo-espécie”, o dispositivo da sexualidade se apresenta como fundamental ao biopoder.

Para Foucault, de acordo com Brandão (2010), a psicanálise surge como técnica de gestão da sexualidade infantil e de seus efeitos, especialmente voltada à família pequeno-burguesa, no interior de uma lógica médica e pedagógica de aproximação entre pais e filhos. De acordo com Foucault (1999), ao elaborar um conjunto de saberes sobre o sexo e a sexualidade, a psicanálise se configura enquanto um instrumento que produz um discurso

sobre esses objetos de saber. Na psicanálise clínica, a relação entre o analisando e o analista pode ser compreendida como uma relação de poder na qual o sexo é colocado em discurso: o analisando é convocado a falar sobre o sexo e o analista, ao escutá-lo, formula uma interpretação. Trata-se, assim, de uma relação em que se exercita a confissão, técnica apresentada por Foucault enquanto fundamental na biopolítica: é produzido um saber sobre o sexo de baixo para cima, por meio da enunciação sobre o sexo pelos indivíduos e pela posterior organização desses enunciados em um saber sistematizado sobre a sexualidade, tal como ocorre na psicanálise.

É nesse sentido que a psicanálise freudiana pode, em alguns aspectos, ser compreendida enquanto reprodutora de um discurso normalizador sobre a sexualidade, ou seja: como um instrumento do poder centrado na norma.

É no terceiro ensaio que isso aparece de forma mais evidente. Nele, a evolução da sexualidade é traçada em torno da genitalidade heterossexual adulta. Há o reforço do enfoque da perversão enquanto anormalidade involutiva ou aberração sexual, algo que, como veremos adiante, é compreendido de forma diferente no primeiro e segundo ensaios.

No entanto, avanços na teoria, mesmo dentro da própria obra freudiana, demonstram que a psicanálise pode se apresentar com diferentes posicionamentos em relação à biopolítica, podendo também colocar-se como questionadora ou contestadora das normas. De acordo com Teshainer (2006, p. 218):

(...) para Foucault não existe uma psicanálise essencial, universal e única, mas sim psicanálises, no plural, que, em diversos aspectos e variadas formas de seu exercício e em determinadas culturas e países, ora cumpre um papel biopolítico, ora libertador, denunciador, contestador e até mesmo opositor da biopolítica.

É a um fazer e um pensar psicanalíticos que questionem as formas de normatização características do biopoder que pretendemos nos filiar. Debrucemo-nos agora sobre os *Três Ensaios*, a fim de pensar sobre os deslocamentos que Freud propõe a respeito da sexualidade.

4.2.1 Deslocamentos na compreensão da sexualidade

No início do século XX, época em que foi publicada a primeira edição dos *Três Ensaios* (1980[1905]), as concepções do senso comum e científicas a respeito da sexualidade focavam sua suposta força instintiva, que teria tanto um objeto quanto uma finalidade fixos: um objeto do “sexo oposto” e a finalidade reprodutiva. Além disso, pensava-se na sexualidade como tendo seu surgimento na puberdade. A obra de Freud (1905) questiona essas concepções, afirmando que um exame mais detido sobre elas revela “numerosos erros, inexatidões e conclusões apressadas.” (Freud, 1980[1905], p.135).

Contudo, passados mais de 100 anos desde a publicação da primeira edição, podemos observar que tais concepções se mantêm presentes no senso comum e inclusive puderam ser identificadas nas falas dos educadores entrevistados nessa pesquisa: de forma geral, a sexualidade é associada à finalidade biológica de reprodução e, para tanto, visa o encontro de um objeto do “sexo oposto”. Além disso, as expressões sexuais infantis que ocorrem no abrigo em que estão presentes crianças não são facilmente compreendidas pelos educadores. Portanto, a obra pioneira de Freud precisa ser resgatada e ter algumas de suas ideias discutidas, como faremos na sequência.

Freud (1980[1905]) inicia os *Três Ensaios* contestando a ideia da existência de um objeto sexual – aquele com o qual se obtém satisfação sexual – pré-definido e fixo para a sexualidade, ao contrapor-la a fatos por ele observados. Em primeiro lugar, a existência de pessoas que têm atração por outras do mesmo “sexo” coloca em evidência o fato de que o

objeto sexual não é sempre alguém do “sexo oposto”, o que aponta para a sua não fixidez. Freud também aponta a possibilidade de que um objeto com o qual o sujeito obtenha satisfação inicialmente pode não ser sempre o mesmo ao longo de toda a vida do indivíduo: é possível que se passe a um objeto diferente em determinado momento da vida, que exista a alternância entre diferentes objetos ou mesmo que haja a orientação a um objeto diferente em determinadas condições, o que aponta para seu caráter fluido.

No momento em que redigiu seu texto, Freud (1980 [1905]) utilizou o termo “invertidos”, vigente na cena científica da época, para se referir às pessoas que se inclinam sexualmente para pessoas do mesmo “sexo”. Atualmente, o termo se tornou obsoleto e o uso do termo *homossexuais* é melhor aplicado. Os cientistas da época de Freud estavam ávidos em explicar a natureza e as características dos comportamentos dos homossexuais, o que faziam tendo a heterossexualidade como referência. A heterossexualidade – que designa a inclinação afetivo-sexual de uma pessoa por outra de gênero diferente – ainda é tomada como norma principalmente devido ao seu potencial reprodutivo, entendido como finalidade “normal” da sexualidade; devido à maioria estatística dos sujeitos heterossexuais e devido à moral sexual que ganhou expressividade na burguesia oitocentista, que admite como legítimas apenas as relações entre homens e mulheres. Se a heterossexualidade é considerada a norma, a homossexualidade só poderia ser lida nos termos de desvio, anormalidade, patologia, perversão. Muito se tem dito sobre a homossexualidade desde então, mas já na obra freudiana é possível notar rupturas com o pensamento hegemônico.

Freud (1980[1905]) se opõe à ideia da degenerescência como natureza da “inversão”, que claramente a associava à patologia. Para o autor, a inversão não preenche as condições necessárias para ser associada à degenerescência: 1- a inversão se apresenta em pessoas que não apresentam outros desvios em relação ao considerado normal; 2- é encontrada em pessoas cuja eficiência não sofreu qualquer alteração e que até mesmo se destacam pelo

desenvolvimento intelectual; 3- a inversão era um fenômeno comum entre os povos da antiguidade, no auge de sua civilização; 4- é bastante comum em outros povos. Em uma nota de rodapé (Freud, 1980 [1905], p.139) o autor ainda afirma que o estudo da inversão sob o ponto de vista da patologia foi substituído pelo ponto de vista da antropologia.

Assim, desloca-se da “inversão” enquanto um fenômeno patológico para um fenômeno antropológico: não se trata de um desvio do funcionamento natural e saudável do corpo, mas de uma expressão da sexualidade a qual são atribuídos diferentes significados dependendo da cultura e da sociedade onde ocorre. Se na sociedade europeia do início do século XX e mesmo na sociedade ocidental atual a homossexualidade é em certos discursos considerada um desvio, isso ocorre devido à vigência de uma *norma social e arbitrária*, sustentada por determinados interesses políticos e econômicos, que define quais comportamentos são normais e quais não são, o que mantém populações inteiras à margem do que é considerado normal e sob o risco de sofrer violências. Na obra “O mal-estar na cultura” Freud (2010 [1930]) faz algumas considerações a esse respeito, quando discute sobre as concessões humanas em relação a sua vida sexual:

A escolha objetal do indivíduo sexualmente maduro é limitada ao sexo oposto, e a maioria das satisfações extragenitais é proibida como perversão. A exigência expressa nessas proibições, a de uma vida sexual idêntica para todos, desconsidera as desigualdades na constituição inata e adquirida dos seres humanos, priva um número considerável deles do gozo sexual e se torna assim fonte de grave injustiça. (Freud, 2010 [1930], p.113).

O deslocamento da análise da sexualidade do registro da patologia para o âmbito da cultura possibilita uma compreensão mais abrangente a respeito do que se considera

“normal”. Na citação acima, Freud coloca o exercício de uma vida sexual idêntica para todos como uma exigência cultural e não como uma realidade da natureza humana, que dispõe de desigualdades em sua própria constituição inata. Assim, a “normalidade” atribuída à orientação a determinado objeto sexual é uma construção cultural, variável em diferentes sociedades e que precisa ser questionada se leva uma grande quantidade de sujeitos ao sofrimento causado por exclusões e violências.

Além do questionamento em relação ao objeto sexual, Freud também faz conjecturas sobre a finalidade do ato sexual. Se a ideia mais comum seria a de que a finalidade corresponderia à união sexual, o autor aponta a existência de outras finalidades, que poderiam ser chamadas de perversas. Para Freud (1980[1905], p.151):

As perversões são atividades sexuais que (a) se estendem, num sentido anatômico, além das regiões do corpo que se destinam à união sexual ou (b) demoram-se nas relações imediatas com o objeto sexual, que devem normalmente ser atravessadas rapidamente no caminho em direção ao objetivo sexual final. (Freud, 1980[1905], p.151).

À época, as perversões tinham o *status* de patológicas, de desvios da sexualidade dita normal. Contudo, Freud borra a fronteira entre a chamada sexualidade normal e a patológica ou perversa ao identificar na sexualidade infantil atividades observadas em práticas adultas consideradas perversas: uso de várias partes do corpo e de modalidades de prazer. De fato, as características perversas da sexualidade infantil levam Freud (1980[1905]) a caracterizá-la como uma sexualidade perverso-polimorfa (Freud, 1980[1905]). Se tais atividades podem ser encontradas nas crianças em geral, trata-se de uma característica constituinte da sexualidade infantil e, por conseguinte, da sexualidade humana. Além disso, atividades ditas perversas são

encontradas na vida sexual adulta de grande parte das pessoas. Portanto, tais atividades não podem deixar de serem consideradas “normais” (Jorge, 2007; Loureiro, 2004).

Ainda, Freud (1980[1905]) recusa a teoria do inatismo dos sujeitos perversos e também a teoria de que a perversão seria integralmente adquirida. Seu raciocínio caminha no sentido de afirmar que há sim algo inato nas perversões, mas que existe como uma disposição em *todas* as pessoas. Assim, se considerarmos a perversão em sua concepção mais comum de desvio do instinto, poderemos dizer que a sexualidade humana é, em sua origem, perversa (Jorge, 2007).

Para a psicanálise, a sexualidade humana não é instintiva e não objetiva simplesmente a reprodução. De acordo com Loureiro (2004), Freud concebe a sexualidade como uma montagem que tem pouco ou nada de natural, formada por peças e modalidades de funcionamento que se organizam individualmente e durante a primeira infância. Dizer que essa organização de “peças” que montam a sexualidade é individual se contrapõe à ideia de que já nascemos com nossa vida sexual pré-determinada e com destinos já inscritos em nossas células. Se há a ideia de um destino fixo para os sujeitos a depender do sexo que eles nascem, isso diz respeito muito mais às normas sociais a que estamos submetidos do que às leis biológicas, que em relação à vida sexual são muito mais flexíveis.

Isto não quer dizer que Freud ignore os aspectos biológicos do desenvolvimento, o que fica evidente pela constante referência em sua obra às zonas erógenas e às funções corporais vitais. Em tempo, são nessas funções fisiológicas em que a sexualidade se apoia e de onde se desloca e se complexifica.

Desloca-se e se complexifica porque nossa constituição, no nível da evolução a que chegamos, não permite que sejamos reduzidos apenas à biologia: somos dotados de fantasias, linguagem, cultura. Se somos tão diferentes dos demais animais em tudo o que fazemos, como esperar que no domínio da sexualidade sejamos como eles? Se nossos comportamentos

vão além do instinto e envolvem aspectos psicológicos e culturais, por que apenas os comportamentos sexuais seriam puramente instintivos?

Neste sentido, um conceito bastante importante da psicanálise que amplia a compreensão da sexualidade é o de *pulsão*. De acordo com Loureiro (2004, p. 86): “O conceito de *Trieb* (pulsão) é forjado exatamente para dar conta do caráter não instintivo da sexualidade humana, de sua plasticidade, de suas múltiplas, contingentes e mutantes feições”. *Trieb*, termo em alemão, é utilizado em contraste com o termo *Instinkt*, da mesma língua, que designa o *instinto* e que se refere ao estritamente biológico. A pulsão, contudo, é um conceito limítrofe entre o corporal e o psíquico, que envolve, além do inato, o que há de próprio ao adquirido na vida psíquica (Freud, 2014 [1915]; Loureiro, 2004).

A pulsão imita, desloca e descaracteriza o instinto. Pode-se dizer que a sexualidade humana, em sua origem, desvia-se do instinto e da função vital e se forma como uma *montagem singular* para cada sujeito, associada à obtenção de prazer (Loureiro, 2004). Deste modo, não há sentido em conceber a reprodução como a finalidade da vida sexual humana, idêntica para todas as pessoas.

4.2.2 O desenvolvimento para a psicanálise

Seguiremos, agora, apresentando outros conceitos que se referem à compreensão psicanalítica da sexualidade. Como já mencionamos, em *Três Ensaios* Freud (1980[1905]) afirma a existência da sexualidade na infância. Sinteticamente, para o autor o uso do termo “sexual” aplicado à infância se refere a sensações prazerosas que as crianças têm em partes específicas do próprio corpo desde logo após o nascimento, associadas a necessidades fisiológicas.

Assim, quando Freud utiliza o termo *sexual*, ele não está se referindo ao sexo genital adulto, mas a manifestações infantis que apresentam características particulares. De acordo com Freud (1980[1905]), são três as características principais de uma manifestação sexual infantil: 1- é *auto-erótica*; 2- seu objetivo sexual está ligado a uma *zona erógena*; e 3- apoia-se, em sua origem, a uma *função corporal vital*.

Começemos nossa explanação pela característica que Freud chamou de *auto-erotismo*. Para o autor, o auto-erotismo corresponde ao exercício de uma atividade prazerosa que se dirige para o corpo do próprio indivíduo, no qual o mesmo obtém satisfação. Chupar o dedo, por exemplo, é uma atividade auto-erótica: o bebê sente prazer a partir de uma parte de si mesmo, ao realizar movimentos que estimulam a mucosa da boca ao entrar em contato com o dedão. Assim, por visar o alcance da satisfação a partir de partes do próprio corpo, dizemos que se trata de uma manifestação auto-erótica.

Observemos a partir do exemplo anterior que o objetivo da manifestação sexual está ligado à boca. Trata-se de mais uma característica das manifestações sexuais infantis: ter como objetivo uma *zona erógena*. De acordo com Freud, as zonas erógenas correspondem a “uma parte da pele ou da membrana mucosa em que os estímulos de determinada espécie evocam uma sensação de prazer possuidora de uma qualidade particular.” (Freud, 1980[1905], p.188). Apesar de afirmar que toda a superfície do corpo é uma zona erógena em potencial, Freud identifica três zonas erógenas “predestinadas” que tem papel fundamental no desenvolvimento humano: a região oral (boca e lábios), o ânus e os genitais.

Para Freud (1980[1905]), cada uma dessas partes da pele ou da mucosa (boca e lábios, ânus e genitais) é estimulada a cada momento do desenvolvimento e ocupam, a cada *fase do desenvolvimento*, uma posição de “destaque”: boca e lábios são centrais na chamada *fase oral*, o ânus central na chamada *fase sádico-anal* e o genital é central na chamada *fase genital*. Cada uma dessas fases será abordada separadamente mais adiante.

Não por acaso, as regiões do corpo caracterizadas como zonas erógenas são alvos frequentes do cuidado adulto e são regiões de troca entre o corpo do bebê e o mundo exterior. É justamente o contato provocado pelo cuidado adulto para a alimentação e limpeza que acaba por “erogenizar” essas partes, ou seja, torna-as regiões sensíveis à estimulação e à obtenção de prazer.

Por fim, uma terceira característica das manifestações sexuais diz respeito ao seu apoio em *funções corporais vitais*, como a alimentação, excreção e micção. Tais funções respondem ao registro da necessidade, pois são vitais ao funcionamento do organismo e sobrevivência do indivíduo. Cada uma dessas necessidades gera certo desprazer que movimenta o indivíduo no sentido de aliviar-se, ou seja, eliminar a sensação de desprazer. É o que ocorre com a sensação que chamamos de fome, por exemplo. O alívio do desprazer corresponde à satisfação ou, em outras palavras, à obtenção de prazer. Ocorre que em seguida à obtenção de prazer devido à satisfação de uma necessidade fisiológica, a busca por prazer, pelo bebê, será feita independentemente das funções fisiológicas: buscar-se-á repetir o prazer sentido na estimulação das regiões associadas às funções vitais, a partir de manifestações que podemos chamar, com Freud, de sexuais. Por isso, dizemos que estas manifestações se apoiam inicialmente em funções corporais vitais. A boca apoia-se na função de alimentação, o ânus na função de excreção e os genitais na função de micção. (Freud, 1980[1905]).

A seguir, explanaremos brevemente cada fase do desenvolvimento, atribuindo maior destaque à fase oral, a título de exemplo que ilustrará as principais características da sexualidade infantil.

Freud toma o chupar o dedo como amostra de como ocorrem as manifestações sexuais na infância e para exemplificar o auto-erotismo. A região oral, composta pela boca, lábios e língua, é a primeira região do corpo do bebê a receber estimulação, ou seja, a ser “erogenizada”. O bebê chora ao sentir fome: ao sentir uma insatisfação, o instinto de

autoconservação o leva a chorar. É também instintivamente que o bebê faz movimentos de sucção ao entrar em contato com o bico do seio. Este ato é inicialmente instintivo e voltado para a satisfação da necessidade fisiológica da fome: como resposta à fome que sente, o bebê suga o bico do seio oferecido pela mãe e com isso tem a fome saciada. No entanto, no momento da sucção, ele sente o leite morno espalhando-se pelo interior da boca e descendo pela garganta, sente o contato dos lábios com a auréola do seio e sente, no próprio movimento de sucção, a contração e relaxamento da mucosa da boca. Assim, além de satisfazer à necessidade fisiológica da fome, o bebê também sente prazer, provocado pelo contato com o calor e com a textura da pele e do leite da mãe, bem como pelo próprio movimento de sucção.

Deste modo, além do prazer *ocasionado* pela eliminação da fome por meio da sucção, o *próprio* ato da sucção será em si prazeroso. Na primeira vez em que o bebê vai ao encontro do bico do seio, tudo o que ele procura instintivamente é a eliminação de um desprazer, o alívio de um desconforto que ele sente em seu corpo e corresponde à necessidade de alimentar-se: a fome. Nas próximas vezes em que ele buscar o bico do seio da mãe, porém, ele buscará não apenas a satisfação da eliminação de um desprazer, mas também o prazer que ele “aprendeu” que pode sentir nesse contato. O instinto de satisfação da fome dará origem ao desejo de repetir o prazer sentido. Neste momento, entra em cena a pulsão. A região oral será a zona erógena fonte da pulsão, que terá como objeto o seio materno e como alvo a ingestão do leite (alimentação) e o movimento de sucção.

O prazer em si, sem que haja, necessariamente, a satisfação de uma necessidade fisiológica, é claramente visível no ato de chupar o dedo ou uma chupeta, “determinado pela busca de algum prazer que já foi experimentado e é agora lembrado” (Freud, 1980[1905], p.186). Por ser uma atividade que aspira pela obtenção de prazer independentemente da nutrição, pode ser chamada de sexual (Freud, 2014 [1915]).

O ato auto-erótico de sugar o dedo, por exemplo, fornece as três características principais de uma manifestação sexual infantil: se liga, em sua origem, a uma das funções somáticas vitais; é auto-erótica; e seu objetivo sexual é dominado por uma zona erógena. Qualquer parte da pele ou mucosa pode assumir as funções de uma zona erógena, contudo, algumas regiões são particularmente marcantes: além da zona oral, já explicitada, há ainda a zona anal e as zonas genitais.

Assim como a zona oral, a zona anal possibilita a associação entre a sexualidade e funções somáticas. Trata-se de uma zona ligada à função excretora, que desde o início está suscetível à ampla gama de excitações, provocadas por distúrbios intestinais e, principalmente, possibilidade de retenção das fezes: o acúmulo do bolo fecal gera uma tensão, um desprazer, e quando é liberado provoca a pressão das paredes do reto (região de membrana mucosa sensível) e intenso prazer na forma de alívio. Da necessidade de defecar passa-se para a pulsão anal quando na atividade excretória há o esforço de repetir um prazer sentido outrora. Essa satisfação obtida não está mais colada à satisfação de uma necessidade fisiológica, apesar de ter nela sua origem. Para o bebê o bolo fecal pode significar um “presente” para o exterior: uma parte de si mesmo com a qual se pode presentear o ambiente, liberando-o, ou expressar sua desobediência, retendo-o.

As zonas genitais, por sua vez, estão conectadas com a função de micção. Nelas, a excitação é provocada regularmente pela tensão e alívio relacionadas à micção e pelo lavar e friccionar presentes na limpeza dessa área. Tal como ocorre com as zonas oral e anal e suas respectivas pulsões, as sensações de prazer produzidas por esta região levam à necessidade de sua repetição, em que o prazer já não está diretamente colado à satisfação de uma necessidade fisiológica, ainda que tenha nela sua origem. A masturbação dessa área, que consiste na fricção com a mão ou aplicação de pressão, provoca a sensação de prazer.

Entre os três e os cinco anos, configura-se o chamado Complexo de Édipo.

Resumidamente, o menino dirige desejos amorosos à mãe e desejos hostis ao pai, outrora admirado e agora visto como um rival. Contudo, ao temer que o pai possa castrá-lo – em sua fantasia – renuncia ao investimento materno e identifica-se com o pai, o que lhe permite que, mais tarde, faça a escolha por outro objeto do mesmo sexo que a mãe. O declínio do Édipo marca a entrada no período de latência, em que a sexualidade só voltaria a ser mais expressiva na puberdade. Há outras configurações edípicas possíveis e mesmo outras formas de interpretar e teorizar o Édipo. O essencial é a compreensão de que é nessa fase que é determinada a escolha de objeto sexual que a criança fará mais tarde, após o período de latência, na puberdade.

4.2.3 A sexualidade e o inconsciente

A relação entre a sexualidade e o que a psicanálise entende por inconsciente contribui para a compreensão de algumas atividades dos sujeitos que são identificadas como sexuais. O inconsciente é uma instância a qual a consciência não tem acesso, mas que se revela nos sonhos, lapsos, atos falhos, entre outras manifestações. Em parte, o inconsciente é constituído por conteúdos recalçados, ou seja, aqueles aos quais foi recusado o acesso ao consciente (Laplanche & Pontalis, 1996; Roudinesco & Plon, 1998). Esses conteúdos são representantes da pulsão e, nesse sentido, referem-se diretamente à sexualidade. De fato, para Laplanche (1985, p.36), “a sexualidade é, pois, o recalçado por excelência”. Assim, a sexualidade se articula às fantasias infantis e a formas de elaboração de conteúdos psíquicos.

Algo que merece destaque na relação entre as crianças e a sexualidade diz respeito às *teorias sexuais infantis*. Em *Três Ensaio*, no tópico “as pesquisas sexuais da infância”, Freud discorre sobre o mistério que a sexualidade representa para as crianças. Questões sobre a

origem dos bebês e as diferenças entre os sexos inquietam a curiosidade infantil e motivam que as mesmas elaborem “teorias” para responder suas perguntas (Freud, 1980[1905]).

O questionamento sobre a origem dos bebês revela uma pergunta sobre a própria origem, além de poder ser atribuída ao sentimento de ameaça que a chegada de um bebê pode gerar. Sobre as diferenças entre os corpos masculinos e femininos, a crença inicial é a de que todas as pessoas tenham um corpo semelhante ao da criança. A descoberta de que algumas pessoas têm um pênis e outras não têm provoca certa angústia: as meninas podem sentir que foram “roubadas” e sentir inveja do que os meninos têm. Os meninos sentem a ameaça de que eles percam o próprio pênis. Tais sentimentos podem levar a alguns comportamentos vistos como sexuais (Sanches, 2010).

De acordo com Sanches (2010), a fantasia de que o menino pode perder o pênis, por exemplo, pode leva-lo a exibi-lo, o que implica em transmitir a mensagem de que o órgão “ainda está lá”. Saber sobre essas regiões e sobre as diferenças corporais leva as crianças a desejar ver, tocar e explorar os corpos: é uma forma de conhecer a si mesmo e as diferenças dos outros. Assim, manipulações masturbatórias podem ser frequentes, bem como a verbalização e os jogos, que também são formas de a criança entrar em contato com aquilo que lhe desperta o interesse e que provoca prazer. Atividades como brincar de médico, por exemplo, propiciam o contato com o recém-descoberto corpo de si e do outro.

As manifestações sexuais infantis estão ligadas à relação da criança com o mundo, em seus constantes desafios para lidar com um exterior tão frustrante e potencialmente hostil. As atividades que a criança desempenha com o próprio corpo podem ser respostas ou ações que ela elabora frente ao desconhecido e às dificuldades do ambiente. Desta forma, as manifestações sexuais podem expressar estratégias de defesa, sintomas e formas de elaboração (Sanches, 2010).

A masturbação, por exemplo, pode ser simplesmente uma forma de obter prazer, com a vantagem de não se necessitar de outra pessoa. Pode também ser uma atividade de descoberta, diante dos recém-descobertos genitais. Em frente a situações frustrantes ou ameaçadoras que ocorrem no ambiente, a masturbação pode ser uma forma de a criança criar prazer, uma espécie de refúgio defensivo: se o ambiente causa desprazer, a criança responde provocando prazer em si mesma. Até aí, nada que seja preocupante, já que é comum que em frente às situações desprazerosas inevitáveis da vida busquemos alguns lenitivos. Às vezes, contudo, a masturbação pode estar ocorrendo de forma excessiva, atrapalhando outros afazeres: a criança se masturba o tempo todo, nos momentos de estudos, brincadeiras e por isso deixa de fazer essas atividades. Neste caso, a masturbação pode ter o significado de sintoma, como um sinal de que algo está errado: devido a algo que está ocorrendo em sua vida, a criança está usando a masturbação como um refúgio constante, frente a situações com as quais ela não está sabendo lidar (Sanches, 2010).

Por vezes, a criança também se depara com situações que ela não entende e que por isso provocam angústia. Para elaborar o que viram, ouviram e o que sentem, podem representar as cenas que presenciaram, recriando a situação para atribuir-lhe algum sentido. Representar posições sexuais com outras crianças ou fazer bonecos representarem movimentos sexuais, por exemplo, pode ser uma forma que a criança encontra para elaborar imagens e sons que ela viu na TV ou pessoalmente e que não fizeram sentido (Sanches, 2010).

Para Freud (1996, [1914]), situações esquecidas por ação da repressão podem ser reproduzidas na forma de repetição, sem se saber o que se está repetindo. Trata-se do que Freud chamou de *compulsão à repetição*, em que situações reprimidas retornam sob a forma de atuações que substituem o recordar. Nesse caso, a criança ou o adolescente podem *transferir*, na relação com o educador e/ou com as outras crianças e adolescentes do abrigo,

situações do passado. Ou seja: reproduzem relações do passado, que foram reprimidas, nas relações atuais.

É nesse sentido que podemos nos deparar, no abrigo, com manifestações sexuais das crianças e adolescentes que reproduzem relações passadas, enquanto uma forma de repetição compulsiva que se apresenta como substituta de ações cuja lembrança fora reprimida. Tal compulsão nos remete ao que podemos chamar de uma “dimensão mortífera” da sexualidade, na qual o que as crianças ou adolescentes expressam se referem a algo que lhes foi nocivo no passado e que continuará sendo, para si e potencialmente para os outros, até que tais situações sejam elaboradas. Nesse caso, deparamo-nos com um aspecto da sexualidade que, com razão, pode gerar preocupação nos educadores, já que não se trata de algo saudável, ainda que represente um tipo de defesa comum e recorrente.

Todas essas expressões sexuais mencionadas podem ocorrer no espaço dos abrigos. Os educadores devem estar atentos para essas expressões e se perguntarem o que podem significar. Podem representar expressões normais, comuns, próprias ao desenvolvimento e que expressam descobertas, formas de obter prazer e maneiras de lidar com os desafios do mundo. Tais manifestações não são erradas em si mesmas, mas precisam ser alocadas no interior das regras sociais a que todos estamos submetidos: devem ser realizadas em locais privados e momentos adequados. No entanto, em um espaço coletivo como o do abrigo, em que os quartos são divididos e em que – ao menos em um dos abrigos pesquisados nesse trabalho – não se pode trancar as portas dos mesmos, restam talvez apenas os banheiros como locais possíveis para a privacidade. Ainda assim, como as educadoras acompanham as crianças pequenas na hora do banho, parece não haver definitivamente qualquer espaço nos abrigos que esteja livre da vigilância, o que deve ser problematizado nas instituições.

As manifestações sexuais também podem corresponder a formas de defesa, elaboração ou sintoma e potencialmente carregam mensagens às quais o educador deve estar

atento para identificar possíveis problemas, que a depender da especificidade podem ser acolhidos pelo próprio educador ou por outros profissionais, como o psicólogo da instituição. Referimo-nos aqui à compulsão à repetição e àquilo que ela pode estar desempenhando na esfera da sexualidade. Em qualquer caso, uma relação do educador com o abrigado que seja próxima e que trate a sexualidade como algo pertencente ao desenvolvimento, mesmo em seu possível caráter de repetição, é importante para que as manifestações sexuais sejam acolhidas e tratadas como um aspecto que não pode ser negligenciado ou simplesmente silenciado.

No entanto, as tentativas dos educadores para acolher a sexualidade dos abrigados podem entrar em conflito com sua própria relação com o sexual, além de poder ser expressa a recusa em relação a ela. Tal conflito e recusa estão ligados ao que Freud (1980[1905]) chamou de amnésia infantil: o esquecimento que os adultos têm de suas impressões infantis até por volta dos três anos, incluindo o esquecimento de impressões sexuais. O adulto esquece que quando criança foi capaz de expressar atividades sexuais e então vê com surpresa essas expressões nas crianças de seu convívio. Além disso, “(...) as mesmas impressões que esquecemos deixaram, não obstante, os mais profundos traços em nossas mentes e tiveram um efeito determinante sobre a totalidade de nosso desenvolvimento subsequente”. (Freud, 1980[1905], p. 179). Assim, a dificuldade de lidar com a sexualidade das crianças e adolescentes pode ser, em parte, efeito de sua própria história de impressões e atividades sexuais.

Cursos de capacitação podem transmitir conceitos e habilidades que são apreendidas pelos educadores, que obtém sucesso em sua aplicação prática. Contudo, mesmo em uma atuação profissional adequada o educador pode estar passando uma dupla mensagem ao abrigado: uma condizente com a que aprendeu em cursos e outra, em oposição à primeira, que aprendeu em sua vida e que representa seus valores. Sanches (2010) dá o exemplo de uma educadora que presencia um bebê manipulando seu pênis e que, apesar de ter sido

orientada que este é um gesto comum, sente-se desconfortável devido ao que aprendera até então.

(...) Ana, a educadora, defronta-se com um conflito: disseram-lhe que “aquilo” era normal, algo a ser aceito. O seu íntimo, entretanto, está em ebulição. Aquilo vai contra tudo que ela aprendeu na sua história; sente-se assustada e até enojada, além de impotente, uma vez que a instituição tem uma norma. Josias, assim, acaba recebendo uma dupla mensagem: a explícita (Ana ignora o gesto do menino) e aquela enviada pelo olhar, pelo gesto de suas mãos, pela respiração da educadora. E essa dupla mensagem provoca uma confusão nos sentimentos de Josias. (Sanches, 2010, p.65)

O aprendizado sobre sexualidade se dá muitas vezes em meio aos sussurros, enquanto um assunto proibido. Nessas situações, a relação que se cria com o sexual é de silenciamento e de vergonha. A aprendizagem de conceitos como estes que temos discutido (sexualidade infantil, auto-erotismo, fases do desenvolvimento, entre outros) não modifica por si só a relação que se tem com a sexualidade: ter conhecimentos sobre esse tema não é garantia de que o sujeito se sinta à vontade para falar sobre ele ou passe a trata-lo com naturalidade, depois de toda a história de repressão a que pode ter sido submetido. Na relação com as crianças e adolescentes, algo poderá ser transmitido *inconscientemente* (Kupfer, 2001, Sanches, 2010).

4.3 Educação Sexual e Psicanálise

Para a psicanálise, o que poderia ser entendido como educação sexual? A sexualidade poderia, afinal, ser educada?

O termo “educação sexual” pode gerar estranhamento no campo da psicanálise, devido à impossibilidade de se educar as pulsões, já que estas não pertencem ao registro da consciência. Então, como seria possível orientá-las para determinados objetivos? Todavia, é a isso que nos referimos quando falamos em educação sexual?

Primeiramente, para uma abordagem da educação sexual a partir da psicanálise é preciso compreender o que se quer dizer com o termo “educação” e o que a psicanálise elabora a respeito desse tema. Devido aos limites desta pesquisa, não temos como objetivo detalhar a relação entre psicanálise e educação, tampouco retomar toda a literatura psicanalítica que trata das discussões acerca desse campo. O que pretendemos é traçar as considerações sobre educação que sejam necessárias para atingir nosso objetivo nessa sessão: articular a ideia de educação, na psicanálise, com a noção de sexualidade, para assim pensar o lugar do educador em relação ao que ele transmite – ou educa – em relação à sexualidade.

De acordo com Kupfer (2001), as reflexões de Freud sobre a educação perpassam toda a sua obra e, apesar de nenhum volume desta ser dedicado exclusivamente ao estudo deste fenômeno, suas considerações sobre ele acompanharam a elaboração de alguns dos principais conceitos de sua teoria. À medida que refletia sobre a educação a partir dos conceitos que elaborava, Freud foi capaz de vislumbrar contribuições de sua teoria para o campo educativo. No entanto, em certo ponto Freud começa a pensar na educação como uma *profissão impossível* (Kupfer, 2001; Mannoni, 1977; Millot, 1979), que encontra no conceito de inconsciente seu maior obstáculo: entre o discurso do educador e a escuta daquele/a que está sendo educado, ou seja, o/a educando/a, está o inconsciente de ambos. O educador tenta atingir a consciência do educando com seu discurso, mas como o domínio da palavra escapa ao falante, “fala mais” do que pretendia conscientemente e a partir de um lugar que ele mesmo desconhece; o educando, por sua vez, “escuta mais” do que ouve conscientemente, a partir de um lugar que ele também desconhece. Ou seja: o ato educativo, que pretende atingir

objetivos planejados e sob controle consciente, tem seu planejamento frustrado pelo inconsciente: não é possível ter o controle *total* sobre o que é aprendido pelo educando (Kupfer, 2001).

Entretanto, a impossibilidade do controle total sobre o que o educando aprende não significa que este esteja completamente imune aos efeitos da educação ou que esta não atinja resultado algum. A afirmação da “impossibilidade da educação” é melhor compreendida como sendo a *impossibilidade do controle total* dos efeitos que se pretende atingir no educando por meio do ato educativo (Kupfer, 2001, 2013). Todavia, a educação produzirá efeitos. Mas de que efeitos estamos falando? O que pode o educador transmitir?

Sanches (2010) situa a posição do educador enquanto aquele que transmite *limites, normas e prioridades* que devem ser seguidas para que a convivência da criança no grupo e na sociedade em geral seja possível. Contudo, para a psicanálise, sendo o outro um intermediário na relação entre o sujeito e o Outro²², os significantes da cultura oferecidos a criança e ao adolescente são sempre marcados pela rede linguística de crenças e desejos do educador. Assim, nenhuma transmissão de conhecimentos ou valores é neutra: tudo o que chega aos olhos e ouvidos do educando percorre antes os caminhos conscientes e inconscientes das representações do educador. Suas crenças, memórias, afetos e até mesmo representações inconscientes moldam as formas e objetos com os quais moldam os educandos (Kupfer, 2001, 2013; Sanches, 2010).

Com isso, tem-se que os limites, as normas e as prioridades transmitidas no ato educativo referem-se aos valores do educador, os quais serão apresentados intencional ou inintencionalmente, devido ao inconsciente. No entanto, também devido ao inconsciente, ainda que o educador tenha a intenção de transmitir certos saberes e normas, o controle total sobre os conteúdos que desejar transmitir lhe escapará: os conteúdos apresentados pelo

²² O Outro (conceito da psicanálise lacaniana) determina o lugar terceiro, para além da relação dual com o/a semelhante (o outro – pequeno outro). Ele designa um lugar simbólico: do significante, da lei, da linguagem, do inconsciente, daquilo que determina o sujeito à revelia deste (Roudinesco & Plon, 1998).

educador não serão automaticamente absorvidos pelo educando – como uma tábula rasa –, pois irão se deparar com os desejos e fantasias das crianças e adolescentes (Kupfer, 2001; Sanches, 2010).

A transmissão de limites e normas certamente se fará primordialmente em relação à sexualidade, dado que grande parte das normas sociais diz respeito às formas como os sujeitos devem se comportar, andar, falar, gesticular, desejar e buscar prazer, o que coloca o corpo no foco das práticas disciplinares (Foucault, 2013[1975]) e, por conseguinte, coloca a sexualidade como central no que concerne à colocação de limites, proibições e induções.

Assim, a transmissão de um saber sobre a sexualidade – ou uma “educação sexual” – se dá nos abrigos na veiculação inconsciente de discursos que marcam e atravessam os indivíduos que, antes de serem “educadores”, são sujeitos que se constituem da mesma forma que quaisquer outros: atravessados por discursos e por uma experiência sexual infantil. São esses discursos e efeitos da experiência sexual infantil, que marcam os educadores, que são transmitidos inconscientemente para os abrigados.

Essa transmissão inconsciente ocorre juntamente com as intervenções conscientes dos educadores, como gestos e falas a respeito de manifestações sexuais. O ato de chupar o dedo, por exemplo, poderá ser significado pelo adulto cuidador de diferentes formas por meio de suas falas, interdições, silenciamentos, bem como gestos que também atribuem significados: olhares, expressões, sorrisos, risadas, gestos manuais. A partir destes gestos e falas, o chupar o dedo poderá ser repreendido e então apreendido como algo negativo, que não se deve fazer; poderá, por outro lado, ser visto como algo comum ou normal, levando a criança a também compreender o ato como comum e normal.

Retomemos ainda o exemplo dado no tópico 4.1 (p.62), sobre a cena em que a educadora se depara com uma menina chupando o mamilo de outra menina. Aquilo que a

educadora expressa, que pode ser surpresa, constrangimento, riso, gritos ou uma fala calma, entre outras possibilidades, poderá significar o acontecimento de formas diferentes.

O significado que será por fim atribuído ao ato dependerá da própria vida sexual do educador, dos significados que lhe foram outorgados e de suas fantasias infantis. A essa atribuição podemos dar o nome de educação sexual: educa-se por meio da atribuição de significados às expressões sexuais das crianças e adolescentes, que a partir do lugar de suas experiências e fantasias recebem essas intervenções. Ou seja: em relação aos atos que expressam sexualidade são transmitidos significados, valores, limites. Tais atos podem ser reprimidos, incitados, ignorados, mas, de qualquer forma, nunca escapam à presença do adulto e sua intervenção (Kupfer, 1999, 2001, 2013).

Assim, nos abrigos, os discursos veiculados por essa instituição a partir das normas e regras do local e representações conscientes e inconscientes dos educadores atravessam a vivência das crianças e adolescentes e regulam, vigiam, legitimam e produzem os saberes e práticas a respeito de seus desejos, prazeres e fantasias. É a essa transmissão de saberes – consciente e inconscientemente – que tem como conteúdo e como efeito o corpo e seus prazeres que podemos atribuir o nome de educação sexual.

Ainda que a educação das pulsões não possa obter êxito, já que estas escapam à tentativa de condicionamento consciente, não se pode negar a existência de inúmeras tentativas dessa educação, na qual desde criança o indivíduo é colocado como alvo de uma série de proibições e incitamentos que buscam inscrever em seu corpo as normas e regras culturais relativas à vivência dos prazeres, seja na relação consigo mesmo ou com os outros. O que chamamos aqui de educação sexual provocará efeitos sobre o corpo.

Considerando o exposto até então, a preocupação com a educação sexual das crianças e adolescentes abrigados, para esta pesquisa, se dá por dois motivos: 1- a depender dos discursos sobre sexualidade dos educadores e dos preconceitos que carregam, a educação

sexual poderá ter efeitos que provoquem sofrimento na vivência sexual dos abrigados, por meio de discriminações, exclusões e/ou invisibilizações; 2- Independentemente do que os educadores pretendam transmitir, acabarão por “falar mais” do que intencionam, transmitindo a própria relação que têm com a sexualidade.

Em relação ao item 1, poderíamos sugerir a capacitação como uma forma de desconstruir preconceitos e instrumentalizar a prática dos educadores a partir de conhecimentos sobre sexualidade. No entanto, em relação a essa sugestão, podemos questionar: mesmo que os educadores recebam capacitação, na forma de um tipo de educação sobre a sexualidade, esta será capaz de modificar significativamente os valores pessoais arraigados aos profissionais?

Werebe (Chauí, Kehl, & Werebe, 1991) faz uma interessante reflexão a esse respeito, ao apontar os limites de uma educação sexual sistematizada e com fins planejados:

O problema do alcance e dos limites da educação sexual sistemática se coloca nos mesmos termos que o de qualquer outro tipo de educação. A grande ilusão que têm muitos educadores, de que podem reformar o mundo por meio de sua ação, também se encontra entre os que se ocupam de educação sexual. Muitos são os que acreditam poder mudar os comportamentos e atitudes dos indivíduos, liberá-los das “amarras”, dos fantasmas que perturbam ou reprimem a vida sexual, por meio de intervenções pedagógicas. Trata-se da mesma crença ingênua de que a educação pode reformar o mundo. (Chauí, Kehl, & Werebe, 1991, p. 107).

A partir da perspectiva da psicanálise, podemos afirmar que valores que marcaram a vida dos indivíduos desde a mais tenra idade não são facilmente desconstruídos, até porque certas representações sobre a vida sexual, as fantasias e os desejos são da ordem do

inconsciente e não podem ser simplesmente transformadas a partir de uma capacitação.

Assim, mesmo que os educadores tentem transmitir e agir de acordo com os conhecimentos recém-adquiridos, a transmissão inconsciente dos valores pessoais não se fará da mesma forma?

Deste modo, em vez de apenas adquirir novos conhecimentos sobre sexualidade, parece-nos fundamental que os educadores elaborem os próprios conhecimentos, a própria educação sexual. Mas como entrar em contato com representações inconscientes? Seria preciso apelar à sugestão de que todos os educadores passem por um processo de análise?

A partir de grupos de discussão e de escuta, em um trabalho sistemático, o educador poderia ser conduzido a desenvolver uma postura de questionamentos de si mesmo e da prática que realiza: é preciso que o educador “estranhe” o lugar que ocupa e as concepções que balizam sua prática, nem sempre conscientes. Para este estranhamento, parece fundamental a criação de espaços de escuta, em que educadores expressem o que pensam e sentem e, a partir daí, comecem a elaborar representações que porventura estejam sustentando sua angústia e potencializando a dificuldade de lidar com a sexualidade dos abrigados.

As concepções manifestas sobre crianças, adolescentes e sexualidade precisam ser igualmente trabalhadas para que possam ser resignificadas. A criança ou adolescente que chega ao abrigo carrega uma “marca” que aos olhos do educador pode causar estranhamento. O lugar de onde o educador a olha, no entanto, não é fixo e imutável: tem uma história de concepções, representações, preconceitos. Ora, se se trata de um lugar que foi produzido histórica e discursivamente, este pode ser modificado a partir de uma nova postura ética, de um novo conjunto de representações sobre a infância, adolescência e a sexualidade.

4.4 Síntese e discussão

A psicanálise traz contribuições para pensar a sexualidade nos abrigos ao dispor de um referencial teórico potencialmente crítico que pode desfazer equívocos e desconstruir preconceitos, a partir dos deslocamentos que opera em relação a uma compreensão mais restrita da sexualidade.

Primeiramente, a noção de sexualidade infantil abre caminho para entender as manifestações “sexuais” das crianças como naturais e comuns. E por sexual não estamos nos referindo ao sexo adulto, mas a expressões específicas relacionadas ao corpo e ao prazer, que não se restringem ao genital e que ocupam uma posição de destaque no desenvolvimento do sujeito. Assim, a sexualidade infantil não é apenas “normal”, como também inerente a nossa constituição. Além disso, as manifestações sexuais podem expressar estratégias de defesa, sintomas ou formas de elaboração das experiências das crianças. São, portanto, um importante canal de *comunicação* ao qual o educador deve estar atento, com os ouvidos bem “abertos”, por ser potencialmente uma via pela qual a criança irá manifestar coisas não ditas e que possibilitarão ao educador ter acesso às histórias dela.

A teoria psicanalítica a respeito da sexualidade também possibilita o esclarecimento de outras temáticas, que não se restringem ao universo infantil. Quando falamos em dificuldades a respeito de compreender a sexualidade e, sobretudo, sobre preconceitos e discriminações, as relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo gênero aparecem como um tema ainda cercado por “equívocos” que alimentam o exercício da violência, que pode ser expressa desde ações muito sutis, como falas e gestos, até atos que levam pessoas à morte. A discussão freudiana a respeito da não fixidez e da fluidez dos objetos sexuais, bem como da não existência de uma finalidade única para o ato sexual abrem caminho para uma visão mais “aberta” da sexualidade. Em primeiro lugar, tal visão ultrapassa o limite das explicações biologicistas que atribuem um destino único à sexualidade humana, ao apontar para seu caráter culturalmente variável e dependente das normas sociais a ela atribuídas, que são

mutáveis e arbitrárias. Em segundo lugar, essa visão mais aberta da sexualidade a teoriza como uma “montagem singular”, variável de indivíduo para indivíduo e que não cabe em modelos pré-definidos.

Porém, o que ocorre nos abrigos, como vimos na revisão da literatura, é que os valores dos educadores e da instituição a respeito da sexualidade são colocados para as crianças e adolescentes como o padrão a ser seguido. Na ausência de capacitação e de orientações sobre o que fazer e o que dizer em relação à sexualidade, os educadores partem de seus próprios discursos, os quais remontam a sua própria educação sexual e experiência sexual infantil. Por um lado, a realização de capacitações é necessária para a transmissão de conceitos que poderão contribuir para esclarecer equívocos que alimentam discriminações a respeito da sexualidade, bem como oferecer um suporte teórico para que as manifestações sexuais infantis sejam melhor compreendidas. Por outro lado, porém, a forma inconsciente como se dá a educação sexual nos abrigos, em que a transmissão a respeito de saberes sobre a sexualidade é marcada pelas representações do educador e ocorre por meio de gestos, olhares, entre outros, leva-nos a pensar em outras estratégias, como a escuta dos educadores.

Neste trabalho, a escuta dos educadores a partir da leitura das entrevistas poderá contribuir para pensar o lugar que ocupam em relação à sexualidade dos abrigados, no que concerne à dimensão singular desse lugar, que abrange seus valores pessoais e sua transmissão inconsciente. É sobre essa escuta que nos debruçaremos no capítulo 6, na análise das entrevistas, cuja explicação em relação ao método utilizado será apresentada no capítulo que segue.

5 MÉTODO

5.1 Características gerais

Esta é uma pesquisa que se insere no campo da psicanálise e, portanto, dispõe de dispositivos metodológicos psicanalíticos para o alcance dos objetivos. Cecarelli (2009) e Iribarry (2003) discutem sobre as especificidades da pesquisa em psicanálise – ou pesquisa psicanalítica.

A primeira especificidade diz respeito ao fato de que hipótese de pesquisa *não pode ser verificada por meio de observação direta*, o que se deve a uma segunda característica: o objeto da pesquisa psicanalítica são as *manifestações do inconsciente*. Uma terceira característica, que difere a pesquisa psicanalítica em relação às outras abordagens, é que ela *não inclui em seus objetivos a necessidade de uma inferência generalizadora*, seja para a amostra ou para a população: as manifestações inconscientes de um sujeito, que se referem a sua singularidade, não podem ser generalizadas. A quarta característica também diz respeito à singularidade, mas a do pesquisador: *o autor está implicado com a pesquisa*. O pesquisador não se mantém imparcial ou neutro ao objeto de pesquisa, dada a sua inevitável implicação subjetiva, que já se inicia com a escolha do tema. Segundo Cecarelli (2003):

O tema da pesquisa é aquilo que interpela o sujeito, e cuja origem ele desconhece; algo que o inquieta podendo provocar estranheza (*Unheimlich*), pois vindo de outro lugar ao mesmo tempo tão longe e tão familiar: o tema escolhido, sobretudo na área das humanas e em particular na psicanálise nunca é por acaso. (Cecarelli, 2003, p.143, itálico do autor).

Logo, o tema evoca uma dimensão particular e marca a singularidade da pesquisa. Para Iribarry (2003), o pesquisador psicanalítico é o primeiro sujeito de sua pesquisa, pois ele também está implicado como um participante fundamental na investigação que se realiza: “(...) é pelo punho do pesquisador que uma contribuição conceitual vai se organizar durante o processo de pesquisa”. (Iribarry, 2003, p.122).

Ainda, uma quinta característica que diferencia a pesquisa em psicanálise, se refere ao material que se prioriza na análise dos dados. De acordo com Iribarry (2003), o método na pesquisa psicanalítica não oferece inovações quanto à escolha dos participantes ou procedimentos de coleta de dados, embora apresente como um exemplo de coleta possível a realização de entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo, seguida da transcrição. O que a psicanálise oferece como novidade em relação ao método são os dispositivos metodológicos para a análise dos dados, que em vez de considerarem o signo (como na Análise de Conteúdo e Análise do discurso) *trabalham com os significantes*.

5.2 Universo da pesquisa

Os dados dessa pesquisa foram coletados em dois abrigos de uma cidade do interior paulista, aqui denominados “Abrigo A” e “Abrigo B”. O Abrigo A atende adolescentes entre 13 anos completos e 18 anos incompletos, todos do gênero masculino. O quadro de funcionários é composto por uma coordenadora, uma cozinheira, um psicólogo, uma assistente social e 5 educadores/as, sendo duas do gênero feminino e três do gênero masculino. No período da pesquisa, o quadro de educadores/as estava passando por modificações e não estava completo. Apesar de não manter vinculação religiosa, recebe o nome de um santo.

O Abrigo B atende crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos incompletos, dos gêneros feminino e masculino. O quadro de funcionários é composto por uma coordenadora, uma cozinheira, uma psicóloga, uma assistente social e 8 educadoras, todas do gênero feminino.

5.3 Participantes

Participaram 4 profissionais dos gêneros masculino e feminino, que trabalham como educadores em abrigos de um município do interior de São Paulo. Abaixo encontra-se uma tabela que os identifica:

Tabela 1

Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	Instituição	Gênero	Idade	Religião	Estado Civil
P1	Abrigo A	Masculino	28	Católica	Solteiro
P2	Abrigo A	Feminino	52	Católica	Divorciada
P3	Abrigo B	Feminino	55	Católica	Casada
P4	Abrigo B	Feminino	24	Evangélica	Solteira

5.4 Instrumentos

Para a coleta de dados foi confeccionado um Roteiro de Entrevista, que contém questões abertas e projetivas, voltadas para a realização de uma entrevista semiestruturada. (Apêndice A).

5.5 Procedimento para coleta dos dados

O projeto de pesquisa foi enviado a um Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando-se os procedimentos éticos em estudos com seres humanos. Após a aprovação do projeto de pesquisa foi realizado um contato prévio com abrigos de um município do interior paulista, a fim de marcar um encontro com os coordenadores e neste apresentar brevemente a pesquisa.

Após a realização do encontro com cada coordenador e a aprovação para a realização da pesquisa, os coordenadores indicaram educadores que poderiam participar da pesquisa, de acordo com os horários mais propícios para a realização da pesquisa. Em seguida, foram agendados com os coordenadores momentos para retornar aos abrigos, apresentar a pesquisa aos educadores indicados e, mediante a aceitação desses profissionais, realizar as entrevistas.

Assim, nos horários agendados, a pesquisa foi explicada detalhadamente a cada educador e lhes foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado para essa pesquisa (Apêndice B), o qual foi lido e explicado minuciosamente. Após cada participante concordar com a participação na pesquisa e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as entrevistas foram realizadas, em dias diferentes, nos abrigos em que cada educador trabalha, nos ambientes mais livres o possível de ruídos e interferências.

No abrigo A, as entrevistas foram realizadas na sala da administração, em presença apenas do pesquisador e participante. Para tanto, a coordenadora, assistente social e psicólogo ausentaram-se da sala pelo tempo necessário à realização de cada entrevista.

No Abrigo B, a entrevista com a participante “P3” foi realizada em uma sala entre a administração, o acesso para o quarto das crianças e adolescentes e a cozinha. No mesmo abrigo, a entrevista com a participante “P4” foi realizada em uma área externa da instituição.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para a posterior análise dos dados.

5.6 Procedimento para análise dos dados

Foram utilizadas duas técnicas psicanalíticas de interpretação dos dados: a *leitura dirigida pela escuta* e a *transferência instrumentalizada* (Iribarry, 2003).

Na leitura dirigida pela escuta, buscou-se identificar os truncamentos, repetições, equívocos, falhas e tropeços expressos nas falas dos participantes transcritas em texto. Buscou-se atentar para o desfile de significantes que compõem o texto, procurando identificar os “significantes cujos sentidos assumem o caráter de uma contribuição para o problema de pesquisa norteador da investigação.” (Iribarry, 2003, p.129). É preciso atentar-se para o contexto em que o significante se expressa e para a posição que ele ocupa na cadeia de significantes que o precedem e o sucedem, pois assim será possível apreender seu sentido.

Uma segunda técnica utilizada, em articulação com a primeira, foi a transferência instrumentalizada: processo por meio do qual foram elaboradas impressões a partir da articulação entre as expectativas diante do problema de pesquisa, os achados da revisão de literatura e os dados obtidos nas entrevistas. Nessa técnica, de acordo com Iribarry (2003), os significantes identificados no texto se encontram com as impressões singulares do pesquisador.

Assim, as técnicas de leitura dirigida pela escuta e transferência instrumentalizada foram utilizadas para construir um ensaio individual para cada entrevista, com um perfil de cada educador e discussão sobre este, que buscou concatenar e articular o conhecimento produzido. Por fim, uma síntese buscou articular e discutir os pontos em comum das entrevistas, bem como ressaltar os aspectos mais relevantes.

Em todo o processo, as impressões do pesquisador buscaram um constante retorno da *alteridade* (Iribarry, 2003), representada pela figura da orientadora dessa pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Entrevista 1

Participante: P1 (Abrigo A)

Gênero: Masculino

Idade: 28

Religião: Católico

Estado civil: Solteiro

Data da entrevista: 01/09/2015

Duração da entrevista: 1h00'40"

6.1.1 Perfil do educador

Na fala de P1 é possível apreender alguns significantes que se repetem ao longo de sua fala e que contribuem para a compreensão de como o participante se relaciona com a sexualidade (com a própria e a dos adolescentes) e com a função de educar. São esses: 1- *valor*; 2- *respeito*; 3- *equilíbrio*; 4- *instinto*. A partir desses significantes será possível nos aproximarmos do lugar que o educador ocupa em relação à educação e, especialmente, em relação à educação sexual dos adolescentes abrigados.

O significante *valor* se repete 25 vezes ao longo da fala de P1, o que marca sua expressividade para o participante. O primeiro sentido atribuído ao termo *valor* é o de algo que foi aprendido por P1 em sua educação, algo que foi imposto por seu pai e que ele carrega até hoje: “(...) impôs alguns limites, alguns valores que até hoje eu carrego por causa disso”. Trata-se do que P1 chama de honestidade, responsabilidade e “valor de cidadão”, ter o

próprio dinheiro, ter “princípios” e religião. O valor que lhe foi ensinado ou imposto também se associa à ideia de se ter um lugar na sociedade: “De você, é... na sociedade ter um lugar que você... não somente, não que você busque ser referência, mas que você cumpra o seu papel com honestidade, pague suas contas...”. Ainda que P1 negue o ideal de buscar ser uma referência, podemos questionar o sentido dessa negação. Parece que talvez o que P1 busca seja justamente ocupar o lugar de referência, o que fica mais claro em outro momento de sua fala, quando aborda a educação dos adolescentes abrigados: “Eu acho que os exemplos eles pesam, eles olham muito pra isso, sabe, de olhar o que você faz, como você faz...”.

Um segundo sentido remete à dimensão prática do uso desses valores: eles podem ser mobilizados quando P1 está a ponto de “fazer uma coisa errada”, ou seja, os valores funcionam como um freio que o impede de realizar ações que contrariem esses próprios valores: “(...) sempre que eu tenho possibilidade de fazer uma coisa errada nesse sentido, não só nesse mas também em outros, eu me lembro daquilo que eles me ensinaram quando pequeno”. Assim, os valores impostos pelo pai parecem funcionar como uma *referência* que é seguida e que P1 busca ser para os adolescentes abrigados. É como um eco que ressoa o “não pode fazer isso”, nas palavras de P1 a respeito do que o pai lhe dizia. “Mas isso depois foi gravando no inconsciente como realmente um padrão de vida, né? E até hoje isso, isso norteia a minha vida. Esses padrões, esses princípios”. Assim, valores são em certo sentido *padrões* que P1 utiliza para orientar sua vida e para orientar os adolescentes.

Outro sentido possível se dá na flexão do termo “valor” para o verbo “valorizar”. Para P1 é preciso valorizar o outro e a si mesmo: “(...) de saber que você tem que valorizar o outro, de saber que o outro, que você esquece que tem sentimento, que pensa, sabe?”. Aqui, valorizar tem o sentido de atribuir valor, o que corresponde a atribuir importância.

Além de ser algo que lhe foi imposto, os valores também são passados por P1 na educação dos adolescentes abrigados, o que lhe confere o sentido de algo que é retransmitido:

“(...) você educa colocando valores, ensinando a ser gente... dando exemplo em alguns momentos.”

O significante *respeito*, por sua vez, repete-se 20 vezes ao longo da fala de P1. O primeiro sentido é, assim como o termo valor, o de algo que foi aprendido, transmitido pelos pais, e que se deve ter consigo mesmo e com a sociedade.

A concepção do educar também parte da ideia de respeito: para P1, o educar não deve ser feito por meio da imposição de regras, mas a partir da conquista do respeito dos adolescentes. Só então será possível um diálogo que tem como objetivo “ensinar a ser gente”, “humanizar”. Isso implica em ensinar a pessoa a ser o melhor que ela pode ser.

Eu acho que educar é ensinar a pessoa a ser gente. É... não é colocar regras, aí é a minha visão, não é texto de ninguém. Não é colocar regras por imposição. Às vezes sim, tem de usar de autoridade por que... a pessoa não sabe que vai causar mal pra ela e ela por teimosia, né, que o pai e mãe faz às vezes, proíbe, algumas coisas é por proibição, mas a grande maioria é por conquista de respeito, respeitar e ser respeitado, saber conquistar o respeito e você ensinar a pessoa a ser o melhor que ela pode ser. Eu vejo que isso, educar é isso.

Os significantes *valor* e *respeito*, juntamente com os significantes *equilíbrio* e *instinto*, referem-se especialmente às concepções de P1 sobre sexualidade, como veremos na sequência.

Para P1 a sexualidade pode ser vista a partir de dois pontos de vista possíveis: um negativo e um positivo. O negativo se refere ao que ele chama de “crise da sexualidade”, a qual se constitui essencialmente pelo “sexo pelo sexo”, ou seja, o sexo utilizado para o prazer

sentido no ato, o “prazer pelo prazer”, sem outra finalidade. Para o participante, a crise também se expressa no “uso” e no “abuso” do outro e do corpo do outro.

É... também sexualidade envolve, quando eu ouço essa palavra, eu lembro da crise em que o mundo tá hoje, sexualidade, né? Das pessoas perderem a referência do que de fato é a sexualidade, questão do abuso, que nem a questão da pornografia, questão de abuso de menores, a questão da pedofilia... Então me remete a isso.

Mas nesse sentido eu vejo a crise, entende? Das pessoas acharem... do sexo para o sexo, né? Prazer por prazer, na verdade o problema é esse, prazer por prazer, não se preocupa em se conhecer, não se preocupa em criar um vínculo, né (...)

Por outro lado, a sexualidade também pode ser vista de forma positiva, quando se coloca em pauta a questão religiosa, em certa concepção cristã da sexualidade, na qual o sexo é uma “potencialidade do homem”, um “dom do homem” que possibilita a procriação e o prazer: “Mas também me remete a, a, ao positivo, a sexualidade pra mim é uma potencialidade do homem, é um dom, é um dom do homem, né, de procriar, até mesmo do prazer sexual e tudo mais.” No entanto, para que o sexo se expresse enquanto um dom, para que sua potencialidade seja utilizada a favor do homem, é necessário o “controle” de sua expressão *instintiva*: “Então o homem, especialmente, né, ele tem mais força se ele se controla. Ele não é um escravo do seu instinto, do seu desejo, mas ele consegue controlar aquilo, canalizar aquela força toda.”

Para P1, o sexo é um *instinto* que precisa ser controlado para que se atinja um estado de *equilíbrio*, no qual toda a potencialidade do sexo poderá ser utilizada a favor do indivíduo, sendo canalizada para outros fins. Canalizar a potência do sexo está associada ao equilíbrio,

já que, ao retirar o sexo de um possível lugar de prioridade, o indivíduo poderá ocupar-se de outras atividades. O participante ilustra o instinto do sexo com a imagem de um “cavalo selvagem”, que precisa ser “domado” para que sua força seja utilizada a seu favor. Ou seja: trata-se da necessidade de domar ou controlar o animal para que sua força seja canalizada para certas finalidades.

Eu tava pensando nisso nesses dias, por exemplo, um cavalo selvagem, se você mata ele você perde, mas se você doma ele você tem a força dele a seu favor. Então é como se fosse assim com a sexualidade também, né, que se você doma o seu instinto, essa explosão toda que é muito boa, que é forte, né? Você usa ela a seu favor, esse poder todo, e não, você se torna escravo dela, aí entra doença, esse monte de coisa aí... desrespeito, enfim.

Quando questionado se existiria uma forma certa de fazer sexo, P1 afirma que é possível pensar essa questão a partir de duas dimensões: a “dimensão religiosa” e a “dimensão social”. A primeira, que se relaciona aos seus valores pessoais e àquilo que ele acredita ser o “ideal” para o sexo, constitui-se no que ele chama de “*valor real do sexo*”, ou seja: o sexo como parte de um relacionamento monogâmico e heterossexual. “O ideal, na minha opinião, é o, é viver o sexo dentro do casamento, o IDEAL é isso.” Neste relacionamento, o sexo se insere como uma parte não primordial. O mais importante é o “compromisso” que se estabelece, associado a “assumir”, “conhecer”, “entender”, “acolher” e “conviver” com o outro. Assim, do ponto de vista da dimensão religiosa, a forma certa de fazer sexo estaria associada à sua prática como parte necessária, mas não principal, de um relacionamento heterossexual e que se pretende duradouro, no qual o conhecer o outro e acolhê-lo se opõe à noção de abuso.

É... também essa questão da aproximação do homem e da mulher, que também perdeu uma referência, mas eu vejo como algo também bonito, né, o relacionamento... A sexualidade não é a, não é o ponto... primordial de um relacionamento, mas também faz parte do contexto, né, e quando existe um sentimento verdadeiro e, e... e se conclui com esse ato sexual... eu vejo como também algo bonito, algo que as pessoas poderiam retomar o valor e respeito devido.

A segunda dimensão, social, refere-se não aos seus valores, mas a certa compreensão de questões sociais para além de concepções estritamente religiosas. A partir dessa dimensão, o participante afirma que o mínimo esperado para as condutas em relação à sexualidade é que se tenha autoconhecimento e, principalmente, *respeito* – consigo mesmo e com o outro. Aqui também a ideia do controle dos instintos se apresenta como fundamental: é preciso controlar-se para, ao atingir um equilíbrio, ser capaz de respeitar a si mesmo e ao outro. É apresentada uma alternativa ao “ideal do sexo”, na impossibilidade deste ser realizado devido à incapacidade de controle: se não é possível se controlar, que ao menos o indivíduo preserve-se e se proteja. Ao reconhecer a “explosão dos hormônios” na adolescência, que pode levar às consequências naturais de reprodução, P1 reconhece a necessidade da utilização de preservativo: “Quando fala, falo, falo da questão do preservativo pra eles... falo da questão de se proteger, de se preservar”.

Tanto a dimensão religiosa quanto a social partem de princípios pessoais com base religiosa. No entanto, enquanto na dimensão religiosa a visão sobre a prática do sexo é vista como ideal e a restrição de seu alcance é reconhecida, na dimensão social ocorre uma flexibilização do ideal religioso, mas as ideias fundamentais de tentativa de controle dos instintos e de respeito por si e pelo outro continuam presentes. Se a finalidade do sexo, em

seu valor real, não pode ser atingida devido a obstáculos que precisam ser considerados sob um ponto de vista social, como a explosão dos hormônios na adolescência, que ao menos os princípios de base religiosa em relação ao corpo sejam mantidos: o respeito consigo mesmo, que implica na autopreservação e autoproteção e o respeito ao outro. A recomendação do uso do preservativo também se dá pelo reconhecimento de uma questão social consequente à incapacidade de controle dos instintos: a gravidez na adolescência, que pode levar ao aborto. Mesmo nesta questão social o valor do respeito se mantém: respeito pela vida da criança que não terá condições de ser cuidada pelos pais e respeito pela sua existência, que é quebrado no momento do aborto.

A concepção religiosa sobre o corpo e o sexo, no qual o participante diz se balizar, é chamada por ele de teologia do corpo. De acordo com P1, nestes estudos, o corpo e o sexo não são vistos como um mal, mas como um dom que precisa ser reordenado. Neste sentido, abandona-se uma concepção religiosa mais corrente sobre a necessidade de suprimir o sexo, ao entendê-lo enquanto uma potencialidade que pode ser utilizada a favor do homem.

Muitos têm o preconceito errado também de olhar e falar *nossa, sexo é pecado*, essas coisas também é, é algo muito extremista. Não é, não é um mal, não é um problema, é um dom só que ele tá defasado, perdeu o seu valor, perdeu o seu princípio.

Ele [João Paulo II] tem muitas catequeses que ele fala de, do corpo como um dom fantástico, do sexo como um dom fantástico, não como, não como um mal, mas um bem que é errado de maneira erra/que é usado de maneira errada, entendeu? Então nessa, nessa teologia do corpo, nesses estudos, não aprofundei tanto ainda, eu vi vídeos, alguma coisa, hoje... na igreja tá explodindo hoje a sexualidade, na igreja

católica tá explodindo isso, tá MUDANDO muita gente isso. Por que tá mudando o... o princípio, o valor do sexo, parou-se de lutar contra o sexo e começou, começou-se a acolher o sexo como um dom que precisa ser reordenado, entendeu?

No entanto, o potencial do sexo só encontra legitimidade no contexto dos relacionamentos monogâmicos e heterossexuais. A homossexualidade parece não ter legitimidade na concepção de P1:

E de um ponto de vista biológico eu acho que não é natural relação entre homem e homem. É uma coisa óbvia, né? É... pênis com pênis não dá certo o negócio! Sabe, fisicamente, não tem liga, sabe? A grosso modo, desculpa os termos às vezes, né, xucros assim. Mas eu acho que foge da essência, entendeu? Eu a/claro que às vezes eu vejo, já vi é... casais assim que são mais equilibrados do que héteros, que tem mais respeito com um ao outro, de que tem amor de verdade ali. Mas quando na questão sexual eu vejo que é um, o problema é que ainda não pode definir que chegamos a um ponto que tá resolvido, não, tem que estudar muito ainda.

P1 também se refere à homossexualidade como algo que se deve respeitar, mas não *aceitar*:

Não acho que é uma coisa de demônio, que ((rindo)) a pessoa tá endemoniada, eu acho que a pessoa precisa de ajuda. Acho também que se ela, ela... de livre vontade, se ela quer assumir essa condição ela tem liberdade pra isso. Eu acho que ela não pode desrespeitar o outro, sabe, forçando as pessoas a aceitar aquilo. Acho que as pessoas têm que respeitar, não aceitar, entendeu?

Em suma, pode-se perceber que os pontos de vista negativo e positivo sobre a sexualidade estão conectados por uma visão que é fundamentalmente religiosa: o sexo, enquanto potencialidade do homem que expressa um dom dado por Deus e que, em seu *valor* real ou ideal deve constituir parte de um relacionamento heterossexual em que há compromisso, acolhimento e *respeito*, entra em crise quando tem sua finalidade desviada devido à incapacidade de controle, quando é utilizado para usar e abusar do corpo do outro com a intenção de obter prazer. Para que isto não ocorra, portanto, é preciso que o *instinto* seja controlado e canalizado para o alcance de um estado de *equilíbrio*. O controle é motivado pelo respeito por si e pelo outro, valores que se balizam em uma concepção religiosa, mais especificamente, nas noções da teologia do corpo.

Assim, em relação à dimensão particular de seu lugar, que pôde ser inferida a partir dos significantes identificados, P1 ocupa uma posição na qual transmite uma forma de se relacionar com a sexualidade que se pauta no domar e controlar dos instintos.

6.1.2 Discussão

Por um lado, parece que mais do que transmitir conteúdos, P1 pretende transmitir uma forma de se relacionar com o próprio corpo e com o corpo do outro que é baseada no autoconhecimento e no respeito. Assim, parece haver a abertura de um espaço em que podem circular diferentes conteúdos e escolhas, desde que os adolescentes estejam cientes das possíveis consequências. Todavia, apesar da liberdade oferecida por P1 para que diferentes caminhos sejam seguidos, ele não abandona a concepção de que existe um caminho certo – associado ao sexo em um relacionamento heterossexual duradouro – e um caminho errado – associado ao abuso do outro e também, mais sutilmente, à homossexualidade. Ainda que ele

não imponha o “caminho certo”, é de se esperar que ele transmita, inconscientemente, qual é este caminho e qual é o caminho errado.

É interessante que P1 não negue os valores religiosos no qual baseia a educação e a educação sexual dos adolescentes, mas tenta flexibilizar estes valores em uma perspectiva social, ao atentar-se para as condições de vida dos adolescentes, reconhecer suas especificidades e então articular o que é possível de seus princípios à sexualidade dos abrigados. O que ocorre, ao menos conscientemente, não é uma imposição de valores, mas um acolhimento que se baseia nestes próprios valores. Contudo, neste acolhimento, são estes valores que são transmitidos.

Se em certo sentido valores são para P1 *padrões* que ele utiliza para orientar sua vida, logo, P1 transmite padrões a partir da posição de referência na qual se coloca, o que nos leva a certas problematizações. Quando, por exemplo, o participante afirma que educar é “ensinar a ser gente”, o que ele está considerando que signifique “ser gente”? Só seria possível ser gente ao receber os padrões/valores que P1 transmite?

De acordo com Cintra e Souza (2010), a imposição de valores considerados adequados pelos educadores, que correspondem a ideais étnicos, culturais e sexuais hegemônicos, produz um descompasso entre esses ideais e a diversidade de valores dos abrigados, o que gera uma situação de extrema violência subjetiva. Segundo Penna, Carinhonha e Leite (2009), ao estabelecer regras de convivência, limites e modos de viver considerados pelos educadores corretos, sem levar as experiências pessoais dos abrigados, pode-se produzir um contexto opressor.

Além disso, o acolhimento de P1 parece ter limites que têm como referência seus próprios valores. Apesar de dizer manter um diálogo aberto com os adolescentes, por meio do qual estes podem falar sobre sexualidade, P1 também parece manter um tipo de filtro em

relação ao conteúdo das conversas. “Dependendo do nível da conversa, se for pesada, às vezes eu costumo nem querer ouvir, porque eles querem contar coisas e não...”.

Assim, existe um silenciamento de certas formas de abordagem dos adolescentes a respeito de sua vida sexual, quando esta não corresponde à abordagem do educador. P1 acolhe as falas sobre sexualidade que se aproximam de suas concepções e valores pessoais. Há, assim, um acolhimento e uma recusa parciais, a depender dos conteúdos sobre sexualidade expressos pelos adolescentes.

Além de um silenciamento parcial, há também uma supressão parcial das manifestações sexuais. A masturbação é algo que os adolescentes praticam aparentemente sem a interdição do educador, já que é entendida como uma atividade comum que corresponde à adolescência.

Consigo perceber quando eles tão se masturbando dentro do banheiro, que eles fazem isso, só tem homem aqui dentro, então tem dia... tem uns que todo dia se deixar. Mas é a fase também, né, não sabe como ordenar e nessa fase especialmente, porque vem muito hormônio, né?

Quando se trata de atividades sexuais entre os adolescentes, no entanto, existe a tentativa de supressão das mesmas: “(...) teve um dia que eles queriam ficar no quarto, né, e eu insisti e falei ‘não, não vai ficar’ (...) nunca... cheguei a presenciar nada, graças a Deus, né, nem pretendo, nem quero.” Desta forma, P1 “permite” apenas as manifestações sexuais que condizem com seus valores pessoais, além de ficar explícito seu desconforto em relação à homossexualidade.

Mesmo que P1 diga estudar a homossexualidade e repudiar atos de discriminação e preconceito, em alguns momentos de sua fala, como quando ele menciona o “respeito *contra*

os homossexuais”, é possível vislumbrar que a homossexualidade ainda é vista de forma negativa, como algo errado ou inadequado. O que nos leva a questionar, então, o que será transmitido aos abrigados a respeito desse tema, a despeito das noções de respeito que são tão valorizadas. P1 diz que é preciso *respeitar*, mas não *aceitar* a homossexualidade. Contudo, como respeitar em si ou no outro algo que é considerado errado ou não natural? Como é possível acolher o outro considerando que o mesmo percorre um caminho que é errado, não natural e indigno de aceitação? Como o indivíduo poderá se sentir acolhido, “sabendo” que o outro considera que o caminho que se deseja seguir é errado e não natural? Sabendo que o outro deseja o “controle” dos instintos do indivíduo e que este siga o “caminho certo” e “ideal”?

P1 fala sobre um “ideal” para o sexo, que parte da premissa da manutenção de um relacionamento heterossexual e monogâmico. Porém, se de acordo com Loureiro (2004) a sexualidade é sempre algo singular, que se configura como uma montagem, não é possível que ela corresponda com precisão a ideais pré-estabelecidos. A flexibilidade de objetos sexuais possíveis e de formas de expressar a sexualidade (Freud, 1980[1905]) precisam ser compreendidas pelos educadores como componentes de experiências legítimas e válidas.

De forma geral, o acolhimento de P1 fica, então, dependente do que os adolescentes dizem a respeito da sexualidade e também do que expressam em relação a ela. Falas e expressões que condizem com os valores do educador são acolhidas, ao passo que as falas e expressões que não condizem são recusadas. Assim, o acolher fica restrito àquilo com que o educador se sente capaz de lidar, o que depende de suas próprias representações sobre a sexualidade. Isso vai ao encontro do que discutem Kupfer (1999, 2001, 2013) e Sanches (2010) a respeito da não neutralidade do que se transmite na educação. As práticas em relação à sexualidade dos adolescentes e o acolhimento, em si, partem dos significantes e representações que concernem à vida sexual do educador.

6.2 Entrevista 2

Participante: P2 (Abrigo B)

Gênero: Feminino

Idade: 55

Religião: Católica

Estado civil: Casada

Data da entrevista: 01/09/2015

Duração da entrevista: 49'34"

6.2.1 Perfil da educadora

Os significantes “gosto” e “explicar” aparecem repetidas vezes associados ao trabalho desempenhado por P2 e relacionados ao educar. Demonstram que o afeto mobiliza suas práticas, pautadas em explicar sobre o “certo” e o “errado”.

Assim como o que é apontado na literatura, P2 não tem formação específica para o trabalho com crianças e não recebeu capacitação para o trabalho no abrigo. Como base para seu trabalho, parte do “gostar de crianças”, de sua própria experiência materna e do modelo de sua mãe, como fica explícito a partir da pergunta: “E você acha que a experiência que você teve na sua casa como mãe ajuda também aqui dentro, no trabalho daqui?”

É. E minha mãe, também, né, a minha mãe fez sete filho, mas ela nossa... ela tinha ciúme dos 7 filho, minha mãe, não tratava ninguém diferente... sabe? Gostava de todo mundo... e eu também, é... criança... geralmente gosta de mim, criança pequena, assim, eles gostam de mim.

Assim como sua mãe, P2 diz *gostar* de todos: “Olha, eu gosto de todos, dos pequeno, e assim, comigo eu me dou bem com todos os pequenininho”. No entanto, o gostar não se estende aos adolescentes: “Os grandinho assim... é mais difícil, mas que nem os menino, até os... doze, assim, tudo eu me dou muito bem com eles. O mais difícil é da faixa dos catorze...”.

P2 cita o “gostar de crianças” e as mesmas gostarem dela como a motivação para ter escolhido esse emprego. Além disso, ao mencionar como foi contratada, fica evidente a ausência de critérios técnicos para a seleção: “Então é por isso que eu vim trabalhar no abrigo, porque eu gosto de criança pequena. Aí eu comecei trabalhar aqui, não faz muito tempo que eu to aqui, mas eu me apeguei em todas as criança aqui, pequenininha (risos).”

Para P2, educar é dar amor e explicar o que é certo e o que é errado: “Ah, eu acho que educar é dar amor... educar é explicar...”. O amor também é utilizado como “base” para o trabalho desempenhado: “Ah, eu uso o amor. Eu chego aqui com o coração aberto, eu falo: ‘ah, eu venho aqui trabalhar, eu venho com meu coração aberto’”. O afeto recebido das crianças em relação a ela também é colocado como uma motivação para o trabalho:

Tem a... a gente sente, sabe? As vez as criança gosta da gente, sente o amor deles, sei lá, eu gosto. Tem compensado, às vezes. Às vezes de tá aqui, com eles. Porque eles precisam, sabe, da gente. Por mais, o mínimo que a gente faz pra eles... pra eles é sei lá, eles gostam da gente, também. Eles considera, às vez eles briga, fala, xinga, sabe? Mas no fundo eles gosta da gente, mesmo. Considera a gente. Então eu gosto daqui.

Ao falar sobre o educar, cita como exemplo a relação com seu filho, com quem a educação parece atingir os resultados esperados de saber distinguir entre certo e errado.

Quando fala sobre a educação das crianças e adolescentes do abrigo, porém, afirma tentar educar as crianças, mas no abrigo elas não aprendem, já que a educação delas já veio de casa, de famílias por ela consideradas desestruturadas.

nóis tenta fazer, mas eles... aqui já vieram, né? Du... dumas família, desestruturada, né? Então... já vem problema, porque aqui cada um tem o seu problema, né? Cada um veio com uma coisa, cada um tem um histórico de vida, né, aqui das criança, cada um tem o seu histórico. Só que é difícil, sabe?

Todavia, P2 diz tentar educá-los e ocupar um lugar de mãe: dá aos abrigados afeto, na forma de abraços e cuidados, como dar banho, comida, trocar as roupas para ir à escola e ajudar nas tarefas escolares:

A gente fica que nem no lugar da mãe dos pe / aqui geralmente dos pequeno, né? Dos pequenininho a gente tenta ser a mãe deles, aqui. Quando, é... tá doente, pega, quando... dá amor, fala, pode ver, eles chega, abraça a gente, então a gente tenta dar o amor. Às vezes a gente consegue, às vezes não consegue também, né? A gente tenta... educar eles.

Como foi mencionado, tais cuidados e afeto são especialmente atribuídos às crianças. Com os adolescentes P2 diz conversar apenas ocasionalmente: “Eu acho que pra mim os pequeno não dão trabalho, é os adolescente. Porque os pequenininho cê fala com eles, eles pode até ficar bravinho assim, mas eles obedece. Agora os adolescente quer bater de frente com a gente, né?”

Para as crianças, de quem ela gosta e que expressam afeto por ela, o cuidado parece ser mais acurado, enquanto com os adolescentes o cuidar/educar é condicionado por situações de necessidade:

(...) com eles [adolescentes] eu converso o necessário. Cuido deles, se precisar dar remédio dou , se precisar cuidar da roupa do banho eu dou, arrumo as roupas deles, tudo. Mas eu não fico muito assim, conversando com eles, de brincadeira, que nem os pequenininho eu chego, abraço, beijo, pego no colo, brinco... né? Agora com os grande não. (...) até os menino que tem 12 ano, assim, eu gosto até. Porque os menino... sei lá, parece que eles são mais carinhoso, né?

Em certo sentido, o trabalho de P2 parece remeter à fase caritativa, quando o cuidado das crianças tinha como base a assistência e o amor aos “necessitados”:

Venho aqui, são carinhosos, eu tento fazer tudo de bom, o que precisa... às vezes em casa, eu to lá em casa, que nem o A. tava sem tênis pra ir, aí meu menino tinha um tênis lá que ele não usava, aí eu já trouxe o tênis hoje pra ele. Eu procuro sempre, se eles precisam de alguma coisa eu trago, as menina sempre quando eu recebo, eu trago sempre umas coisinha pra elas... sabe, pra agradar elas... ah, eu procuro tratar eles que nem um filho... sabe?

P2 vincula sexualidade à orientação sexual, autoestima, sexo e, principalmente, à sensualidade, mas demonstrando dúvidas e imprecisão: “Ah, quando uma pessoa é sensual, uma pessoa é... se mostra sensual, se veste sensual... ou tem a sexualidade dela também, né? Mais ou menos, não sei explicar (risos). Mais ou menos!”

A educadora relata que sua única fonte de conhecimentos sobre sexualidade eram as conversas que tinha com suas colegas. Não se falava sobre esse assunto na escola ou em sua família.

Falava com as amiga, né? Mas com os irmão e com a mãe, e com o pai, não. Eles não tinha esse, né? De falar, de explicar as coisa... da mãe falar algum negócio, do pai, não. A gente aprendeu quando ficou mocinha, começou a sair... aí que a gente foi aprendendo, mas assim dentro de casa não tinha essas coisa. Da mãe explicar, falar isso... então não tive. A gente foi aprender assim mesmo na... nem na escola não falava, né?

Apesar de P2 afirmar não haver uma forma certa de fazer sexo, diz não aprovar a homossexualidade, pois família se forma com um homem e uma mulher e ela não “gostaria” de ter um filho homossexual:

Eu não aprovo, né? Eu. Mas hoje em dia, né, não pode falar nada, né? Hoje você tem que aceitar, né, mas... pro meu filho eu exponho que homem é com homem... que homem e mulher... eles que faz uma família, né? Não é homem com homem ou se não mulher com mulher, eu acho que quem faz uma família é uma mulher e um homem. Mas, agora, eu não tenho preconceito assim de ficar falando, é... de ver uma pessoa e falar *nossa, aquele lá não sei o que tem*, eu não falo, mas... eu não... eu por mim não gostaria de ter um filho assim. É um preconceito, mas na minha família nunca teve, né? E eu acho que eu não queria ter um filho assim. Eu rezo pra não ter (risos).

Em relação à educação sexual das crianças e adolescentes, P2 afirma não saber como agir ou o que responder quando surgem algumas questões. Afirma que é provável que as crianças e adolescentes saibam mais sobre sexualidade do que os adultos, já que aprendem muito com a TV.

Considera também que as crianças que passaram por situações de abuso sexual “sabem” sobre sexualidade, além de expressarem a sexualidade de forma mais marcante do que quem não passou por situações de abuso: “Então tem muita criança aqui, assim, que eles via as coisa. Então eles sabem. Os pequitinho principalmente. Que eles veio de uma família assim que teve até abuso, né? Os pequenininho... então eles sabem as coisas, então eles sabe.”/ “(...) quem sofreu tem mais aflorado. Eles fica, sabe? Se esfregando no... fala coisinha, assim, que aconteceu, sabe? Solta, então, eles... eu acho que eles tem mais do que quem não aconteceu.”

As intervenções que realiza em relação à sexualidade parecem se basear no impedimento de contatos sexuais entre as crianças, especialmente crianças do mesmo sexo: diante destes contatos, P2 verbaliza que isso não é correto ou que é “feio”.

Ah, olha, a gente tenta assim: tem que ter assim: os meninos às vez um fica... fica fazendo coisinha com o outro lá. A gente tenta falar: *não, não pode fazer isso... isso é, não pode fazer assim... isso É FEIO, não pode*, a gente tenta fazer assim, separar, as menininha também, as pequititita, principalmente.

Para impedir as expressões da sexualidade, P2 segue as orientações da coordenadora do abrigo e impede que as crianças fiquem sozinhas e trancadas dentro do mesmo quarto, além de não dar banho em conjunto para aquelas crianças que já tiveram contatos sexuais.

Sobre tais expressões, afirma que ocorrem provavelmente devido à idade e enquanto uma expressão de descoberta:

Não sei se elas tão descobrindo... ou se elas... não sei. A gente sempre tem que, não deixar as... as crianças se trancarem no quarto... a gente sempre tem que tá olhando... mas acho que educar mesmo, se a pessoa gosta de um sexo, gostar de outro, aí eu acho que não dá, né. Mas a gente tenta sempre falar “olha, não pode fazer isso, gente... não pode, ceis são menino.”

Quando elas tão trancada no quarto eu só vou lá e abro, falo: “o que vocês tão fazendo?”. Mas quando elas escuta elas já... entendeu? Elas já para o que tão fazendo. Eu falo: “pode sair as duas, não quero ninguém no quarto”. Tomar banho também... eu não dou, eu dava até banho nas duas junta, mas ficava assim esfregando com as bundinha uma na outra? Até o pequititito! Eu vou dar banho neles, no... no I., quanto tem? Dois aninho e o outro tem um ano e pouco, eles fica! Eles ficam assim com a bundinha um no outro... esfregando! E eu falo “ó, vou bater nas bunda suas...”. Eu falo pra eles assim. Mas acho que é da idade, né? Eles tão conhecendo... sei lá o que que acontece com eles. Mas acho que é muito da idade também. Eles tão descobrindo...

6.2.2 Discussão

A postura de P2 de colocar-se no lugar de mãe das crianças corrobora os dados discutidos na literatura, que afirmam que na ausência de formação para educar os abrigados, os educadores se balizam na mãe ou pai que são na vida real (Assis & Farias, 2013;

Cavalcante & Corrêa, 2012; Fraga, 2008; Marin, 1999; Marques & Czermak, 2004; Penna, Carinhonha & Leite, 2009). De fato, ao longo da entrevista, P2 menciona várias vezes a educação que dá para seu filho e em seguida desloca seu discurso para abordar a educação das crianças abrigadas. De acordo com Marques e Czermak (2004), isto pode ser problemático no sentido de que cada educador, ao se colocar na posição de mãe ou pai, age de uma forma diferente, com concepções de educação distintas e valores próprios, sem seguir um padrão homogêneo dentro de um mesmo ambiente, com os mesmos sujeitos e mesmas orientações em relação às atividades profissionais. Embora a realização de atividades de cuidados seja parte das atribuições dos educadores, de acordo com as orientações do documento *Orientações técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009), há outras atribuições do educador que não são contempladas na atuação profissional de P2, como o desenvolvimento de atividades.

A concepção de P2 do educar enquanto “dar amor”, com o “coração aberto”, remete à fase caritativa, como discutem Assis e Farias (2013). Ainda, como suas práticas e seu educar balizam-se por aquilo que a educadora “gosta”, fica evidente seu maior empenho no cuidado às crianças.

Em vários momentos P2 realiza uma demarcação entre a idade infantil e a puberdade, cravada por volta dos 12 anos. Quando a barreira do infantil é ultrapassada, P4 se isenta da responsabilidade de um cuidado mais acurado. Afinal, já que não há reciprocidade, já que os adolescentes “bate porta”, P2 limita-se a conversar o “necessário”. A idade de 12 anos também é significativa em relação às transformações do corpo características da puberdade, o que pode representar para P2 um incômodo diante de sinais mais evidentes que remetem à sexualidade.

Para as crianças, que gostam dela, há uma atenção maior do que para os adolescentes. Nesse sentido, P2 ocupa um lugar em que a educação é condicionada pela reciprocidade

afetiva, o que evidentemente se afasta de uma postura profissional que alcance todos/as aqueles/as que são usuários do serviço de acolhimento. Nesse sentido, o trabalho motivado pela afetividade pode se constituir como um entrave ao cuidado e educação de parte dos sujeitos abrigados – no caso, os adolescentes – que tem menos amparo do que outros. Em um trabalho como o desempenhado no abrigo, “gostar” seria o suficiente para balizar práticas de cuidado e educação que envolvem a complexidade das situações encontradas?

Um fator que chama atenção na fala da participante a respeito da educação nos abrigos é que a mesma avalia o educar no abrigo como ineficiente, apesar de suas tentativas, já que as crianças e adolescentes chegam na instituição com a educação que receberam em suas casas. A nosso ver, educar com a expectativa prévia de que as ações educativas não obterão sucesso pode implicar em um efetivo fracasso. Por outro lado, o reconhecimento de falhas no processo educativo vai ao encontro do que diz a psicanálise a respeito da impossibilidade do controle total sobre a transmissão de conteúdos no educar (Kupfer, 2001, 2013).

Para a participante, outro aspecto que dificultaria a educação nos abrigos é que as crianças e adolescentes viriam de famílias “desestruturadas”. Aqui, verificamos a manutenção do estigma em relação às famílias das crianças e adolescentes que são encaminhadas aos abrigos, existente desde o surgimento das primeiras instituições totais (Passeti, 2000; Santos, 2000). Avaliar uma família como “desestruturada” sinaliza que há a compreensão da existência de uma estrutura familiar, que se opõe a famílias cujas configurações divergem do padrão burguês hegemônico (Marin, 1999). Apesar de P2 afirmar não haver algo na sexualidade das crianças e adolescentes abrigados que a inquieta, é possível notar que a participante identifica algo que é trazido de suas famílias e que dificulta a educação no abrigo.

A concepção de P2 sobre sexualidade é imprecisa. Em parte podemos justificar isto devido à ausência de uma educação sexual formal durante sua infância ou juventude – não se “explicava” sobre isso em sua escola – e à presença de uma educação sexual informal que se baseava em conversas com amigas. Não parece haver para P2 uma elaboração a respeito da sexualidade, que é apenas associada a aspectos biológicos como gravidez e doenças e uma noção de sensualidade que não ficou clara. Assim, um primeiro aspecto sobre o lugar que P2 ocupa em relação à sexualidade dos abrigados diz respeito à ausência de uma elaboração consistente sobre a sexualidade, que poderia servir de base para as intervenções em relação às manifestações sexuais das crianças e adolescentes.

Um aspecto trazido repetidamente por P2 e que parece balizar algumas de suas ações em relação aos abrigados é a homossexualidade. Se há algo claro no pensamento de P2 a respeito da sexualidade, isso se refere à desaprovação da homossexualidade, à concepção de que apenas um homem e uma mulher formam uma família e mesmo que as expressões sexuais entre pessoas do mesmo sexo correspondem a um comportamento errado. Considerando que P2 afirma que, em parte, educar é explicar sobre o certo e o errado, fica evidente sua concepção sobre a necessidade de educar – ou ao menos tentar educar – os abrigados sobre o “erro” que é ser homossexual. Podemos aqui identificar um segundo aspecto que caracteriza o lugar em relação à sexualidade que P2 ocupa: um lugar em que há um certo e um errado a respeito da sexualidade, sendo que a heterossexualidade e a consequente formação de uma família seria “o certo”, enquanto a homossexualidade seria “errada”. Entendemos que a imposição de um modelo único sobre a vivência da sexualidade impede que os sujeitos expressem seus desejos, além de se constituir como uma violência subjetiva (Cintra & Souza, 2010; Penna, Carinhonha, & Leite, 2009).

Ao afirmar que as crianças e adolescentes sabem mais sobre sexualidade do que os adultos – no caso, a equipe de trabalho do abrigo – P2 apresenta mais um aspecto do lugar

que ocupa no abrigo em relação à sexualidade. Trata-se de um lugar em que se reconhece um saber precário, mais expressivo nas próprias crianças e adolescentes e naquilo que mais os educaria em relação à sexualidade: a televisão. Ainda, de acordo com as respostas de P2 não parece haver uma mediação crítica entre os conteúdos transmitidos pela TV e sua apropriação pelos abrigados.

Como *explicar* sobre sexualidade sem ter recebido explicações a respeito da própria sexualidade? Se para P2 educar é, em certo sentido, explicar, uma educação/explicação sobre a sexualidade falha por falta de repertório em relação ao tema.

Nessa tensão entre o não saber da educadora e o suposto saber das crianças, P2 se vê um lugar em que a transmissão parece inócua: o que P2 poderia transmitir, se as crianças e adolescentes sabem mais do que ela? Contudo, há que se problematizar do que se trata esse “não saber”.

P2 não sabe sobre conteúdos formais a respeito da sexualidade, como não ter uma ideia precisa sobre sua definição, sobre a amplitude do termo e tudo o que ele abrange (além de prevenção da gravidez e de DST) e sobre o desenvolvimento sexual das crianças. No entanto, sempre se sabe algo sobre a sexualidade, ainda que esse saber seja velado ou silenciado. Algo que chama nossa atenção é que esse silenciamento parece ter sido reproduzido na própria entrevista, o que pode ser sintomático em relação ao que ocorre no interior do abrigo: ciente de que se trata de uma entrevista cujo tema central é a sexualidade, P4 fala sobre ela, mas sem apresentar ideias claras.

Ao falar sobre sensualidade, por exemplo, não fica claro o que ela entende por esse termo. Seria algo positivo? Algo negativo? Algo que comporta contradições? Ao mesmo tempo em que a participante não detalha suas respostas, o entrevistador não insiste nesse detalhamento. Por quê? Entramos, aqui, no campo da singularidade do pesquisador e do que pode haver de transferencial na situação do abrigo – entre educadora e abrigados – e na

situação da entrevista – entre educadora e pesquisador. Esse lapso na realização das perguntas pode representar inexperiência do entrevistador, mas também expressa um movimento em que ambos – entrevistada e entrevistador – tangenciam o assunto, mas sem aprofundá-lo em alguns momentos da entrevista em que isso poderia ser feito. Além disso, o não detalhamento do entrevistador não impede que P2 pudesse dizer mais sobre o tema, ciente de qual era.

Esse tangenciamento e essa esquivas, expressos na entrevista, parecem ser o que ocorre também no abrigo: há interdições diante de expressões da sexualidade, mas sem explicar o motivo ou abordar o tema; se as crianças não perguntam, P2 tampouco aborda o tema e, mesmo que perguntassem, ela não saberia explicar.

Se não sabemos com precisão o que a participante pensa sobre sexualidade, é possível que seja mesmo essa imprecisão que é transmitida, cercada por silenciamentos, tangenciamentos e esquivas. Se podemos apontar para uma transmissão inócua de saberes formais, há, ao mesmo tempo, a transmissão de um saber/não-saber bastante significativo: o de um lugar em que sobre o sexo não se explica, não se diz, ainda que ele esteja lá o tempo todo. O lugar da “mãe que gosta de todos”, mas que “não fala nada”, “não explica”. Afinal, as crianças já aprendem com a TV, já sabem. Talvez aprendam mais tarde, quando ficarem “mocinhos/as”.

Ainda, a transmissão sobre o sentido pessoal de P2 sobre o “certo” e o “errado” e a colocação de limites em relação às expressões sexuais independem de explicações formais sobre a sexualidade: P2 educa ao colocar limites e transmitir noções sobre “certo” e “errado”, ainda que sua definição sobre sexualidade seja imprecisa e que ela tenha dúvidas sobre o que dizer ou como agir. Nessa educação, a necessidade de preservação de gravidez e doenças e a ideia de que a homossexualidade é errada são marcantes e envoltas pelos já mencionados silenciamentos, tangenciamentos e esquivas.

Por outro lado, no entanto, ao demonstrar consciência da impossibilidade do controle total sobre os resultados da educação ao dizer que tenta educar, mas nem sempre consegue, e afirmar que sente necessidade de um curso para saber o que falar e como agir com as crianças, há também um aspecto positivo: há o reconhecimento das lacunas em sua prática profissional e da possibilidade de melhorá-la. De acordo com Kupfer (2013), tal reconhecimento é importante para que o educador se dê conta da importância do lugar que ocupa e dos efeitos que podem ser provocados.

As intervenções de P2 em relação às expressões da sexualidade das crianças, caracterizadas por interdições, remetem ao lugar que ocupa a sexualidade em sua concepção: o lugar do silenciamento e do não-saber. Fala-se sobre o sexo apenas o bastante para limitá-lo ou impedi-lo de aparecer, mantendo-o no espaço do não-dito que apenas se tangencia. Tal forma de agir da educadora vai ao encontro do que diz a literatura a respeito das práticas desses profissionais a respeito da sexualidade, marcadas por silenciamentos, tentativas de supressão da sexualidade, padronizações e dúvidas sobre como lidar com as expressões sexuais dos abrigados (Arpini, 2003; Cintra & Souza, 2010; Iannelli, Assis, & Pinto, 2013).

Trata-se, portanto, de um lugar ocupado em relação à sexualidade das crianças e adolescentes que é bastante limitado. Por um lado, educa-se ao explicar, mas P2 tem dificuldades para isso, especialmente para explicar sobre sexualidade, já que pouco sabe sobre esse assunto. Por outro lado, educa-se ao dar amor, mas isso fica condicionado aos abrigados de quem ela gosta – no caso, as crianças menores – e de quem ela recebe um afeto recíproco. Assim, no sentido profissional, podemos falar em um “anti-lugar” do educador: a educação fica aquém do profissionalismo, impedido pela ausência de capacitação e só se realiza dentro de uma região de afetividade seletiva e recíproca e, no caso da educação sexual, mais especificamente, dentro de um espectro de saberes precários e com base em valores pessoais.

Todavia, há uma dimensão do educar que se realiza independentemente de saberes formais, a partir do lugar de uma mãe que “não fala”, “não explica”, mas que transmite algo quem vem de sua própria educação sexual, marcada pelo silenciamento e noções de “certo” e “errado” pouco precisas.

6.3 Entrevista 3

Participante: P3 (Abrigo A)

Gênero: Feminino

Idade: 52

Religião: Católica

Estado civil: Divorciada

Data da entrevista: 02/09/2015

Duração da entrevista: 39’51”

6.3.1 Perfil da educadora

P3 relata que recebeu uma educação na qual sua mãe pouco conversava com ela. Atribui à timidez dos pais o motivo de sua própria timidez e vergonha. Apesar disso, com exceção da resposta à primeira pergunta direta sobre sexualidade, expressa-se de forma direta e clara sobre esse tema, oferecendo respostas que não deixam margens para contradições: “Minha mãe quase... mal conversava comigo. Era MUITO difícil...”/ “Também tinham vergonha, minha mãe foi criada também com o jeito da minha vó, também foi diferente a criação delas, né? Deles. Então eles também comigo também não foram assim, de conversar, explicar as coisa pra mim.”/ “É que eu sou meio tímida, eu sou meio tímida também, então acho que é por isso, pelos meus pais, pela minha mãe, então eu fiquei tímida também.”

Sobre sexualidade, afirma que aprendeu com a vida, lendo revistas e com o marido, destacando que “ninguém lhe ensinou nada”. A única informação que sua mãe lhe dava era a respeito da prevenção de gravidez.

Eu aprendi com a vida mesmo. Eu aprendi... com ninguém. É... minha mãe, né, não conversava sobre nada comigo. Eu acho que eu fui vendo, sei lá, eu fui crescendo e fui, é... querendo ver, em revista, conversando... ninguém me ensinou nada. Aí acho que... depois veio... aí que eu conheci o meu... o meu ex marido, o meu marido, pai das minha filha que eu fui também saber o que que era, não foi... pai e mãe, minha mãe mesmo não me ensinou nada.

Para P3, educar equivale a conversar, explicar e dar amor ou, mais sinteticamente, “conversar muito com muito amor”. A participante afirma que tenta educar os adolescentes, mas isto é muito difícil, devido a eles já terem “a cabeça feita”. Deste modo, aponta certa “impossibilidade” da educação.

Ah, educar, pra mim? Acho que é conversar, né? É... ah, foi o que eu fiz, eu eduquei, eu conversei bastante, expliquei. É... se as minhas filha tinham dúvida, expus todas dúvida delas, como que era, como que não era. Acho que educar é isso. Amor, dar amor bastante também, né? (...) Conversar muito com muito amor.

Mas a gente conversa, eu converso. *ó, não faz isso, cada vez que você fica fumando fica se envolvendo mais..., tá, tia, eu não vou fazer mais isso, eu vou parar com isso.* Daqui três ou quatro hora volta e faz pior ainda. Aí fazer o

que, fala pra mim? Dá conselho eu dou bastante, eu converso bastante, mas... vai da cabeça deles, né?

Assim como os outros educadores entrevistados e corroborando a literatura (Assis & Farias, 2013; Cavalcante & Corrêa, 2012; Fraga, 2008; Marin, 1999; Marques & Czermak, 2004; Penna, Carinhanha & Leite, 2009), diz que usa como base para o trabalho sua própria experiência: “Ah, eu tive experiência por mim: as coisas que eu vivi, as experiência que eu tive... então tento passar pra eles o que há de melhor é a base que eu tenho.”

Também corroborando a literatura acima mencionada e na mesma linha do que relatam P1 e P2, a participante afirma desempenhar “papel de mãe”. Além da posição materna em que se coloca, expressa a relação de apego que desenvolve com os adolescentes:

(...) tem uns aí dentro que me vê tipo assim como uma mãe... pra eles. Os que... a maioria, porque agora tá com poucos meninos aí dentro, né? Mas a maioria que me vi / que tavam aí, me viam como uma mãe. Conversei bastante, conversava bastante com eles, converso ainda, né? (...)... Então acho que meu papel mais é, não me vê como cuidadora, eu venho aqui só pra trabalhar, fazer o meu papel. *Não, você não pode fazer isso, vou ficar olhando pra vocês não fazer coisa errada.* Eu me vejo assim também como tipo no papel de mãe, como eles não tem. (...)Mas eu acho que é mais como mãe sim, não é como cuidadora não.

E eu me apego, eu me apeguei muito a eles. A gente se apega. Eu principalmente, eu me apeguei. Eu quero saber o que eles tão fazendo, é... o que que aconteceu... sabe? Eu sou assim... eu me preocupo bastante.

Ao ser questionada sobre como define sexualidade, afirma que deve ser principalmente entre duas pessoas que se gostam e que devem tomar providências para evitar a gravidez. Há, portanto, associação da sexualidade à afetividade e à necessidade de prevenção. Essa seria, aliás, a forma certa de fazer sexo: entre pessoas que se gostam, prevenindo a gravidez e na “hora certa”. No entanto, para ela, hoje em dia as pessoas fazem sexo apenas por prazer e necessidade. Como consequência, pode ocorrer a gravidez. Sua concepção de sexualidade também é associada à descoberta. Ao colocar a leitura como fonte de aprendizagem pessoal sobre sexualidade, abre espaço para pensá-la como uma possibilidade para a descoberta dos adolescentes sobre o tema: “Então foi mais assim. LENDO, com amiga, e lendo também”/ “Acho que é descoberta também. É uma descoberta do sexo. Tava descobrindo o sexo. É... como que eu vou falar? Acho que tava descobrindo o sexo, é uma descoberta nova pra eles. Acho que é bem assim.”

Eu acho que duas pessoas, pra uma pessoa ir pra cama, as duas, tem que ter alguma coisa entre os dois, não ir por ir... sei lá, eu penso assim. Eu acho que não, é... só por prazer da mulher? Tem que ter alguma coisa, tem que ter algum sentimento, tem que ter alguma coisa, uma atração, alguma coisa. Tem, acho que tem que ter. Agora ir por ir... hoje em dia a juventude tá assim. Sai com uma, sai com outra, a menina também.

Considera a homossexualidade “normal”, desde que os/as homossexuais não se exponham ou se exibam.

(...) pra mim é uma coisa normal. Não vejo nada de absurdo, né? DESDE QUE eu acho que muita gente, é... fica se expondo. Tanto homem e a mulher fica se expondo. Isso de ficar se expondo eu não gosto muito, não. Eu não acho muito certo, não. (...) Não tenho nada contra, mas... se fica de exibição eu também não concordo, não.

Na concepção de P3, a sexualidade não pode ser educada, pois sempre haverá um “deslize”. Ao ser questionada sobre o que seriam esses deslizes, P3 pede para pular a questão, para pensar e responder depois.

A mãe chegar pra menina e falar assim: *ó, é muito feio mulher com mulher*, essas coisa, tal, né? E se a filha dela tem vontade de conhecer uma outra mulher? Aí que eu falo é tipo de um deslize, eu acho que eu penso assim. Aí no fim ela vai ficar curiosa, ela vai... ou ela gostou de outra mulher, de outra, de outra menina e é um deslize. Pode ser a forma como ela vai conhecer o sexo desse jeito agora, com uma outra pessoa do mesmo sexo, sexo que ela, né? Isso que ela vai querer aquela mesma pessoa, pode ser depois com outros homem.

(...) eu só falei pra ele, conversei com ele, com a pessoa, né? Falei que ele devia, assim, ter a particu / é... ser particular essas coisa tem que ser no lugar entre eles, não ficar se expondo, só isso.

Ao ser questionada sobre as dificuldades que sente em seu trabalho no abrigo, diferencia-se dos demais educadores entrevistados ao afirmar que não tem dificuldade nenhuma: “Não tenho dificuldade nenhuma não. Me do bem com todos, procuro conversar

com todos, né? Eu respeito eles, eu quero também que me respeite. Então não tive e não tenho dificuldade nenhuma.”

6.3.2 Discussão

A associação entre sexualidade e descoberta abre espaço para que as expressões sexuais sejam vistas como parte do desenvolvimento. Por sua vez, a associação entre sexualidade e afetividade contribui para a visão da sexualidade como algo “positivo”. Combinadas, nota-se que as duas associações levam a intervenções que envolvem o diálogo e a tentativa de compreensão das atitudes dos adolescentes em relação à sexualidade. Contudo, de acordo com P3 os adolescentes não conversam com ela sobre sexualidade, o que restringe suas intervenções para as poucas situações em que o tema surge explicitamente. São nessas situações em que a participante diz desempenhar um lugar de acolhimento, que se pauta mais na tentativa de compreensão do que em preconceções normativas.

Contudo, a afirmação da normalidade da homossexualidade é seguida por uma conjunção adversativa que define as condições para que a afirmação precedente seja válida. A limitação das expressões homossexuais a lugares privados é mais uma expressão da heteronormatividade, que mantém a heterossexualidade no regime do público e visível e a homossexualidade no registro do pouco ou – preferencialmente – nada visível. Em parte, contudo, desejar a não exposição de gays e lésbicas parece ser, para P3, uma preocupação com as críticas dos outros.

P3 demonstra acolher os adolescentes ao *conversar* com eles e preocupar-se em buscar compreender suas atitudes, elaborando explicações sobre estas. São nessas conversas que P3 considera que educa os adolescentes, embora expresse que se trate de uma educação cuja eficácia encontra barreiras na “cabeça feita” dos mesmos, que já trazem conteúdos

prévios das relações com suas famílias. Contudo, é nessa identificação dos adolescentes como sujeitos que trazem conteúdos que notamos a valorização e reconhecimento de seus saberes que, inclusive, coloca-os na posição de sujeitos que tem o que ensinar. Não se trata da concepção do educar enquanto uma tarefa impossível, que não funciona, mas, em vez disso, uma ação que se depara com um outro que tem conteúdos prévios. Nesse sentido, neste acolhimento em que se busca compreender os adolescentes a partir de suas experiências e histórias, encontramos em P3 uma prática que vai ao encontro do que sugere a literatura a respeito de um trabalho dos educadores de abrigos que implique em uma proteção efetiva (Arpini, 2003; Penna, Carinhanha, & Leite, 2009).

As respostas de P3 acerca de temas relacionados à sexualidade são precisas, diretas, sem expressar contradições. Por um lado, esse é um aspecto positivo, já que as respostas exprimem segurança. Por outro lado, contudo, há que se questionar em que medida as certezas da educadora podem estar barrando seus questionamentos a respeito do que transmite aos adolescentes.

Ao ser questionada sobre as dificuldades que sente em seu trabalho, afirma não ter nenhuma, o que aponta para uma satisfação em relação às práticas que desempenha. Embora seja evidentemente positivo ter segurança e satisfação em relação ao trabalho desempenhado, apontamos que tal postura pode também indicar certo conformismo em relação à função que a participante realiza: não há a expressão de dúvidas, questões ou mesmo certa angústia que poderiam mover a educadora na direção do aperfeiçoamento de sua prática. De fato, de todos os profissionais entrevistados nessa pesquisa, P3 é a única que não expressa a necessidade de capacitação, o que também se afasta do que foi encontrado em diversos estudos, nos quais várias dificuldades foram mencionadas pelos educadores (Arpini, 2003; Assis & Faria, 2013; Bazon & Biasoli-Alves, 2000; Carinhanha & Penna, 2012; Fraga, 2008; Lima, 2012; Tomás & Vectore, 2012; Penna, Carinhanha e Leite, 2009; Pereira, Pereira, & Johnson, 2011).

Em certo sentido, isso pode apontar para um tipo de satisfação narcísica da participante, em que a mesma sente-se satisfeita com o que desempenha, sendo uma “mãe que conversa e explica com amor”, independentemente dos efeitos que isso surte nos adolescentes ou não. Contudo, essa postura também pode ser justificada pelo suposto saber atribuído aos adolescentes: P3 considera que eles “já sabem”, até mesmo mais do que ela e, inclusive, têm muito a ensinar. Há ainda que se pensar no contexto específico deste abrigo: trata-se de adolescentes usuários de drogas. Nesse contexto, encontram-se adolescentes que voltam a usar drogas à revelia de tudo o que lhes foi dito a esse respeito. Nesse sentido, a dependência química constitui-se em um obstáculo que potencializa a dificuldade do educar. Além disso, essa especificidade atravessa o contexto do abrigo e pode ofuscar a relevância de outros assuntos, como a sexualidade.

De qualquer forma, P3 considera que a sexualidade não pode ser educada, o que aponta para sua ideia de que “há sempre um deslize”. Trata-se de uma concepção que reconhece o desejo do outro e a impossibilidade de uma transmissão que, no encontro do outro como uma tábula rasa, seja capaz de moldá-lo exatamente como se quer. Tal ideia vai ao encontro da psicanálise: o desejo “desliza” para além da normatividade que se pretende transmitir. Ainda, ao pedir para pular a questão quando se pergunta sobre o que seriam esses deslizes, o “deslize” que é causado na entrevista aponta certo desconforto sobre o tema. Diferentemente das outras entrevistas, em que puderam ser identificados significantes que se repetem, na fala de P3 o que se expressa é esse deslizamento ao tratar sobre o tema da entrevista.

Embora o reconhecimento de P3 a respeito desses “deslizes” possa levar inicialmente à ideia de que então não “adiante” educar, não é isso que P3 afirma fazer: a participante diz que conversa, explica, mas reconhece que o outro tem desejos – e como mencionamos anteriormente, saberes – que barram o controle absoluto sobre os conteúdos que se pretende

transmitir. Assim, trata-se de um lugar em que há consciência das limitações, ao mesmo tempo em que não se deixa de agir.

Deste modo, P3 demonstra estar satisfeita por considerar estar desempenhando o papel adequado, de forma adequada, dentro das possibilidades e alcances específicos de seu contexto profissional. Trata-se de um lugar no qual a participante conversa, elabora e fornece explicações, mas ciente de que a educação tem limites e não alcança todos os resultados pretendidos.

Contudo, tanto sua postura materna quanto a ausência de questionamentos são aspectos que precisariam ser trabalhados: há o que se discutir sobre as implicações em se colocar como um substituto da família (Assis & Farias, 2013; Cavalcante & Corrêa, 2012; Fraga, 2008; Marin, 1999; Marques & Czermak, 2004; Penna, Carinhanha & Leite, 2009) e sobre as limitações de um lugar que não busca se expandir, que não se inquieta. Como já foi mencionado, o questionamento sobre as próprias concepções e ações pode levar a um aperfeiçoamento das práticas profissionais.

6.4 Entrevista 4

Participante: P4 (Abrigo B)

Gênero: Feminino

Idade: 24

Religião: Evangélica

Estado civil: Solteira

Data da entrevista: 10/10/2015

Duração da entrevista: 44'51''

6.4.1 Perfil da educadora

Na fala de P4, o significante *hoje* aparece diversas vezes, demarcando uma fronteira com o “antes”, que remete ao discurso conservador de sua religião. Nesse sentido, o *hoje* se opõe a uma época idealizada que caracteriza esse discurso. Outro significante, ligado ao hoje e que, por isso, deve ser pensado em articulação com este, é o par *aberto/abertamente*, que expressa principalmente a ideia de que *hoje* o sexo é falado/visto/ouvido/feito/ensinado abertamente: “Hoje com doze anos cê já vê meninas grávida, né? Pra mim, assim, ainda... eu fico meio assustada de ver, que assim, vendo que o mundo tá indo daí pra pior, né?”/ “Hoje é totalmente aberto, né? Porque a gente não sabia, não entendia ainda.”/ “Bom, é um ato, né, entre duas pessoas... que hoje, assim, no meu ver, assim... é muito aberto, assim, hoje não tem questão de mais de carinho, de afeto, é pra pessoa sentir prazer, vai e faz.”/ “Hoje é muito aberto, né? Hoje você vê sexo explícito em novela, você vê corpo, você vê tudo.”

(...) hoje, assim, no meu ver, assim... é muito aberto, assim, hoje não tem questão de mais de carinho, de afeto, é pra pessoa sentir prazer, vai e faz. (...)

Nesse caso, assim, porque hoje a gente vê assim, que hoje é largado, né? As pessoas tem, fazem sexo um com o outro e... não tem mais amor, não tem mais carinho, não tem mais nada...

Outra base de P4 para o que ela entende hoje a respeito da sexualidade são as aulas de biologia que ela teve na 4ª série do ensino fundamental, durante as quais ela relata ter sentido muita vergonha. A associação entre sexualidade e vergonha ou constrangimento surge em outros momentos de sua fala. Além disso, sua fala truncada e aparente tensão em alguns pontos da entrevista também indicam a vergonha em falar sobre o tema.

(...) na quarta série a gente aprendeu sobre sexualidade. Eu tinha muita vergonha em relação a isso. Porque eu acho que an/pelo menos no meu tempo era... mais fechado isso, né. Hoje é totalmente aberto, né? Porque a gente não sabia, não entendia ainda. Mas, assim, a sexualidade pra mim era um caso de vergonha (risos), sentia muita vergonha, assim, de ouvir. De falar.

Uma contradição se expressa em relação ao sexo: ao mesmo tempo que é da ordem do *natural*, daquilo que não precisa ser explicado porque já se sabe sobre, é também uma *extravagância* e algo que precisa ser explicado para as crianças e adolescentes do abrigo. Há, ainda, uma diferenciação entre falar sobre o sexo na família e falar sobre ele no abrigo: na família não precisa, mas no abrigo sim.

Há, ainda, uma série de contradições que podem ser encontradas no discurso de P4: não aprova a homossexualidade, mas não a critica; é contra o aborto, mas é a favor em determinadas situações; não aprendeu sobre sexualidade, mas aprendeu. “Eu... não aprovo. Não aprovo. É, por questões também de... de... de família, que vem... vem desde (incompreensível), eu não aprovo, mas também não... não critico quem faz, quem... não critico. [Falando sobre homossexualidade].”

Eu sou contra... contra até uma certa parte, né? Em questão de estupro... né? Pra mim é o... bom, até dentro da igreja se tem, né? Que quem dá a vida e quem tira a vida é Deus. Mas assim, eu sou contra, mas em questão de estupro, dessas coisa assim, eu sou a favor. [Falando sobre aborto].

Assim, apesar de seguir o discurso de sua religião, P4 demonstra flexibilidade em relação a certos preceitos religiosos: considera não ser necessário casar-se virgem e afirma que o aborto deveria ser permitido nos casos em que a gestação foi consequência de um estupro.

Ainda, há uma forma certa de fazer sexo: deve haver carinho e convivência com a pessoa com quem o sujeito irá se relacionar. Além disso, afirma não aprovar a homossexualidade. Nesse sentido, demonstra confusão entre os conceitos de sexo, identidade de gênero e orientação sexual.

A gente não cria um filho pra e / a gente cria um filho pra ele ser de um sexo só, do sexo que ele nasceu. É... eu sei é difícil isso assim, eu tenho um filho homem, ele tem quatro anos, é... então eu to criando ele como um homem, mas assim, eu não te dizer se... se acontecer alguma coisa dele virar... né, outro sexo. (...) Eu não aceito, mas também não vou recriminar, né? E a menina também. Mas assim, a gente tem uma... tem que dar uma educação pra ele seguir aquilo que Deus fez. Deus fez eles homem e mulher, eles tem que ser homem e mulher. Aí isso é com ele mais pra frente, né?

Há, também, momentos de hesitação, em que a participante dá uma resposta incompatível com a pergunta, pede para que a mesma seja repetida ou reformulada, ou se diz “nervosa”.

Ah, acho que com a menina você tem que explicar e impor, né? Eu acho... que nem meus pais, eles sempre foram muito rígidos com a gente: você tem que,

é... *ai, to ficando nervosa*. [Ao perguntar se deve haver diferenças na educação para meninas e meninos].

Mas assim, é que a gente não sabe se é... que tá numa família, então não sei, é... diferenciar, quer dizer, eu sei diferenciar, não sei te explicar, eu to nervosa. [Ao ler uma situação projetiva em que uma mãe vê a filha acariciando os seios de uma amiga e perguntar como ela imagina que a história continua].

Ao ser questionada se ela considera que o que as crianças e adolescentes aprendem em família pode ser aprendido no abrigo também, P4 dá um resposta que logo em seguida à repetição da pergunta é contradita: “Olha, a gente tenta da melhor forma possível, eu acredito que algumas coisas sim, algumas coisas não. Ai repete a pergunta de novo. Porque eu ia falar um negócio, mas esqueci.”/ “Olha, eu acho meio difícil, é... algumas coisas eu acho que eles vão vendo, assim, que com carinho a gente vai ensinando e eles vão pegando.”

De família evangélica e com pais por ela considerados rígidos, P4 afirma que teve uma educação com pouco diálogo, a não ser quando o assunto era a religiosidade. A participante afirma que não falava sobre sexualidade com seus pais, com quem o diálogo em relação a esse tema era bastante fechado. Apenas com sua irmã, um pouco mais velha, ela podia fazer perguntas e tirar dúvidas.

Em relação a esse negócio de sexualidade, assim, meu pai era muito rígido principalmente em questão de namoro, assim, eles eram muito rígido. E a gente nunca falou sobre sexualidade. Assim, em relação a outras coisas era mais aberto, principalmente questão de religião...e... acho que só, assim.

Assim, P4 tem como principal base para sua concepção de sexualidade a religião evangélica, em cujos preceitos sua educação se apoiou. De acordo com P4, em sua religião não há a verbalização explícita sobre a sexualidade, mas é colocada constantemente a necessidade de se preservar, o que deixa implícita a referência à preservação do próprio corpo. Para a moral religiosa expressa por P4, é preciso preservar-se e entregar-se em um casamento que seja o único. Contudo, nada disso é dito “abertamente”, levando ao entendimento mais pela imaginação do que por uma explicação clara e precisa.

(...) eles falavam de uma forma que a gente já entendia. Vamo supor assim: *vamos nos preservar, vamos dentro do nosso casamento... ou esperar o nosso casamento pra ter um ato...* então acho que isso foi mais assim aberto possível pra falar assim sobre um ato. A gente já sabe, já imagina o que seja.

Assim, a concepção de P4 sobre sexualidade remete a um prazer por prazer, sem amor, algo que pode ser associado à “maldade” e que, contraditoriamente, é ao mesmo tempo da ordem do natural, que não precisa ser explicado em família, mas que precisa ser falado com as crianças e adolescentes do abrigo.

Diferentemente dos outros participantes dessa pesquisa, P4 considera que não deve ocupar o lugar de um familiar.

(...) nada substitui um pai e uma mãe ou alguém da família. Eu acho que não. Assim, a gente pode dar o carinho que a gente tem de amigo, de tios, como eles chamam a gente, né, como eles tem... tratam os padrinhos, né, gostam muito dos padrinhos. Mas não um substituto da família, não.

Para ela, educar é mostrar “o certo” e “o errado”, o que deve ser feito com amor. Porém, afirma que nos abrigos é muito difícil educar, o que se pode fazer é tentar, mas sem a expectativa de mudá-las completamente: “É, assim... em cem por cento você muda vinte por cento algumas coisas”. Além disso, demonstra preocupação em não simplesmente proibir, mas explicar o porquê de alguns comportamentos não dever acontecer.

Ao ser questionada sobre o que acha importante transmitir para as crianças e adolescentes, afirma ser “o que a gente aprendeu na nossa família tentar passar um pouco, né?”. Coloca, assim, aquilo que aprendeu com os pais em sua vida pessoal como conteúdo a ser passado para os abrigados: “Foi, o que eu aprendi com a minha família, sim, é... eu acho que O MUNDO precisa disso, né?”. E em outro momento da entrevista: “o que meus pais ensinaram a gente tenta passar pra eles aqui, o que é certo, o que é errado”. Tais conteúdos referem-se a limites em seus comportamentos:

(...) aprender que eles tem que ficar quietos quando um mais velho tá, tá falando ou obedecer quando uma pessoa de autoridade fala com eles. Aprender a respeitar um ao outro e emprestar as coisas, porque aqui eles são muito individualistas.

Não proibir, porque a gente não tem o poder de proibir eles aqui. Mas assim, falar: *você, se você fizer isso vai ter uma consequência, pode acontecer isso, isso e isso*. Acho que essas coisas a gente até pode passar pra eles, né. Tem o dever.

Contudo, afirma ter dificuldades em fornecer explicações quando se trata de comportamentos que envolvam a sexualidade. Por isso, considera importante receber uma

formação específica a respeito deste tema. Comenta que uma das dificuldades na educação das crianças e adolescentes se refere aos diferentes conhecimentos e práticas das educadoras do abrigo, que agem de acordo com a própria experiência para sua atuação profissional. Nesse sentido, seria importante ter orientações a respeito de como agir com os abrigados, especialmente em relação à sexualidade.

Afirma que a sexualidade pode ser educada e, nos abrigos, deve ser abordada devido à ausência de pessoas da família para falar, educar e “pôr a rédea”. É preciso falar sobre gravidez e doenças, mas sem autorizar abertamente as práticas sexuais. Ou seja: é necessário falar sobre as consequências de uma possível relação sexual, mas sem com isso incentivar ou permitir que tal relação ocorra.

Em relação à educação em relação aos gêneros, P4 considera que a educação deve ser igual para as meninas e meninos até certa idade, pois no diálogo com os meninos sobre sexualidade há um “bloqueio”. Enquanto com a menina é preciso “explicar e impor” devido à necessidade de elas se preservarem mais, com os meninos é preciso que o pai converse.

Suas práticas em relação às expressões da sexualidade no abrigo consistem em repreender verbalmente contatos sexuais, mas sem a certeza de estar agindo da forma correta. Afirma, também, que busca dar explicações sobre o motivo das repreensões. Falas que expressam conteúdo sexual também são repreendidas e recusadas.

(...) eu acho que os quarto não deveria ter porta (risos). É... E abri a porta, ela tava chupando o mamilo da outra. Aí eu fiquei muito nervosa, assim, na hora, falei: *não, não pode fazer isso!* E depois eu fiquei, meu Deus, mas eu não posso só falar porque não pode, eu tenho que explicar o por que não pode.

Olha, que eu presenciei foi de um menino também, subindo em cima de uma menina e, assim, de roupa mesmo e se esfregando, assim, a gente ficou brava, tudo, falou que não podia, e assim... eles falam MUITO, sabe? *Ah, eu vou te pegar, ai eu vou colocar seu pinto na minha boca, ah, eu vou...* sabe? Esses tipos de coisa assim, que pra mim ouvir isso, às vezes eu até fico brava com eles: *eu quero que vocês me respeitam! Não quero ouvir esse tipo de coisa, não quero ouvir! Meu ouvido não é penico!* Assim, a gente não sabe, não... *não pode falar isso! Não pode fazer isso!* Então...

6.4.2 Discussão

Na entrevista, fica evidente o incômodo de P4 para falar sobre sexualidade, evidenciado por respostas não condizentes às perguntas e falas truncadas. De família evangélica, rígida e pouco aberta ao diálogo, especialmente sobre sexualidade, tal assunto parece ter sido abordado apenas em conversas com a irmã mais velha e nas aulas de biologia, em que a abordagem do tema causava vergonha. Considerando que a vergonha e o constrangimento se mantêm, a dificuldade em abordar o tema no abrigo certamente será maior, como apontado pela participante. Além disso, é possível que a educadora transmita essa relação de vergonha com a sexualidade às crianças e adolescentes abrigados.

O discurso religioso relatado por P4 deixa a sexualidade na obscuridade: não se fala explicitamente sobre ela, não são fornecidas explicações ou conceitos. Ao mesmo tempo, porém, fala-se sobre ela o tempo todo de maneira implícita, embutida na ideia de preservação. Com isso, ao mesmo tempo em que o não-dito sobre o corpo ganha importância, as dúvidas permanecem (Melo, Arruda, Alencar, & Fátima, 2010). No abrigo, o não dito permanece nas intervenções da educadora, que afirma desviar do assunto ou dizer às crianças

que “não quer ouvir”. Contudo, a educadora reconhece a importância de fornecer explicações em alternativa à mera proibição, apesar de não saber o que dizer devido à falta de formação. De fato, se P4 não recebeu uma formação inicial ou continuada no abrigo e tampouco recebeu informações sobre sexualidade em sua educação informal religiosa, como seria capaz de fornecer explicações a outrem?

A concepção de P4 a respeito da sexualidade, entendida como “um ato entre duas pessoas” e associada à prevenção, gravidez e doenças, revela uma compreensão que é restrita ao ato sexual adulto. Como então compreender as manifestações sexuais infantis?

Ao ser questionada sobre qual ela considera que seja o seu papel na vida das crianças e adolescentes, a resposta de P4 demonstra certo acolhimento:

Olha... o meu papel é tentar ajudar de alguma forma, mostrar, assim, algumas realidades, é... e também o carinho, né, porque eles não tem. Eles precisam disso, né? Da gente chegar ou doar alguma coisa, ou *o que você precisa ou quer conversar?*

P4 tenta acolher as crianças e adolescentes, busca ajudá-los e oferecer o que eles precisam. No entanto, esse acolhimento é barrado pelas dúvidas a respeito de o que fazer e o que dizer a respeito da sexualidade. Deste modo, o acolhimento em relação à sexualidade é dificultado pela lacuna de conhecimentos sobre como abordar o tema. O que há é um saber imaginado, em constante movimento, que duvida de si mesmo e tem o receio de ser dito. Essa *curiosidade* sobre a sexualidade remete à curiosidade sexual infantil, o que liga o *hoje* da participante a sua infância. É possível inferir que, em um contexto familiar e religioso no qual só se podia falar sobre esse tema com um semelhante que vivia no mesmo contexto – sua

irmã – o que havia era um espaço para teorizar, para imaginar – sem que ninguém precisasse dizer algo sobre.

As contradições identificadas na fala de P4 se expressam em um tipo de flexibilização do “antes” para o hoje, do discurso religioso que aprendera desde a infância para sua opinião pessoal em construção. Há um saber definido e imposto sobre a sexualidade que a coloca em um lugar de “maldade”, “malícia”, de algo do qual se fala apenas implicitamente ao mencionar a necessidade de preservação. Há também uma contradição em relação ao sexo: é natural, mas não deve ser posto em palavras. É natural, mas não deve ser incentivado. É como algo que *está lá*, mas que não deve ser tocado.

Ao mesmo tempo, há a oscilação para um questionar sobre esse saber, um conflito que flexibiliza as certezas e abre espaço para a dúvida, para o pensamento sobre o hoje, diante da responsabilidade de seu trabalho com os abrigados. Nesse sentido, P4 questiona-se, faz perguntas a respeito da própria prática profissional e sua eficácia, especialmente em relação à sexualidade.

Assim, no hoje, no abrigo, há a preocupação de dizer algo, de oferecer explicações, de maneira que incomoda a incerteza de um saber que fora apenas teorizado, imaginado. Por isso, P4 corrobora os dados da literatura a respeito da necessidade sentida pelo educador em relação a cursos de capacitação (Cavalcante & Corrêa, 2012; Lima, 2012; Pereira, Pereira, & Johnson, 2011).

Curiosamente, P4 diz que não os educa, apesar da preocupação em oferecer explicações. Se, por um lado, acreditar previamente na ineficácia da educação poderá levar a um tipo de profecia autorrealizadora, Kupfer (2013) aponta a importância de reconhecer a impossibilidade do controle total sobre os efeitos da educação, o que pode levar a uma posição ética de grande valor.

Trata-se de um lugar do qual se transmite ideias oscilantes e contraditórias sobre a sexualidade, em que as certezas só remetem à vergonha, ao constrangimento e ao não dito. Há, contudo, um claro potencial para que esse lugar seja repensado pela própria educadora, justamente devido ao espaço de questionamento permitido pelas oscilações e pela consciência da necessidade de explicações sobre o hoje. Nesse espaço, as perguntas que inferimos que P4 realiza remetem a sua própria educação sexual em confronto com a realidade do abrigo: o que fazer com a sexualidade dos abrigados? Ou melhor: o que fazer com o prazer? A elaboração de respostas sobre essas perguntas poderia abrir caminho para uma prática mais acolhedora.

6.5 Síntese e discussão

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa foi possível identificar alguns aspectos que se repetiram tanto na revisão de literatura quanto nas falas dos participantes entrevistados, e que, por isso, serão mais enfaticamente destacados e discutidos.

Um desses aspectos é a questão da natureza da função do educador de abrigo: tanto como é apontado na literatura (Assis & Farias, 2013; Cavalcante & Corrêa, 2012; Fraga, 2008; Marin, 1999; Marques & Czermak, 2004; Penna, Carinhonha & Leite, 2009), quanto foi identificado em 3 das entrevistas – P1, P2 e P3, os educadores ocupam um lugar de amor/apego em relação às crianças/adolescentes e de um substituto de um familiar, o que se opõe às orientações do documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009) e que revela os traços da dimensão histórica do lugar do educador, em que o trabalho de quem cuidava das crianças e adolescentes “abandonados” era movido pela caridade (Assis & Farias, 2013; Marcílio, 2006).

P1 afirma que apesar de tentar não se apegar, “você se preocupa, você cria um sentimento com eles, de amor mesmo, sabe?”. No mesmo sentido, P2 afirma se apegar em

uma relação de sentimento recíproco: “(...) a gente dá amor, eles se apega à gente. E a gente se apega neles.” E para P3: “E eu me apego, eu me apeguei muito a eles. A gente se apega.” Assim, observa-se que a convivência estreita e a necessidade de cuidar constituem-se em um terreno fértil para o estabelecimento de uma relação de apego, em que o profissional facilmente desliza para a posição de “pai” ou de “mãe”, enfim, de um substituto de um familiar, mesmo que, aparentemente, os educadores não sejam orientados explicitamente nesse sentido, ou mesmo que a orientação seja exatamente para não agirem dessa forma.

De acordo com Marin (1999), a resposta afetiva das crianças seduz os adultos, no sentido de que é gratificante. “Se, como vimos, existe pouco espaço para a atendente discutir e refletir sobre seu papel e ser orientada em suas dificuldades, só lhe resta a saída afetiva como ponto de apoio”. (Marin, 1999, p.60).

A relação de “maternagem”, utilizando o termo de Marin (1999), ou de “substituto de um familiar”, na expressão do documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009), aparece de forma explícita nas falas de P1, P2 e P3, sendo mais expressiva nos relatos das duas últimas. P1 se vê na posição de um pai que dá conselhos e que coloca limites, capaz de ser rígido quando é necessário. “Às vezes a posição de um pai (...)”/ “(...) rigidez de um pai(...)”/ ”uma postura meio de pai, de dar conselho”/ “é como se fosse um familiar às vezes. Um pai, uma mãe, um irmão mais velho... um amigo.”

P2, em cuja fala a palavra mãe aparece 38 vezes, coloca-se na posição de uma mãe que oferece cuidados e dá amor. “A gente fica que nem no lugar da mãe (...)”/ “(...)a gente tenta ser a mãe deles (...)”/ “Eu me ponho que nem mãe deles.”/ “(...)Cuidar deles, tá ali na hora da comida certinha, dando o amor, explicando, trocando pra ir na escola, ajudando a fazer tarefa, a gente faz papel de mãe (...)”.

Na fala de P3, na qual a palavra “mãe” aparece 41 vezes, a educadora coloca-se como a mãe que conversa, dá explicações, preocupa-se e procura ajudar. “Eu me vejo assim

também como tipo no papel de mãe, como eles não tem.”/ “Mas eu acho que é mais como mãe sim, não é como cuidadora não. (...) Eu quero saber o que eles tão fazendo, é... o que que aconteceu... sabe?”/ “(...) como mãe, né? Eu procuro ajudar.”. Tanto na fala de P2 quanto P3, a grande quantidade de vezes em que a palavra mãe aparece aponta para a importância atribuída a esse significante, sinalizando a relevância da relação materna para essas participantes.

Nas falas de todos os participantes, a relação “materna” ou “paterna” que estabelecem com as crianças/adolescentes associa-se ao que seus pais ou mães representavam para eles: a rigidez do pai de P1; o “gostar de todo mundo” da mãe de P2, que vale para as “crianças pequenas”; a *ausência* de conversa da mãe de P3, que a participante parece utilizar como contra referência para a posição materna que desempenha no abrigo.

De acordo com Marin (1999), a identificação com um modelo materno surge como única possibilidade para que o educador balize sua prática, diante da ausência de capacitação: não lhe resta outra referência para seguir além de sua própria experiência. Portanto, oferecer outras referências por meio de uma capacitação é fundamental para contornar as questões que surgem com a identificação com o modelo materno/paterno nos abrigos. Em uma capacitação, seria possível colocar em prática algo que Marin (1999) enfatiza como importante em uma intervenção com os educadores: rever a noção de maternagem como a única possibilidade de prática.

É preciso, então, rever a natureza da função do educador, inclusive em relação ao que se orienta no documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009). Apenas para lembrar e trazer para a discussão, citamos novamente o que o documento coloca como função do profissional mencionado:

(...) vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, ‘se apossar’ da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. (CONANDA & CNAS, 2009, p.47).

É curioso como ao mesmo tempo em que se espera afetuosidade e calor humano dos educadores, espera-se também uma frieza técnica quando se trata de suas dificuldades e questões pessoais. Como foi discutido no capítulo 3, de acordo com o que é apresentado no documento *Orientações Técnicas* (CONANDA & CNAS, 2009) infere-se que o educador deve mobilizar afeto em sua prática, mas não pode se permitir ser afetado negativamente pela convivência com os abrigados. A ideologia do “amor incondicional”, discutida por Marin (1999) e o “trabalho por amor”, que remonta ao trabalho na fase de caráter caritativo e que aparece sob o nome de “afeto” nas orientações oficiais atuais, colocam os educadores em uma delicada posição em que deles se pede muito: qual a magnitude do pedido – ou seria uma ordem? – de amar alguém por obrigação?

Concordamos com Marin (1999) ao supor que o educador não necessita obturar o lugar dos pais da criança para ser capaz de criar uma relação afetiva: é possível “afetar” ao estabelecer uma relação própria, calcada nas condições reais que determinam e dão suporte a esse vínculo.

Há muito o que se fazer na função de educador, como transmitir limites, saberes e acolher as crianças e adolescentes em sua singularidade e história. Ao mesmo tempo, o lugar dos pais no imaginário da criança deve ser mantido, preservado e elaborado, enquanto uma história viva que precisa ser revisitada para que se adquira sentido e um espaço dentro da continuidade da vida do sujeito. A nosso ver, nessa elaboração, o educador pode oferecer

mais uma parcela fundamental de contribuição, ao possibilitar um suporte e atuar como facilitador desse processo elaborativo, em um trabalho conjunto com a equipe técnica.

Seja qual for o lugar que o educador ocupe, há que se considerar que ele terá consequências diretas sobre o lugar ocupado pela criança ou adolescente na instituição. Trata-se de uma relação dialética, em que a posição ocupada pelo educador em referência à vida da criança terá efeitos sobre seu desenvolvimento, de forma geral, e sobre sua sexualidade.

Assim, fica evidente que o lugar ocupado pela criança/adolescente abrigada/o no imaginário social terá consequências sobre a forma como o educador irá olhar para o sujeito abrigado. Os relatos das participantes P2 e P3 corroboram os dados da literatura (Assis & Farias, 2013), que identifica o discurso dos educadores de que as crianças e adolescentes vêm de “famílias desestruturadas” e que são “carentes”. Esse discurso remonta à dimensão histórica do lugar do educador, no bojo da visão que foi sendo construída a respeito das crianças e adolescentes das classes populares, como discute a literatura apresentada no capítulo 2 (Abreu, 2000; Ayres, Cardoso, & Pereira, 2009; Cruz, Hillesheim, & Guareschi, 2005; Passeti, 2000; Santos, 2000; Siqueira & Dell’Aglío, 2006) e que atravessa a dimensão institucional e prática de seu trabalho.

Para P2, “(...) aqui já vieram, né? Du... dumas família, desestruturada, né?”, expressando que a origem das crianças e adolescentes é um fator determinante em sua educação. A consideração de uma origem em que há ausência de “estrutura” leva a uma baixa expectativa no educar, além de supor a história das crianças e adolescentes em um passado que não deve ser mencionado, o que dificulta sua elaboração. Além disso, trata-se de uma consideração que carrega preconceitos sobre a família de origem, o que pode implicar em um empecilho no processo de fortalecimento dos vínculos familiares que se espera da instituição, como discute Arpini (2003).

P3, no entanto, apesar de também expressar o discurso de que os adolescentes vêm de famílias desestruturadas e situações difíceis – “Acho que também eles tão aqui por motivo assim de família, não teve uma estrutura, né?” – reconhece algo para além da carência: os adolescentes *não* carecem de uma história, de desejos e de saberes que permitem que eles também ensinem, o que os situa enquanto sujeitos dotados de possibilidades.

Mais especificamente em relação à sexualidade, os educadores entrevistados situam-se em um lugar de difícil definição dadas as contradições identificadas em suas falas, que se dão tanto pela ausência de capacitação sobre o tema quanto pelas indefinições e/ou conflitos de suas elaborações pessoais.

P3 concebe o educar como “difícil”. Contudo, reconhece um lugar de desejo e de saber nos adolescentes. Há, além disso, a preocupação em compreender os adolescentes ao elaborar explicações sobre suas atitudes.

As contradições a respeito do lugar ocupado em relação à sexualidade também se expressam nas falas dos educadores religiosos praticantes, cujas doutrinas aprendidas aparecem de forma marcante e balizam, até certo ponto, suas práticas profissionais. Tanto na fala de P1 – católico – quanto na fala de P4 – evangélica – encontra-se um tipo de solução de compromisso entre o discurso religioso e as exigências da realidade do abrigo. Para P1, há o reconhecimento de uma dimensão religiosa e uma dimensão social, que separa o sexo “ideal”, heterossexual e dentro do casamento, da prática sexual fora do casamento, na qual é imprescindível o respeito e o uso do preservativo. Para P4, há uma concepção sobre o “antes”, que aponta para o discurso religioso conservador do sexo dentro do casamento e a concepção do “hoje”: do sexo por prazer, em que o aborto e o sexo antes do casamento são possíveis e em que se expressam dúvidas sobre como abordar esse assunto no abrigo. Assim, mesmo em educadores que se poderia esperar um discurso mais rígido e totalitário encontra-

se espaço para os questionamentos, as dúvidas e para uma prática mais “atenada” com o tempo presente.

Dessa forma, apesar das dificuldades, as contradições expressam não apenas empecilhos, mas também as potencialidades a partir das quais é possível pensar em intervenções que capacitem os educadores, de forma a aprimorar sua prática. Não se trata de taxar as práticas dos educadores como “certas” ou “erradas”, mas de trabalhar a partir dessas potencialidades, de forma a contribuir para que o trabalho desses profissionais seja mais reflexivo e acolhedor. São essas dificuldades e potencialidades que interessam a pesquisas e intervenções posteriores, que nos levem a pensar em como educar esses educadores, como discutir sobre sua função, seu lugar, suas concepções e práticas, especialmente em relação à sexualidade.

Sanches (2010) discute que, em uma instituição que se propõe a educar crianças, a sexualidade deve ser vista como um potencial de prazer e de descobertas. Em parte isso ocorre nas concepções dos educadores entrevistados. Na fala de P2, o prazer é colocado como uma das motivações para fazer sexo. Para P1, há um potencial de prazer na sexualidade, desde que não seja apenas “prazer por prazer”: o prazer é colocado como parte de um relacionamento monogâmico e heterossexual. P3 aproxima-se dessa ideia, ao reconhecer o potencial de prazer e associá-lo à necessidade de estar articulado ao sentimento. Para P4, o prazer é associado ao sexo que se faz “hoje”, apenas por prazer, em que não há mais amor e carinho. O “prazer” também aparece na fala de P4 no reconhecimento de que ele pode existir em situações de abuso passadas pelas crianças, o que contribui para que elas expressem sua sexualidade com outras crianças no abrigo.

Assim, nas falas de P1, P3 e P4 aparece o reconhecimento do potencial de prazer; contudo, o mesmo é condicionado à expectativa de vivência afetiva concebida pelos educadores. Nas falas de P2 e P3, aparece também a “descoberta” como motivação para a

expressão da sexualidade, mais marcadamente na fala de P3. Desta forma, a ideia de prazer e descoberta, tão caras à concepção psicanalítica da sexualidade, precisam ser melhor trabalhadas com os educadores para que não se restrinjam a suas concepções normativas. Contudo, a associação entre prazer e afetividade é positiva no sentido de ampliar a concepção de sexualidade para além de um reducionismo biológico e inseri-la como parte de aspectos mais amplos da vivência das crianças e adolescentes.

Devemos considerar também que a sexualidade carrega o que podemos chamar de uma “dimensão mortífera”, que remete a tentativas, expressas nos atos sexuais, de elaboração de questões traumáticas. Essa dimensão aparece nas falas de P2 e P4, educadoras do “Abrigo B”, em que há crianças que passaram por situações de abuso. As duas educadoras relatam que notam uma diferença em relação à sexualidade das crianças que passaram por situações de abuso: elas ficariam mais propensas a buscar contatos sexuais com outras crianças, expressando uma “malícia” – na fala de P4 – que as outras não têm. P4 expressa a necessidade que sente de aprender sobre o assunto e também de ser informada sobre quais são as crianças que passaram por situações de abuso, o que à época da entrevista não acontecia no abrigo: tais informações eram mantidas na equipe técnica, composta pela coordenadora, psicóloga e assistente social.

Dessa forma, identificamos a necessidade de que o tema do abuso sexual “circule” de forma mais efetiva nos abrigos – no caso dessa pesquisa, no Abrigo B – tanto no diálogo entre equipe técnica e equipe de educadores quanto em intervenções que capacitem esses profissionais. Enfim, caberá ao educador reconhecer as particularidades de cada caso e, juntamente com a equipe técnica, trabalhar no sentido de limitar e canalizar a sexualidade para fins socialmente cabíveis, sem deixar de considerar a singularidade de cada um, como discute Sanches (2010).

Há que se cuidar, também, para que a colocação de limites não se torne um tipo de educação sexual que se expresse como um instrumento normalizador das subjetividades. Já em 1980, na iminência da implantação de um programa de educação sexual nas escolas do estado de São Paulo, uma mesa-redonda com três pesquisadoras foi proposta para se discutir *para que e para quem* serviria a educação sexual. Afirmou-se que, apesar da possibilidade da contribuição de dar à criança e ao adolescente uma visão positiva em relação ao sexo, a educação sexual também poderia servir para apregoar atitudes repressivas, de caráter conservador e moralista, ou se limitar a uma abordagem preventiva em relação a doenças e à gravidez, pautada em uma perspectiva biologicista. Nesse sentido, a educação sexual estaria sendo utilizada como mais um instrumento de controle biopolítico e só atingiria objetivos mais amplos se o sexo fosse relacionado ao contexto do relacionamento interpessoal, ao desenvolvimento pessoal e à estrutura política e social (Chauí, Kehl, & Werebe, 1991).

Nas falas de P2 e P4 há uma ênfase na questão da prevenção a doenças e gravidez enquanto aspectos mais importantes a serem discutidos, o que espelha a educação sexual dessas educadoras. Contudo, em nenhuma das quatro entrevistas a perspectiva sobre a sexualidade aparece de forma eminentemente biologicista, pois há aberturas para se pensar o prazer, a afetividade e as descobertas.

O conservadorismo e moralismo aparecem com diferentes nuances em todas as entrevistas, expressando as marcas da educação sexual dos educadores. Na fala de P2, esse aspecto aparece de forma marcante, especialmente em relação à homossexualidade e até mesmo em questões não relacionadas à sexualidade, como o uso de drogas: “(...) quem fuma droga vira lixo (...)”.

Nas falas de P1 e P4 há uma tentativa de distanciamento entre o discurso conservador que carregam desde a infância e a consciência da necessidade de sua ampliação para a realidade atual. Ainda que esse distanciamento seja comprometido pelas marcas já muito

arraigadas da educação sexual vivida e pela ausência de uma base mais sólida de conhecimentos atualizados sobre sexualidade, a angústia e o questionar que esses educadores apresentam apontam para uma abertura a uma prática potencialmente menos conservadora e normativa.

Na fala de P3, os aspectos normativos encontram espaço para serem amenizados por meio da postura de compreensão da educadora, que ouve os adolescentes e busca elaborar explicações sobre suas atitudes a partir de suas experiências singulares. Trata-se de uma postura em que o acolhimento se torna profícuo, ao ser potencialmente aberto à singularidade de cada adolescente.

Para Chauí, Kehl, & Werebe (1981, p. 101) deve-se sempre possibilitar a discussão sobre normas e padrões em relação ao sexo e “o debate das atitudes das pessoas frente à própria sexualidade”, proposta da qual P3 parece se aproximar. A nosso ver, tal debate parece ser necessário não somente aos educandos, mas é também fundamental aos educadores, que ao repensar a própria sexualidade em um exercício constante poderiam negociar posições, rever conflitos e ressignificar vivências. Para as crianças e adolescentes, debater as atitudes frente à própria sexualidade parece ser um exercício de grande valor, pois os coloca diante de sua singularidade e sua forma própria de experienciar seus desejos, permitindo-lhes refletir sobre seus atos.

Em todas as entrevistas, atitudes repressivas em relação à sexualidade aparecem no sentido da tentativa de sua interdição, ao não deixarem as crianças/adolescentes sozinhos nos quartos, não deixarem que tomem banho juntos ou não permitirem que recebam outras pessoas no abrigo (essa última situação no caso dos adolescentes do Abrigo A).

Concordamos com Sanches (2010) ao propor que o educador deve colocar limites para que a sexualidade seja canalizada para formas socialmente aceitáveis, mas sem deixar de considerar as especificidades da *singularidade* de cada um. Nesse sentido, não estamos

propondo que os educandos sejam “enquadrados” em um mesmo modelo ou padrão sexual, mas que na montagem criativa realizada por cada sujeito (Loureiro, 2004) a forma de expressar a sexualidade não incorra em ataques nocivos a si mesmo ou ao outro.

Evidentemente, torna-se difícil mensurar o grau de nocividade “desejável” na sexualidade, já que ao lado do trabalho de Eros sempre se fará presente a pulsão de morte. Mas que seja uma vivência da sexualidade que não tenha como consequência danos à saúde do indivíduo ou de seus semelhantes. De acordo com Sanches (2010, p. 71):

A psicanálise tem sido lida de maneira deturpada, quando se entende que “não podemos reprimir a criança”. Ao contrário, Freud mostrou que a repressão, desde que não excessiva, é condição essencial para a criação e a sobrevivência da cultura, e para a inserção do indivíduo na mesma. Assim, é tarefa do educador dar espaço, mas também dar o limite dentro do qual a sexualidade não se transforme em ataque, seja ao outro, seja a si mesmo. (Sanches, 2010, p. 71).

Em uma instituição com educadores que tenham diferentes histórias pessoais e valores, certamente haverá diferentes pontos de vista a respeito de quais devem ser os limites em relação à sexualidade infantil e adolescente. Como afirma a participante P4, sobre as crianças e adolescentes: “(...) às vezes eles não sabe quem ouvir ou quem... sabe? Quem obedecer.”

Não há como propor um manual que especifique com precisão quais devem ser exatamente os limites para todas as situações, já que são muitos os contextos em que a sexualidade infantil e adolescente se expressam, em diferentes realidades. Como seria possível propor, de antemão, se “João” e “Maria” podem ficar sozinhos no mesmo quarto, sem conhecer a história de ambos, o modo como se comportam e o contexto específico da

situação em questão? Deste modo, a definição dos limites é flexível, contextual e variável, de acordo com as condições da situação. No entanto, isso não significa que não possamos pensar em alguns parâmetros.

Em primeiro lugar, esses limites não devem ser definidos por critérios pessoais, fundamentados pelos valores dos educadores. Isso criaria uma “babel” de dizeres por vezes contraditórios entre os diversos educadores responsáveis pelas crianças, que se dividem em turnos de trabalho, o que levaria ao sentimento de confusão pela criança ou adolescente a respeito de quem ouvir e seguir. Além disso, dessa forma os limites seriam alicerçados em pré-conceitos e saberes que podem estar em contradição com as orientações do ECA (Brasil, 2012 [1990]) e conhecimentos científicos a respeito do desenvolvimento infantil e adolescente.

Em segundo lugar, devem seguir o parâmetro fundamental da ausência de nocividade a si mesmo e ao outro. Importante ressaltar que esse parâmetro incorpora a noção de consentimento, tão cara às discussões sobre a necessidade de respeitar o corpo do outro: os atos sexuais que envolvam a presença de outro/s parceiro/s devem ser consensuais, permitidos explicitamente por todos/as os/as envolvido/as.

Considerando o exposto até aqui a respeito das possibilidades de ação do educador em relação à sexualidade, como poderíamos sintetizar qual seria sua função ou seu lugar em relação à vida sexual das crianças e adolescentes sob seus cuidados? Werebe (Chauí, Kehl, & Werebe, 1991) pode ajudar-nos a pensar nessa questão, a partir do seguinte excerto:

Quanto ao “educador sexual”, as experiências têm demonstrado que ele não deve ser necessariamente um “especialista”, detentor de conhecimentos científicos extensos e aprofundados sobre a sexualidade. De qualquer forma, não

são esses conhecimentos que, por si sós, o credenciam para o trabalho pedagógico nesse campo (Chauí, Kehl, & Werebe, 1991, p. 110).

Para as autoras, ao educador não cabe apenas oferecer informações, sendo que sua tarefa principal seria a de “saber ouvir, de facilitar a expressão das dúvidas e inquietações do educando, de criar condições para que suas demandas reais possam ser explicitadas” (Chauí, Kehl, & Werebe, 1991, p. 110). Além disso, ele deveria ter a sensibilidade necessária para entender o que está por trás de cada demanda: o “não-dito”.

Esse tipo de sensibilidade pode ser identificada na fala de P3: diante de uma situação em que um dos adolescentes beija um menino na frente do abrigo e quando outro adolescente demonstra querer “pegar” uma educadora, P3 elabora explicações sobre quais seriam seus motivos: “(...) acho que foi aí que apareceu esse amigo e aí trouxe aqui, eu acho que também pra mostrar pros menino que ele quer pegar menina e pegar homem e mulher.”/ “(...) eu sei que foi um momento dele, acho que ele, que os outros meninos tavam pegando as menina, fica pegando, e acho que ele viu que não ta pegando ninguém, então acho que ele confundiu as coisas, né?”.

A tentativa de compreensão e elaboração de explicações marca um acolhimento em que a relação aberta da educadora com a sexualidade transmite a possibilidade de falar sobre o tema. Como se afirma no texto de Chauí, Kehl e Werebe (1991), os modelos comportamentais dos adultos de referência da instituição influenciam na educação sexual dos educandos. Ao se referir sobre os educadores que atuam em escolas, os professores, Werebe (Chauí, Kehl, & Werebe, 1991, p. 107) afirma o seguinte: “A maneira como vivem e assumem a própria sexualidade e aceitam a sexualidade dos outros, em particular a dos alunos, transparece nas suas atitudes e seus comportamentos em sala de aula.” O mesmo raciocínio pode ser aplicado aos educadores de abrigos.

Como afirmam Hartmann e Schestatsky (2011), as crianças e adolescentes são inscritos em uma cadeia na qual se transmitem inconscientemente elementos da história do educador. Tornam-se herdeiros “tortos” de uma história que não é a deles, “(...) beneficiário, mas também pensador e criador daquilo que lhe foi transmitido.” (Hartmann & Schestatsky, 2011, p. 92). Com isso, como já foi discutido, pensar a educação sexual no sentido de uma *transmissão* não incorre em pensar as crianças e adolescentes como meros receptores de marcas e valores: haverá um processo de criação sobre o que foi transmitido, o que se configura como justamente o fator que frustra a educação em um sentido de controle absoluto sobre os conteúdos passados.

De qualquer forma, tal transmissão poderá implicar na produção de um contexto opressor e nocivo ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, caso não abra um espaço efetivo de acolhimento que considere as histórias e experiências singulares de cada um (Penna, Carinhanha, & Leite; 2009; 2012).

Concordamos com Marzol, Bonafé e Yunes (2012), no sentido de que os educadores devem prover um acolhimento em que haja conversas e partilhas, respeito à história de vida da criança/adolescente, empatia pela sua condição atual de abrigamento e otimismo em relação as suas perspectivas de desenvolvimento futuro.

Nas falas de todos os educadores entrevistados nessa pesquisa, em maior ou menor grau – se tal mensuração for possível – foi possível identificar entraves a esse acolhimento, de forma que se torna imprescindível pensar na necessidade de capacitação desses profissionais.

Essa necessidade é expressa pelos próprios profissionais, tanto nas entrevistas de P1, P2 e P4 quanto na literatura consultada (Arpini, 2003; Assis & Farias, 2013; Avoglia, Silva, & Mattos, 2012; Bazon & Biasoli-Alves, 2000 ; Careta, 2011; Cavalcante & Corrêa, 2012;

Dias & Silva, 2012; Lima, 2012; Moré & Sperancetta, 2010; Penna, Carinhanha, & Leite, 2009; Tinoco, 2007; Tomás & Vectore, 2012; Vectore & Carvalho, 2008).

P1 destaca a necessidade de estudar sobre sexualidade, especialmente sobre a homossexualidade, tema que lhe provoca mais questionamentos: “Eu acho que preciso estudar um pouco mais também a respeito disso [homossexualidade] (...)”./ “Então eu acho que, que a gente pode estudar um pouquinho mais sobre isso ainda. Dá pra você ampliar mais.”

P2 considera que deveria haver um curso para os educadores aprenderem a lidar com as crianças de forma geral, especialmente em relação ao cuidado de uma criança com autismo que mora no abrigo. Confirma também o que a literatura aponta (Assis & Farias, 2013; Cavalcante & Corrêa, 2012; Fraga, 2008; Marin, 1999; Marques & Czermak, 2004; Penna, Carinhanha & Leite, 2009), a respeito da mobilização da experiência pessoal na ausência de uma capacitação:

(...) eles não explica que a gente... como que a gente deveria tratar as criança, né (...)A gente faz o que a gente, né? O que faria com um filho, mas na verdade a gente não sabe. Que nem a T., autista, a gente não sabe como tratar ela, né? A gente trata ela com carinho, com tudo, mas... o caso dela, né, teria que ter um... outra pessoa, né, que entendesse o caso dela, né?

P4 também aponta essa necessidade de um curso para saber como agir com as crianças e adolescentes, especialmente sobre sexualidade: “De como abordá-los eu acho que é muito importante pra gente, que eu vou fazer dois meses que eu to aqui e eu sinto essa necessidade.”

(...) principalmente assim de conversar bastante com psicólogo, principalmente sobre assuntos da sexualidade, ou como a gente devia abordar eles, assim, ou até outros assuntos, quando eles ficam nervoso, quando eles se batem, como... sabe?

São várias as dificuldades que atravessam as dimensões institucional e prática do trabalho dos educadores e que nos levam a pensar no que poderia ser proposto enquanto estratégias de capacitação. Nessa pesquisa, em comparação com os dados encontrados na literatura (Arpini, 2003; Assis & Faria, 2013; Bazon & Biasoli-Alves, 2000; Carinhanha & Penna, 2012; Fraga, 2008; Lima, 2012; Tomás & Vectore, 2012; Penna, Carinhanha e Leite, 2009; Pereira, Pereira, & Johnson, 2011), identificamos as seguintes dificuldades: ausência de cursos para conhecer sobre assuntos rotineiros, tais como autismo e sexualidade; dificuldade de lidar com crianças de diferentes idades; possibilidade de fuga das crianças; agressividade dos usuários; falta de informações sobre o histórico das crianças; choque de concepções entre as colegas de trabalho e entre elas e a instituição; dificuldade de serem compreendidas pela instituição e medo de serem criticadas pela equipe técnica; reduzido ou ausente espaço democrático e coletivo de gestão; falta de consenso entre as educadoras sobre a concepção de infância e as ações que devem ser tomadas.

Há que se pensar, também, em todos os diversos atravessamentos no trabalho de um abrigo, o que impede que, ao elaborar uma intervenção com os educadores, consideremos apenas as questões diretamente concernentes à sexualidade. No abrigo A, no qual trabalham P1 e P3, há a questão de os adolescentes serem encaminhados por se apresentarem em situações de abuso de drogas. Como afirma P1:

(...) a gente tá em uma fase conturbada também, de outras coisas, né.

Você não consegue focar no trabalho às vezes por isso, entendeu? A gente tem trabalhado a questão da escola com eles, trabalha a questão do trabalho com eles, vínculo com a família, não sabe se vai retomar, né? Tem a questão das drogas também que é outro problema que a gente vive com eles você entendeu? Da atividade física... então o sexo entra, mas entra no meio desses problemas aí que a gente... é muita coisa ao mesmo tempo, entendeu (...).

Assim, o pensar sobre a sexualidade acaba em segundo plano, dadas as outras dificuldades inerentes à dimensão institucional e prática do trabalho, que produzem, juntas, um contexto de muitas dúvidas. Dessa forma, urge a necessidade de se pensar em estratégias de capacitação que não apenas transmitam conteúdos que instrumentalizem a reflexão e a prática dos educadores, mas que também possibilitem um espaço de escuta, diálogo e elaboração das angústias e conflitos pessoais.

Além disso, como no Abrigo B ficou evidente a hierarquização no compartilhamento de informações a respeito das crianças e adolescentes, o que dificulta o trabalho dos educadores, torna-se necessário o fomento de um espaço de trocas entre a equipe técnica e a equipe de educadores, de forma que estes últimos passem a se sentir mais valorizados e apoiados.

Como já foi mencionado anteriormente, é preciso partir das potencialidades dos educadores, daquilo que eles já realizam de positivo, como discute Tomás e Vectore (2012). É preciso, ainda, valorizar e instrumentalizar o diálogo entre os educadores e acolhidos (Lima, 2012; Penna, Carinhanha, & Leite, 2009), algo que os profissionais entrevistados nessa pesquisa já realizam, embora se deparem com alguns entraves: ausência de conteúdos e

habilidades específicas para tratar de determinados temas, além dos próprios conflitos pessoais em relação à sexualidade.

Para Marin (1999) a perda, a falta e a separação não são em si um problema, desde que se encontre na instituição a possibilidade de sua significação e simbolização. A sexualidade pode se constituir como um entrave a essa significação e simbolização, já que nubla o campo da comunicação: ao não se querer ver nem ouvir sobre sexualidade perde-se a possibilidade de enxergar sintomas e tentativas de elaboração de uma história que precisa ser dita. Impede-se, com isso, a existência do abrigo enquanto um lugar de proteção do desamparo. É possível, porém, partir de aspectos do lugar do educador em que se reconhece seu potencial de acolhimento, de forma a ampliar suas possibilidades de atuação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desse trabalho questionamos qual seria o lugar dos educadores de abrigos em relação à educação sexual de crianças e adolescentes: seria de acolhimento? De recusa? De padronização?

Para respondê-las, traçamos uma longa trajetória por estudos que abordam o tema dos abrigos, debruçando-nos sobre diferentes aspectos do acolhimento, com enfoque especial no personagem principal desse trabalho: o educador. Mais especificamente, tentamos compreender o encontro que se dá entre esses profissionais e a sexualidade inerente às crianças e adolescentes. A partir de toda a base pesquisada, dos materiais lidos, fichados e discutidos em seus aspectos mais relevantes aos aspectos dessa pesquisa, entrevistamos educadores de abrigo, entrando em contato com a particularidade de alguns sujeitos.

Foi no contato com essa particularidade que percebemos que as respostas às questões formuladas não poderiam ser dadas em termos absolutos e exatos, afinal, não estamos falando de objetos com ideias precisas e bem definidas, mas de sujeitos que expressam contradições e imprecisões. Ao pensar no lugar que cada educador ocupa em relação à sexualidade das crianças e adolescentes afastados de suas famílias de origem, nos dois abrigos pesquisados, foi possível identificar, nesses “lugares”, dificuldades e potencialidades.

De forma geral, os educadores oferecem certo acolhimento para as dúvidas, conflitos e experiências das crianças e adolescentes. Contudo, esse amparo é dificultado tanto pela lacuna de conhecimentos sobre como lidar com o cuidado e educação das crianças e adolescentes, especialmente em relação à sexualidade, quanto pelos conflitos e valores que trazem de sua própria vida sexual, que implicam na transmissão de padrões que limitam e condicionam o acolhimento. No entanto, como vimos, os educadores demonstram interesse

em aprender e ir além dos valores que orientam sua vida particular para educar as crianças e adolescentes, considerando as necessidades e condições do contexto social atual.

Para que isso seja possível, serão necessárias estratégias de capacitação continuada que levem em conta não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos sobre educação, desenvolvimento dos sujeitos e a sexualidade, mas que também abram espaço para a escuta dos educadores e a circulação de seus desejos e angústias.

No sentido da viabilização dessas estratégias de capacitação, essa pesquisa contribuiu na identificação de um panorama sobre as condições, dificuldades e possibilidades do trabalho do educador nos abrigos, bem como no reconhecimento do imbróglcio da natureza de sua função, que precisa ser melhor definida. Foram discutidos os aspectos históricos que compõem a trajetória da constituição dessa função, que ainda traz marcas significativas de um acolhimento caritativo, movido pelo “bom coração” e “maternagem”, a despeito das diretrizes legais atuais. Assim, considerando que o lugar do educador é atravessado por uma dimensão histórica que se reproduz devido a características da dimensão institucional, torna-se proeminente pensar para além do que os educadores realizam e atentar-se para os entraves no âmbito da instituição e da rede de proteção, que precisa elaborar e aplicar ações que amparem a prática dos profissionais e possibilitem que as diretrizes do ECA (Brasil, 2012[1990]) sejam efetivadas.

De fato, parece-nos que o “abandono” não se limita aos usuários do serviço de acolhimento, mas atravessa o serviço em si: não há iniciativas para a capacitação de profissionais com uma função tão importante e complexa. Nesse sentido, a intenção é a de que os apontamentos e discussões acerca do trabalho dos educadores levem a um diagnóstico sobre essa prática profissional e sobre os aspectos problemáticos que dificultam o acolhimento, o trabalho em si desses educadores e, mais especificamente, que mantém a sexualidade em uma obscuridade na qual se fortalecem preconceitos e discriminações.

Sendo o abrigo um espaço elaborado para a proteção das crianças e adolescentes afastados de suas famílias de origem, devemos nos questionar em que medida essa proteção se realiza de fato em um local no qual o acolhimento se condiciona aos padrões dos educadores e em que circulam interdições, silenciamentos e dúvidas que dificultam suas práticas.

Como não é possível separar a sexualidade da integralidade dos sujeitos há que se pensar em um acolhimento que se preocupe não apenas com a educação sexual das crianças e adolescentes, mas que se empenhe em enxergá-los como sujeitos dotados de saberes, de desejos, de uma história. Assim, pesquisas futuras poderão aprofundar a compreensão sobre a sexualidade e a educação sexual nos abrigos ao abrir a escuta para as crianças e adolescentes, algo que nesse trabalho não foi possível ser feito devido aos limites do recorte que foi definido.

Por fim, pretendemos que essa pesquisa constitua-se como mais um subsídio que, ao lado de outras pesquisas sobre as instituições de acolhimento e sobre a sexualidade, contribua para a efetivação do abrigo como realmente um espaço de proteção para as crianças e adolescentes, no qual os educadores ocupem um lugar que propicie acolhimento para seus conflitos e experiências.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. (2000). Meninas perdidas. In M. D. Priore (Org.), *História das crianças no Brasil*. (2a ed., pp.289-316). São Paulo: Contexto.
- Allouch, J. (1999). Acoger los gay and lesbian studies. *Revista Litoral*, Córdoba, n. 27, Edelp.
- Arán, M. A. (2006). Transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. IX, n.1, p. 49-63, jan./jun. 2006.
- Arpini, D. M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia ciência e profissão*, 23(1), 70-75. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932003000100010&lng=en&tlng=pt.
- Assis, S. G., & Farias, L. O. P. (Orgs.). (2013). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviços de acolhimento*. São Paulo: Hucitec.
- Avoglia, H. R. C., Silva, A. M. da, & Mattos, P. M. de. (2012). Educador social: Imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 12(1-2), 265-292.
- Ayres, L. S. M., Cardoso, A. P., & Pereira, L. C. (2009). O abrigamento e as redes de proteção para a infância e a juventude. *Fractal Revista de Psicologia*, 21(1), 125-136.
- Barbero, G. (2005). *Homossexualidade e Perversão na Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Fapesp.
- Bazon, M. R., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(1).

- 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. *HISTEDBR On-line*, 170-185.
- Bertoncini, A., Conti, L. O., Pastana, M., & Maia, A. C. B. (2013). *Capacitação em Educação Sexual para Educadores de Crianças Abridadas*. (Relatório não publicado).
- Brandão, E. P. (2010). *Nem Édipo, nem Barbárie – Genealogia dos Laços entre Alianças e a Sexualidade*. Curitiba: Juruá.
- Brasil. (2012[1990]). *Estatuto da Criança e do Adolescente*, São Paulo.
- Brasil. (2014). *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*. Recuperado de: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/pse-protecao-social-especial/servicos-de-alta-complexidade/servico-de-acolhimento-institucional>. Acesso em: 26 out. 2015.
- Brito, C. V., & Souza, J. C. (2011). Qualidade de vida dos educadores sociais em abrigos de proteção a crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 89-100.
- Careta, D. S. (2011). *Quando o ambiente é o abrigo: cuidando das cuidadoras de crianças em acolhimento institucional*. (Tese). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Carinhanha, J. I., & Penna, L. H. G. (2012). Violência vivenciada pelas adolescentes acolhidas em instituição de abrigo. *Texto Contexto Enfermagem*, 21(1), 68-76.
- Cavalcante, L. I. C., & Corrêa, L. da S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 494-517.
- Cecarelli, P. R. (2012). Considerações sobre pesquisa em psicanálise. In P. E. Melo, M. Deusdedit Júnior (Orgs.). *Psicologia: diálogos contemporâneos*. (pp.137-146). Curitiba: CRV.

- Chauí, M.; Kehl, M. R.; Werebe, M. J. (1991). Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de pesquisa*, 36, p.99-110.
- Cintra, A. L. (2010). *Corpo a Corpo: Representações identitárias, singularidades e abrigos institucionais para crianças*. (Dissertação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis.
- Cintra, A. L., Souza, M. de. (2012). Representações sobre corpo e infância elaboradas por educadoras-cuidadoras de uma instituição de abrigo para crianças. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 23-39.
- CONANDA, CNAS. (n. d). *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília.
- CONANDA, CNAS. (2009). *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e psicanálise*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Dias, M. S. de L., & Silva, R. S. D. da. (2012). O histórico de institucionalização de crianças e adolescentes. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, 45, 177-198.
- Ferreira, F. P. M. (2014). Crianças e adolescentes em abrigos: uma regionalização para Minas Gerais. *Serv. Soc. Soc.*, (117), 142-168.
- Firmino, F. H., Simões, S. C. S., Pastana, M., Maia, A. C. B. (2013). *Educação em Sexualidade para Adolescentes Usuários de um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS): Um projeto de intervenção*. (Relatório não publicado).
- Foucault, M. (2013[1975]). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (27a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (13a ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Fraga, L. B. (2008). *Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadores de abrigo à luz da história de vida*. (Dissertação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto.
- Freud, S. (1980[1905]). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. (1996 [1914]). Recordar, repetir e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud [ESB]. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (2010[1930]). *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM.
- Freud, S. (2014[1915]). *As pulsões e seus destinos*. (1a ed.). (Obras Incompletas de Sigmund Freud, 2). Belo Horizonte: Autêntica.
- Hartmann, I. B.; Schestatsky, S. (2011). Transmissão do psiquismo entre as gerações. *Rev. Brasileira de Psicoterapia*, 13(2), 92-114.
- Iannelli, A. M., Assis, S. G., & Pinto, L. W. (2013). Reintegração familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional em municípios brasileiros de diferentes portes populacionais. *Ciências & Saúde Coletiva*, 20(1), 39-48.
- Iribarry, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora*, (1), 115-138.
- Jorge, M. A. C. (2007). A teoria freudiana da sexualidade 100 anos depois (1905-2005). *Psychê*, 20, 29-46.
- Kupfer, M. C. (1999). Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, (16), 14-26.
- Kupfer, M. C. (2001). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. (3a ed.). São Paulo: Scipione.

- Kupfer, M. C. (2013). *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*. (4a ed.). São Paulo: Escuta.
- Laplanche, J. (1985). *Vida e morte em psicanálise*. São Paulo: Artes Médicas.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1996). *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, S. C. da C. (2012). O trabalho do cuidado: uma análise psicodinâmica. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 12(2), 203-215. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Loureiro, I. (2004). Psicanálise e sexualidade: crítica e normalização. In A. Piscitelli, M. F. Gregori, S. Carrara. *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras* (pp.81-94). Rio de Janeiro: Garamond.
- Magalhães, C. M. C., Costa, L. N., & Cavalcante, L. I. C. (2011). Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 21(3), 818-831. Recuperado em 28 de outubro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000300008&lng=pt&tlng=pt.
- Mannoni, M. (1977). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marcílio, M. L. (2006). *História social da criança abandonada*. (2a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Marcílio, M. L. (2010). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In M. C. de Freitas, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. (8a ed., pp. 291-309). São Paulo: Cortez.
- Marin, I. S. K. (1999). *FEBEM, família e identidade: O lugar do Outro*. 2 ed. São Paulo: Escuta.

- Marques, C. C., & Czermak, R. (2008). O olhar da psicologia no abrigo: uma cartografia. *Psicologia e Sociedade*, 20 (3), 360-366.
- Marzol, R. M., Bonafé, L., Yunes, M. A. M. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. *Psico*, 43(3), 317-324.
- Melo, Arruda, Alencar, & Fátima. (2010). O Dito e o Não Dito na Educação Sexual: Uma produção discursiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 346-361.
- Millot, C. (1979). *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- 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.
- Nascimento, M. L. do, Lacaz, A. S., Travassos, M. (2010). Descompassos entre a lei e o cotidiano nos abrigos: percursos do ECA. *Aletheia*, 31,16-25.
- Passeti, E. (2000). Crianças carentes e políticas públicas. In: M. D. Priore (Org.). *História das crianças no Brasil* (2a ed., pp. 347-375). São Paulo: Contexto.
- Penna, L. H. C., Carinhanha, J. I., & Leite, L. C. (2009). La práctica educativa de cuidadores profesionales en refugios para niñas: enfrentando la violencia vivida por mujeres adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(6). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342012000300003&lng=en&tlng=pt.
- Pereira, A. L., Pereira, F., Johnson, G. A. (2011). Os desafios cotidianos dos trabalhadores em um abrigo para crianças e adolescentes. *Emancipação*, 11(2), 189-201.
- Porchat, P. (2007). *Gênero, Psicanálise e Judith Butler: Do transexualismo à política*. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo.

- Prada, C. G., & Williams, L. C. de A. (2007). Efeitos de um Programa de Práticas Educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 63-80. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452007000100006&lng=pt&tlng=pt. .
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sanches, R. M. (2010). *Psicanálise e educação. Questões do cotidiano*. (2a ed.). São Paulo: Escuta.
- Santos, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In: M. D. Priore. (Org.). *História das crianças no Brasil* (2a ed., pp. 210-230). São Paulo: Contexto.
- Silva, E. R. A. (Org.). (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA.
- Siqueira, A. C., & Dell'aglio, D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicol. Soc.*, 18(1), 407-415. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100010&lng=en&tlng=pt.
- Spargo, T. (2006). *Foucault e a teoria queer*. (Coleção Encontros Pós-Modernos, 5). Rio de Janeiro: Pazulin, Juiz de Fora: Ed. UFRJ.
- Spaziani, R. B. (2012). *Violência sexual infantil: compreensões de professoras sobre conceito e prevenção*. (Dissertação). Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Teshainer, M. C. R. (2006). Biopolítica e psicanálise: Uma leitura de Michel Foucault. *Psicologia Revista*, 15 (2), 211-219.
- Tinoco, V. (2007). *O luto em instituições de abrigamento: um desafio para cuidadores temporários*. (Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, São Paulo.

Tomás, D. N., & Vectore, C. (2012). Perfil mediacional de mães sociais que atuam em instituições de acolhimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3 (3), 576-587.

Trivellato, A. J., Carvalho, C., & Vectore, C. (2013). Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. *Psicol. Esc. Educ.*, 17(2), 299-307.

Uziel, A. P., & Berzins, F. A. J. (2012). Adolescências, autonomia e direitos sexuais: fragmentos de histórias de meninas abrigadas. *Psicologia Clínica*, 24(1), 105-115.

Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652012000100008&lng=en&tlng=pt.

Vectore, C., & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *ABRAPEE*, 12(2), 441-449.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

QUESTÕES ABERTAS		
BLOCO	OBJETIVOS	QUESTÕES NORTEADORAS
1. Família	Investigar as relações e envolvimento familiar do educador	<ul style="list-style-type: none"> - Com quem você morava quando era criança? Com quem você mora hoje? - Como era o relacionamento com cada uma dessas pessoas? (Atividades em conjunto; semelhanças e diferenças; valores; sentimentos; proximidades; coisas boas e ruins).
2. Sexualidade e Práticas Sexuais	Investigar as concepções sobre sexualidade e práticas sexuais	<ul style="list-style-type: none"> - Quando você ouve a palavra sexualidade, que palavras lhe vêm à mente? - O que você entende por sexualidade? - Por que você acha que as pessoas fazem sexo? (existe prazer no sexo?) - Existe uma forma certa de fazer sexo? - O que você pensa sobre: 1- masturbação; 2- relações entre pessoas do mesmo sexo; 3- diferenças entre homens e mulheres; 4- gravidez na adolescência; 5- aborto?
3. Educação e educação sexual dos educadores	Investigar as concepções sobre educação e educação sexual	<ul style="list-style-type: none"> - Para você, o que é educar? - Você acha que a sexualidade pode ser educada? - Em sua vida, onde e como você aprendeu sobre sexualidade? (O que você aprendeu sobre sexualidade em sua família? O que você aprendeu sobre sexualidade em sua religião? O que você aprendeu sobre sexualidade com os meios de comunicação?) - O que você não aprendeu sobre sexualidade antes de virar adulta, mas hoje acredita que deveria ter aprendido?
4. Relação com os abrigados	Investigar o lugar que o educador se coloca em relação às crianças e adolescentes abrigados (as)	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a sua relação com as crianças/adolescentes do abrigo? - Qual você acha que é o seu papel na vida dos(as) abrigados(as)? (Em sua opinião, o seu papel poderia ser o de um(a) substituto(a) de um familiar?) - Como você acha que as crianças/adolescentes vêem você? - O que você acha importante transmitir a eles(as)? - O que de fato você acha que transmite? - Você os(as) educa? - O que é educar dentro de um abrigo? (Como é educar crianças/adolescentes que estão afastados(as) de suas famílias?) - Quais são as maiores dificuldades?

5. A sexualidade dos abrigados	Identificar as formas com que o educador lida com a sexualidade dos abrigados	<p>- Você já presenciou situações que envolviam a sexualidade dos(as) abrigados(as)? (Quais e como foram?)</p> <p>- De que forma você agiu? (O que você disse e por quê? Você acha sua atitude teve a ver com o que você aprendeu sobre sexualidade?)</p> <p>- Há algo na sexualidade dos(as) abrigados(as) que o(a) inquieta? (Por quê?)</p>
--------------------------------	---	---

QUESTÕES PROJETIVAS

TEMA	OBJETIVOS	SITUAÇÕES	QUESTÕES
1. Homoafetividade/ descoberta do corpo/experiência sexual	Identificar as concepções e formas de lidar com a homoafetividade, descoberta do corpo e experiências sexuais de crianças e adolescentes	Uma mãe entra no quarto de sua filha e vê a menina acariciando os seios de uma amiga.	<p>- Como essa história continua? Quais foram as atitudes da mãe?</p> <p>Quais as atitudes das meninas? Por que você acha que isso aconteceu entre elas?</p> <p>- Qual você acha que é a idade das meninas?</p>
2. Pornografia/auto-Erotismo	Identificar as concepções e formas de lidar com o consumo de pornografia e o auto-erotismo de crianças e adolescentes	Uma professora volta do intervalo mais cedo e vê dois alunos folheando uma revista pornográfica na sala de aula e acariciando os próprios genitais.	<p>- Qual a idade dos meninos?</p> <p>- Qual o sexo das pessoas mostradas na revista?</p> <p>- Como esta situação continua?</p> <p>- O que a professora faz?</p> <p>- O que os alunos fazem?</p>
3. Curiosidade sexual/diálogo sobre sexualidade	Identificar as concepções e formas de lidar com a curiosidade sexual e diálogo sobre sexualidade com crianças e adolescentes	Um pai está vendo tv com seu filho, quando o menino muda de canal e aparece uma cena de ato sexual. O menino pergunta ao pai o que as pessoas estão fazendo.	<p>- O que acontece em seguida? (O pai responde a questão? Ele muda de canal?)</p> <p>- Caso o pai responda a questão, o que ele diz? Por quê?</p> <p>- Qual o sexo das pessoas que aparecem na cena?</p>

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente instrumento que atende às exigências da Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional da Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos, o(a)

Sr.(a) _____

_____, portador(a) do RG _____, após leitura minuciosa deste documento, devidamente explicado pelo pesquisador em todos os detalhes, ciente da coleta de dados e não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, afirma que sua participação é com CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO com relação à pesquisa: “EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ABRIGOS: O LUGAR DO EDUCADOR”, realizada por Flávio Henrique Firmino, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Porchat Pereira da Silva Knudsen e que tem por objetivo principal identificar o lugar que o educador ocupa em relação à sexualidade e à educação sexual das crianças e adolescentes que estão sendo atendidas pelo serviço de acolhimento institucional em abrigos. O(a) participante também foi esclarecido sobre os procedimentos metodológicos envolvidos e as finalidades de divulgação dos dados de modo acadêmico e científico, sendo a identidade do(a) participante e o seu local de trabalho mantidos em anonimato durante e após a realização da pesquisa.

O(a) participante está ciente de que responderá a uma entrevista que será gravada e de que os dados serão utilizados apenas pelo pesquisador com a finalidade de categorizar o que foi dito pelo participante integralmente. Será garantida total proteção a respeito das gravações, sendo estas guardadas pelo pesquisador em local seguro e de acesso exclusivo do mesmo. O participante também está ciente de que sua participação é voluntária, gratuita e que dela poderá desistir, a qualquer momento, sem explicar os motivos.

Por estarem de acordo assinam o presente termo.

Bauru, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável