

O presente Artigo: Um Olhar Ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de Crianças e Adolescentes Institucionalizados encontra-se publicado no Livro **Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano: Experiência no Brasil**, Editora Casa do Psicólogo, 2004

*Las Personas...*  
*Qué precioso sería si las personas*  
*pudiesen percibir que ellas son*  
*personas porque no están solas.*  
*El contexto...*  
*Y además de no estar solas,*  
*son personas que comparten*  
*una experiencia de vida entre ellas.*  
*El proceso...*  
*Y que esa experiencia se desarrolla*  
*de una manera donde el camino*  
*plantea y replantea nuevos*  
*significados para vivir.*  
*El tiempo...*  
*¿El tiempo? Creo que sea un rico aliado,*  
*pero también es un controlador sin*  
*complacencia. Por lo tanto,*  
*no dudes del tiempo.*  
*La vida...*  
*¡Ah! La vida es todo ello...*  
Rogério Dias de Arruda\*

Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados

Maria Angela Mattar Yunes\*, Angela Torma Miranda\*\* & Sandra Eliane Sena Cuello\*

Fundação Universidade Federal de Rio Grande

---

\* Mestrando em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal de Rio Grande.

\* Doutora em Educação: Psicologia da Educação, docente do Mestrado em Educação Ambiental da Fundação Universidade de Rio Grande, Pesquisadora do CNPq.

\*\* Acadêmica do curso de Direito da FURG, Bolsista de iniciação científica da Fapergs.

\*\*\* Acadêmica do curso de Direito da FURG, Bolsista de iniciação científica voluntária .

O modelo de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner possibilita compreender o funcionamento das instituições de abrigo às crianças e adolescentes de uma maneira “ecologicamente contextualizada”. Isso quer dizer que processos, pessoas, contextos, e suas ocorrências no tempo são as dimensões consideradas na análise. Nosso trabalho foca as instituições como o microssistema central do entorno ecológico das crianças institucionalizadas. Como em qualquer outra instituição educativa, este é o principal cenário de atividades individuais e compartilhadas, da formação de díades, do exercício de papéis sociais, e da construção de interações entre criança/criança e crianças/cuidadores-educadores. Além de “olhar” para estas questões, buscaremos discutir como se configura a rede de apoio interna e social no contexto da institucionalização. É reconhecido que a vivência institucional pode influenciar a trajetória de vida das crianças e adolescentes, de maneira a inibir ou incentivar o desenvolvimento psicológico sadio. Afinal, o que a abrigagem representa para as populações institucionalizadas: **risco** ao crescimento psicológico ou **oportunidade** de desenvolvimento?

#### Reflexões ecológicas sobre institucionalização

Diversos segmentos da sociedade têm reconhecido a amplitude das conseqüências sociais que a questão das crianças institucionalizadas representa. No entanto, o que é conhecido sobre o assunto, não tem sido suficiente para a definição de programas políticos adequados às necessidades desta população. Apesar de constatado que a maioria das crianças em situação de risco social possui famílias, são sabidas as impossibilidades do restabelecimento do contato imediato, dadas as condições de miséria, violência ou abandono, sob as quais muitas vivem em suas casas, juntamente com suas famílias (Bandeira, Koller, Hutz & Foster, 1994; Martins, 1996; Rosemberg, 1996; Yunes, Tavares, Arrieche & Faria, 2001; entre outros). Portanto, muitas crianças passam longos períodos de suas vidas nas ruas ou são encaminhadas judicialmente às instituições. Segundo Santana (2003), "a criação de instituições e programas específicos para crianças e adolescentes em situação de rua pode ser considerada uma prática que reforça a estigmatização e os preconceitos contra esta população" (p.34). Sendo assim, a vivência institucional pode apresentar, tantos ou mais fatores de risco quanto a rua para as crianças, pois o ambiente institucional e as relações estabelecidas neste meio influenciarão seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, bem como a construção de suas identidades e seus projetos de futuro.

Para se compreender esta complexa temática, a abordagem ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979/1996) tem sido apontada como o referencial mais indicado. O modelo ecológico caracteriza-se por ser um marco teórico e metodológico que busca privilegiar não apenas o contexto, mas as múltiplas interações da pessoa com o seu ambiente. Uma das maiores contribuições da abordagem ecológica reside no fato de que torna os pesquisadores capazes de "pensar ecologicamente", possibilitando que a sua atenção seja dirigida não só para o indivíduo e os ambientes imediatos nos quais ele se encontra, mas também para as interações do indivíduo com os ambientes mais distantes, dos quais muitas vezes, ele sequer participa diretamente. Bronfenbrenner (1979/1996) proporciona a compreensão de vários sistemas de influência, desde os mais distais até os mais próximos, que formam o entorno ecológico do indivíduo. Através de uma linguagem específica de sua abordagem, pressupõe que toda experiência individual se dá no ambiente ecológico, o qual "é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas." (p. 5).

Um aspecto marcante desta concepção, é que o importante para o desenvolvimento humano é o meio ambiente, na maneira como é percebido pelo indivíduo, e não como ele existe na realidade objetiva. Portanto, conforme Bronfenbrenner (1979/1996), "os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação." (p. 9). Estes ambientes são analisados em termos de quatro tipos de sistemas que guardam uma relação inclusiva entre si: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O microsistema é o sistema ecológico mais próximo e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como por exemplo, a família, a escola, a vizinhança, a igreja, o clube social, etc. O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microsistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa: as relações família-escola ou escola-igreja, por exemplo. Quando a criança sai de um microsistema conhecido, como a família, para integrar um novo microsistema como a escola, há um fenômeno de movimento no espaço ecológico, ou melhor, uma "transição ecológica". As transições ecológicas ocorrem durante todo o ciclo vital. Uma terceira força de influência no desenvolvimento são os exossistemas. Estes compreendem aquelas estruturas sociais formais e informais que, mesmo que não contenham a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais

próximo: a família extensa, as condições e as experiências de trabalho dos adultos e da família, as amizades, a vizinhança do bairro em geral. E, por último, o macrosistema que é o sistema mais distante do indivíduo, e inclui os valores culturais, as crenças, as situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade, na qual os outros três sistemas estão inseridos e podem afetá-lo: os estereótipos e preconceitos de determinadas sociedades, períodos de grave situação econômica dos países, a globalização.

Esta maneira de "olhar" o desenvolvimento humano pode funcionar como uma "máquina de imaginação" (Garbarino & Abramowitz, 1992) que permite formular e resolver questões importantes sobre políticas de ação e intervenção social e "inocula" contra possíveis generalizações e substantivações de conceitos e achados de pesquisa nesta área.

Pensando os riscos socioculturais e as oportunidades nestes sistemas de influência

A análise crítica da história da infância mostra que riscos e todas as espécies de estressores sempre se fizeram presentes em qualquer tempo e lugar. O que varia é a construção social do que se constitui risco (Martineau, 1999) ao longo da história. De maneira geral, fatores de risco relacionam-se com toda a sorte de eventos negativos de vida, e quando presentes, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais. Segundo Funchan, Grych e Osborne (1994), o conceito de risco tornou-se mais abrangente quando se passou a falar sobre os riscos psicossociais, ou seja, os estudos passaram a investigar, por exemplo, a correlação entre conflitos familiares e o comportamento agressivo de uma criança. Outros exemplos do que vem sendo pesquisado como experiências estressoras ou de risco para o desenvolvimento saudável das crianças são: divórcio dos pais (Emery & Forehand, 1996), perdas de entes próximos (Clark, Pynoos & Goebel, 1996), abuso sexual/físico contra a criança (Egeland & Brunnequell, 1979), holocausto (Moskovitz, 1983), desastres e catástrofes naturais (Yule, 1994), pobreza (Luthar, 1999; Luthar & Zigler, 1991; Rutter & Madge, 1976), guerras e outras formas de trauma (Garmezy & Rutter, 1985; Goodyer, 1990). Tradicionalmente, estes estressores eram concebidos em termos estáticos, ou seja, na presença de qualquer um deles, já se previa consequências indesejáveis. Condições de risco não podem ser assumidas *a priori* (Luthar, 1993), pois risco não se caracteriza por um fato, mas por um ou mais processos que englobam uma seqüência de eventos a serem examinados. Recentemente, o importante

pesquisador britânico, Michael Rutter (1999) reitera a necessidade de distinguir entre indicadores de risco e mecanismos de risco. O foco deve ser dado ao conjunto de processos que decorrem de determinadas variáveis, vínculos precisam ser detectados e identificadas as potenciais mediações entre as condições de risco e as manifestações consideradas negativas ou psicopatológicas. Risco deve ser sempre identificado como processo e não como a variável em si (Cowan, Cowan & Schulz, 1996; Yunes & Szymansky, 2001). Embora a privação econômica seja uma das principais fontes de risco sociocultural para crianças, adolescentes e adultos, deve ser ressaltada a gravidade da privação social, que transita entre os vários sistemas do espaço ecológico de alguns indivíduos. Esta forma de privação caracteriza-se basicamente por relacionamentos capazes de minar dia após dia o desenvolvimento humano (Garbarino & Abramovitz, 1992).

Crianças e adolescentes são tidos como as vítimas mais freqüentes destas formas de privação, bem como de outras espécies de problemas sociais da realidade brasileira. Nestas etapas do desenvolvimento humano, as crianças e adolescentes podem ser o elo mais fraco do encadeamento de certas formas de relações humanas e a condição de vulnerabilidade lhes é destinada em casos de negligência, abuso e violência física, psicológica ou sexual. Diante do fracasso dos dispositivos sociais e educacionais e das políticas de intervenção junto às famílias, algumas crianças são levadas a deixar o convívio familiar, tendo como destino, as ruas ou as instituições de atendimento (geralmente após destituída judicialmente a guarda, a tutela ou o pátrio-poder dos responsáveis). Neste quadro de “suposta” vulnerabilidade, que decorre da situação social da criança, a institucionalização pode vir ou não a se constituir risco para o seu desenvolvimento. Esta condição depende dos mecanismos através dos quais os processos de risco operam seus efeitos negativos na criança (Cowan, Cowan & Schulz, 1996).

Ao abordar especificamente a questão do risco sociocultural é importante focalizar o processo de "empobrecimento" no mundo das experiências relacionais e examinar os mecanismos dos processos proximais primários (Bronfenbrenner & Morris, 1998) da criança em seus ambientes ecológicos imediatos (microsistema e mesossistema) e distantes (exossistema, macrossistema). Garbarino e Abramowitz (1992) afirmam a existência de duas fontes de riscos socioculturais: a) o empobrecimento social, ou seja, a criança que vive num ambiente privado de recursos sociais significativos; e, b) o empobrecimento cultural, que significa um conjunto de valores ou visão de mundo que

“boicota” as características nas quais os sentimentos de competência da criança se constroem ao longo do desenvolvimento. As duas formas de empobrecimento encontram sua maior expressão no conteúdo e na estrutura dos sistemas de apoio formal e informal do ambiente familiar. Estes sistemas de apoio podem ser definidos como “arranjos sociais que nutrem e oferecem *feedback* aos indivíduos” (Garbarino & Abramowitz, 1992, p.65), ou seja, são sistemas de influência que guiam as ações do indivíduo e dão sentido às suas experiências cotidianas. Esta questão remete à discussão de um outro fenômeno crucial quando se trata do desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados: as oportunidades para o desenvolvimento psicológico saudável.

Quanto às oportunidades e seu papel no desenvolvimento humano é preciso esclarecer um conceito correlato denominado por alguns autores como "fatores de proteção" ou *buffers* (Cowan, Cowan & Schulz 1996; Rutter, 1985, 1987). Segundo Rutter (1985), "fatores de proteção referem-se às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação" (p. 600). A característica essencial desses fatores é a modificação catalítica da resposta do indivíduo à situação de risco (Rutter, 1987). Esses fatores podem não apresentar efeito na ausência de um estressor, pois seu papel é o de modificar a resposta do indivíduo em situações adversas mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento adaptado. Rutter (1987) adverte os pesquisadores para não equipararem fatores de proteção com condições de baixo risco. O autor exemplifica que algumas situações reduzem a exposição do indivíduo a determinadas condições consideradas de risco ao desenvolvimento, como por exemplo, pais atentos (ou até severos) com certo “controle” sobre as atividades dos filhos e seus pares podem resultar em baixo risco de envolvimento dos adolescentes com grupos delinquentes. Chama a atenção, também, para a distinção que deve ser feita entre fatores de proteção e experiências positivas ou “condições socialmente desejáveis para o indivíduo” (Rutter, 1987, p. 318). Rutter faz a analogia desta questão através de um exemplo da medicina: alguns remédios são difíceis para engolir, mas são eficientes, ou seja, apesar do desprazer, o resultado é alcançado com sucesso. Da mesma forma, algumas experiências podem ser muito prazerosas, mas não ter o potencial de nos proteger contra as adversidades de nossas vidas. Portanto, a pesquisa nesta área não visa a identificar quais são os fatores que propiciam bem-estar às pessoas, mas quais são os processos que as protegem dos mecanismos de risco. Os mecanismos de proteção serão aqueles que numa trajetória de risco, mudam o curso de vida da pessoa (pontos de

virada) para um "final mais feliz". Nesse sentido é que pode ser feita a relação entre fatores de proteção e oportunidades, sendo que este último conceito vai além da pressuposição da "proteção em situações de risco", mas traz implícita a noção de garantia de um desenvolvimento que maximiza as potencialidades dos indivíduos.

No caso das crianças institucionalizadas, é na relação criança-ambiente institucional que se espera encontrar encorajamento material, emocional e social compatíveis com as necessidades e capacidades de cada um. Este encorajamento poderá estar nas possibilidades do encontro da criança com "outros significativos" com os quais "díades significativas e de desenvolvimento" serão estabelecidas nos diferentes espaços ecológicos (Bronfenbrenner, 1979, 1996).

A relação dinâmica entre riscos e oportunidades no desenvolvimento de crianças institucionalizadas

A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996) ensina a avaliar as fontes de risco sociocultural e as oportunidades nos diferentes ambientes, bem como ajuda a compreender a maneira como a própria criança integra e percebe suas experiências nos sistemas que influenciam o seu desenvolvimento, modificando-os, ao mesmo tempo em que é transformada por eles. Nesta ótica, não é apenas a pobreza sócio-econômica ou a institucionalização que podem atingir o desenvolvimento das crianças. A pobreza social, ou melhor, a pobreza relacional, é que pode provocar os maiores "estragos" na formação da identidade e no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Este aspecto transcende a experiência da institucionalização *per se*. A privação social pode estar nos vários sistemas do espaço ecológico e configurar-se na complexidade da "simples" ausência de interações, com um ou mais adultos que queiram o bem incondicional das crianças que estão sob seus cuidados (Bronfenbrenner, 1991). Relações superficiais ou abusivas com base em estereótipos e expectativas idealizadas podem ser identificadas nas práticas educativas das instituições, mas também nas famílias, nas escolas ou na cultura. Isso não é exclusividade de determinadas classes sociais. São necessários programas voltados para práticas de educação e desenvolvimento que minimizem riscos e maximizem oportunidades na vida de crianças, adolescentes e adultos.

Lançando um olhar ecológico para a infância e adolescência institucionalizada

Para a criança ou adolescente institucionalizado, o abrigo é muitas vezes o ambiente imediato de maior impacto em suas vidas, ou melhor, o microsistema no qual ele/ela

realiza maior número de atividades, papéis e estabelece interações face a face ou simbólicas. A “pobreza” dos relacionamentos nos sistemas de influência pode significar o mesmo que “desnutrição” para o desenvolvimento humano. Num artigo intitulado *Rebuilding the Nest*, datado de 1990, Bronfenbrenner apresenta cinco proposições batizadas por ele de: “Os cinco processos cruciais para o desenvolvimento positivo”, descritos como processos que podem favorecer o desenvolvimento da competência e do caráter. No "coração" destes princípios, estão as necessidades emocionais, físicas, intelectuais e sociais da criança de interagir constantemente com pelo menos um adulto que a “queira bem”. Nesta mesma publicação, Bronfenbrenner afirma que “o desenvolvimento humano ocorre no contexto de um crescente jogo de ping-pong psicológico entre duas pessoas que são loucas uma pela outra” (p.31), e reforça que de preferência, deve haver a participação/interação de muitos adultos.

Ainda neste mesmo artigo, Bronfenbrenner reitera que: “Algumas vezes me perguntam até que idade estes princípios se aplicam. A resposta é controversa, mas eu diria qualquer idade, vamos dizer, até 99 anos.” (p. 33) ou seja, estes princípios não devem ocorrer apenas em períodos considerados significativos no ciclo de vida, mas por toda a vida.

As proposições postuladas por Bronfenbrenner (1990) sobre o desenvolvimento humano sadio são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Definições das cinco proposições cruciais para o desenvolvimento positivo.

Proposições	Definições
Proposição 1	As crianças necessitam participar de atividades progressivamente mais complexas e recíprocas com uma ou mais pessoas com quem desenvolvam relações de apego mútuo, irracional e emocional. Tais pessoas comprometem-se com o seu bem-estar por toda a vida. Estas atividades devem ser regulares e por um longo período, o que virá a propiciar desenvolvimento humano nas diferentes dimensões: intelectual, emocional, social e moral.
Proposição 2	A consolidação dos padrões interacionais mencionados na proposição 1 (progressivamente complexos e sob condições de forte e mútuo apego), aumenta o repertório de respostas da criança à outras características do ambiente imediato físico, social e simbólico. Isso a "convida" à

	exploração, manipulação, elaboração e imaginação, o que acelera o seu crescimento psicológico.
Proposição 3	A disponibilidade e envolvimento de um outro adulto que também se engaja na atividade conjunta com a criança - uma terceira parte que ajuda, encoraja, reforça, dá status, expressa admiração e afeto pelo cuidador mais próximo - é muito importante para a manutenção dos complexos padrões de atividade e interação da criança em desenvolvimento (“na dança da família, o tango é dançado a três”, Bronfenbrenner, 1990, p.34).
Proposição 4	A troca de informações, comunicação em dupla-via, ajuste e confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e seus pais vivem são condições essenciais para o efetivo processo de "criação" da criança na família e nos outros ambientes de seu espaço ecológico. Estes ambientes são: a casa, os programas de cuidado às crianças, a escola, os pais e os locais de trabalho dos pais.
Proposição 5	As políticas públicas e práticas sociais e educativas devem garantir lugar, tempo, estabilidade, status, reconhecimento, sistema de crenças, costumes e ações que apoiem as atividades e processos de “criar” a criança não só pelos pais, mas também por outros cuidadores, tais como, professores e outros profissionais da educação e saúde, parentes, amigos, vizinhos, pessoas da comunidade e os órgãos econômicos, sociais e políticos de toda a sociedade.

Extraído e adaptado de: Bronfenbrenner, U.. (1990). *Discovering what families do. Rebuilding the nest: A new commitment to the American family* Family Service of America.

É melhor rephrasar as proposições. É um texto muito longo para ser simplesmente copiado de outro livro, além do mais precisa autorização – Já rephraseei....não tem como resumir mais, pois as informações são importantes. Não está mais tradução literal, ok?

Bronfenbrenner (1990) escreveu as proposições apresentadas na Tabela 1, tendo como foco a criança não-institucionalizada. No entanto, tais proposições podem ser aplicadas

com foco em crianças que estão afastadas de suas famílias e vivem em instituições. Em primeiro lugar, é preciso lembrar que intimamente relacionado às proposições, existem duas outras importantes dimensões da teoria ecológica de desenvolvimento, elaborada por Bronfenbrenner em outros momentos de sua construção teórica. Uma destas dimensões refere-se às características das relações interpessoais como elementos essenciais dos microssistemas: sentimento afetivo positivo, reciprocidade e equilíbrio de poder (Bronfenbrenner, 1979/1996). Estes são ingredientes-chave para a construção de interações sensíveis ao desenvolvimento psicológico. O outro importante conceito correlato foi nomeado por Bronfenbrenner e Morris (1998) de *processos proximais primários*. Estes processos são definidos pelos autores como "formas particulares de interações do organismo com o ambiente" (p. 994) que operam como o substrato das atividades conjuntas, dos papéis e das relações estabelecidas rotineiramente (no caso das instituições: entre criança/criança e crianças/cuidadores). Os processos proximais primários devem ser pontuados para cada proposição, pois podem influenciar a trajetória de vida das crianças, de maneira a inibir ou incentivar a expressão de competências na esfera cognitiva, social e afetiva. Tratam-se, portanto, dos "motores" ou ativadores do desenvolvimento psicológico. Segundo Bronfenbrenner (1991), a simples ausência de interações com um ou mais adultos que queiram o bem incondicional das crianças que estão sob seus cuidados pode se constituir numa ameaça ao desenvolvimento psicológico sadio.

Além destes importantes aspectos do microssistema, devem ser avaliados os riscos e as oportunidades para o desenvolvimento positivo das crianças abrigadas nos outros sistemas de influência. Tal reflexão remete às interações estabelecidas no mesossistema, considerando as influências que provém da rede de apoio social. Brito e Koller (1999) definem a rede social como o conjunto de sistemas e pessoas significativas que compõe as ligações sociais e afetivas de relacionamento recebidos e percebidos pelas crianças. De acordo com Turck (2001), é preciso que haja uma rede interna, ou seja, "essa rede necessita de um processo em que os sujeitos interajam entre si e se disponibilizem a compartilhar afeto e conhecimento, pressuposto fundamental para qualquer ação que implique a construção coletiva da solidariedade" (p. 27). Esta rede de relações – seja social ou interna, seu dinamismo e funcionamento podem ser mais bem compreendidos na ótica dos conceitos ecológicos, o que possibilita que intervenções e transformações possam ser construídas. Da mesma forma, o exossistema da criança institucionalizada, que se constitui pelos ambientes nos quais ela não participa diretamente, deve ser

considerado como importante fonte de influências no seu desenvolvimento. O Conselho Tutelar, o Juizado e a Promotoria da Infância e da Juventude, os Conselhos Municipais e as diretorias de escolas, por vezes, vitimizam, por outras, protegem crianças e adolescentes com suas decisões e deliberações. A análise do macrossistema - valores e crenças, políticas públicas e cultura, pode auxiliar a compreender as concepções sociais e as teorias implícitas (Yunes, 2002) acerca do tema “criança institucionalizada”. Portanto, uma breve análise do olhar ecológico sobre estas crianças em um contexto de desenvolvimento que se situa em uma cidade do Rio Grande do Sul será apresentada neste capítulo.

#### A ecologia do funcionamento institucional

Olhar ecologicamente o desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados significa compreender "pessoas-em-desenvolvimento" e pensar este desenvolvimento "em-contexto" (Bronfenbrenner, 1979/1996). Na cidade pesquisada, estudos realizados nos abrigos desde 1999, evidenciam que o trabalho institucional transpõe um frágil compromisso com as questões desenvolvimentais da infância e da adolescência. A história das instituições pesquisadas, originariamente fundadas na perspectiva de “ajudar” crianças para não somente impedir que elas ficassem nas ruas, parece prevalecer até hoje no cotidiano das atividades dos abrigos da cidade em questão. (Yunes, Miranda, Cuello & Adorno, 2002). Embora seja louvável a intencionalidade desta meta, é preciso considerar que a abrigagem é uma alternativa de vida pouco adequada para a maioria das crianças. Não é novidade afirmar que os abrigos brasileiros apresentam condições precárias e desfavoráveis ao desenvolvimento saudável (Santana, 2003) e que a importância do papel da educação está intimamente associada aos cuidadores das instituições como rede de apoio social e afetiva na vida das crianças (Brito, 1999).

É fato que a criança institucionalizada precisa de muito mais além de um teto e de alimentação. Muitas crianças passam longos períodos de suas vidas nos abrigos, em alguns casos, mais de doze anos consecutivos. Desta forma, é preciso redimensionar a questão do cuidado nas instituições. Conforme Weiss (1999), o cuidado é também uma prática pedagógica, uma forma de mediação "que se constitui pela interação, através da dialogicidade e quer possibilitar à criança, leituras da realidade e apropriação de conhecimentos" (p. 108). Cuidado e educação devem mesclar-se, conforme enfatiza Weiss, para possibilitar crescimento nas diversas esferas do desenvolvimento humano.

Para tal, "no cuidado, o educador e a criança, estão num processo contínuo de interação que se desenrola entre dois seres humanos com seus valores, crenças e costumes, compostos por todas as espécies de laços simbólicos, informações e ajuda mútua. Momento valioso, criativo, espaço de ensino-aprendizagem." (p.100)

A análise do discurso das lideranças institucionais, as visitas aos abrigos e as reuniões realizadas com as equipes técnicas, confirmaram que a tônica das atuações profissionais está distanciada destas dimensões de cuidar/educar. Por diversas razões, o atendimento microssistêmico parece estagnado nas necessidades básicas de "abrigo e acolhimento" no sentido estrito dos termos, o que de imediato também contraria os princípios de desenvolvimento psicológico positivo nas proposições 1, 2 e 3, apresentadas por Bronfenbrenner (1990; ver Tabela 1). Dentre as razões mencionadas, a experiência do grupo de pesquisa nas instituições detectou que todas as casas apresentam um quadro funcional em número insuficiente, o que acarreta dificuldades no cumprimento das funções. Há, ainda, sobrecarga das tarefas, e um atendimento pouco eficaz. A maioria dos cuidadores possui baixa escolaridade, pois ter cumprido algum curso não é um requisito para contratação. Poucos integrantes das equipes de atendimento dos abrigos têm clareza de que cuidado/ educação e crescimento psicológico deveriam ser os objetivos primários do trabalho institucional. Ao contrário, muitos cuidadores transparecem relações interpessoais, nas quais as dimensões de sentimentos de afeto positivo, reciprocidade e equilíbrio de poder, poucas vezes "trabalham" a favor da "pessoa-em-desenvolvimento", neste caso a criança/adolescente institucionalizado. Não é possível, no entanto, deixar de reconhecer as dificuldades de tão importante tarefa de "cuidar/educar" crianças e adolescentes em abrigos de acolhimento em tempo integral. Conforme Carvalho (2002), "o esquema de trabalho em rodízio, associado ao elevado absentismo, à rotatividade de funcionários e ao indicador adulto-criança elevado são elementos que dificultam a formação de vínculos estáveis e sadios entre os adultos e as crianças" (p. 30). Outras dificuldades transcendem a concretude do cotidiano institucional e perpassam estas questões, não atingindo elementos abstratos da formação pessoal-humanística de cada cuidador. Somam-se a isso, as concepções negativistas sobre o futuro das crianças institucionalizadas, muitas vezes originadas dos valores macrossistêmicos, que no âmbito das interações microssistêmicas atuam como profecias auto-realizadoras e afetam de forma nociva o crescimento psicológico. As instituições de abrigo poderiam e deveriam exercer profunda e inegável influência positiva e direta no crescimento psicológico, se a cultura institucional não transparecesse "teorias

implícitas” (Rodrigo, 1993; Yunes, 2002) direcionadas por pessimismo, somado ao descompromisso com a transformação de políticas públicas, que certamente poderiam favorecer a infância institucionalizada. Afinal é a instituição que melhor conhece estas crianças e adolescentes e poderia romper com os preconceitos sobre elas, mudando o estereótipo da criança sem futuro na revelação de que são crianças potencialmente em desenvolvimento. Cuidar/educar com compromisso e responsabilidade social independe, muitas vezes, da classe social ou do grau de escolaridade do profissional implicado, mas depende muito mais da capacidade de manifestar atitudes de empatia, reconhecer as necessidades do outro e expressar sentimentos de solidariedade.

A análise da ecologia do funcionamento institucional revelou um outro aspecto importante sobre a comunicação entre os microssistemas (abrigo/abrigo; abrigo/escola; abrigo/outra instituição que a criança frequenta sistematicamente). Tal processo comunicativo é precário, seja internamente quanto entre as instituições e os órgãos de atendimento à criança e ao adolescente (Conselhos Tutelar e Municipal, centros educacionais, de saúde ou religiosos) da rede de apoio social. Este fato contraria as proposições 4 e 5 sugeridas por Bronfenbrenner (1990; ver Tabela 1) e mostra a complexidade das interações de pessoas que deveriam estar comprometidas com o bem estar da criança em situação de risco. A integração pobre entre os abrigos e destes com os demais segmentos envolvidos com a questão da infância, só fazem agravar as deficiências das instituições que podem representar mais risco, privação social, empobrecimento relacional do que proteção/oportunidades de desenvolvimento das crianças. A inserção das instituições nos diferentes sistemas ecológicos da rede de apoio à infância seria indispensável para seus funcionamentos. A articulação do trabalho com outras instituições e com os dispositivos de apoio à infância viabilizaria parcerias para a implementação de uma rede interna e de apoio social efetiva e eficaz. Este seria um trabalho na perspectiva de "não-confinamento" ou de “desclausura” das crianças e adolescentes institucionalizados. Assim, a tutela institucional deveria garantir condições que afastassem ou pelo menos reduzissem os fatores de risco já intensamente vivenciados por muitas crianças e jovens em seus ambientes de origem.

Conforme Garbarino e Abramowitz (1992), criança "pobre" é aquela desprotegida por sua família, por sua professora, pela cultura da escola, pela rede de apoio social ou pelos governantes e suas políticas públicas. Por outro lado, a criança "rica" é aquela cuja vida é permeada pela diversidade de relações duradouras com pais, professores e pessoas inseridas numa rede de ambientes que nutrem e se preocupam com seu

desenvolvimento. A criança “pobre” é aqui representada pela criança institucionalizada, que além de ser desprotegida pela família, pela escola, pela precária rede social, pelas políticas públicas e seus representantes é, muitas vezes, desamparada pela instituição que a acolhe.

Propostas de ação e intervenção para os abrigos: uma mudança no ambiente institucional

Diante deste cenário “ecologicamente contextualizado”, emerge como fulcro da questão institucional, aquilo que já se sabia anteriormente: a necessidade de transformações nas concepções e nos modos de relacionamentos ou, mais do que isso, nos modos de “interacionamentos”. Com todo o respeito a nossa língua portuguesa, permitimo-nos inventar algumas palavras para tentar trazer “luz ecológica” à questão relacional vs. interacional. Nossas análises têm nos levado a pensar que o termo interação (ou interacionamento) no sentido humano, transcende o significado das relações sociais e melhor se aplica no contexto de nossa contribuição. Crianças abrigadas necessitam mais do que relacionamentos interpessoais fugazes e superficiais. Conforme reitera Bronfenbrenner (1990, 1991, 1998) toda criança necessita interagir efetivamente com pessoas, objetos, símbolos, e com um mundo acolhedor que lhes indique possibilidades de bem estar e desenvolvimento.

As propostas ora estabelecidas e já colocadas em ação nas instituições locais estão respaldadas pelo conhecimento das necessidades apresentadas pelos profissionais dos abrigos pesquisados:

promover um programa lúdico de atividades junto às crianças e funcionários (Albuquerque, 2003) para incentivar os cuidadores a “reaprenderem” o prazer das brincadeiras infantis;

oportunizar encontros entre os profissionais das diferentes instituições para promover a troca catártica de experiências e melhorar a comunicação interinstitucional;

capacitar os cuidadores a refletirem sobre temas que permeiam suas práticas: a) desenvolvimento infantil - compreender as etapas de desenvolvimento humano contextualizadas no ciclo de vida; b) as teorias implícitas sobre crianças institucionalizadas – trazer as concepções implícitas à consciência dos cuidadores e buscar uma visão mais otimista de futuro para essas crianças/adolescentes; c) práticas educativas - desmistificar a atual prática punitiva de castigos considerada ultrapassada e inibidora no processo de desenvolvimento sadio; d) focar as crianças com necessidades

especiais sem estigmatiza-las com vistas a realização de um trabalho inclusivo de todos os participantes do meio ecológico; e) violência doméstica - pretende-se capacitar os funcionários para detectar alguns sintomas conseqüentes de diferentes tipos de violência doméstica; f) medidas sócio-educativas – visa a oferecer um conhecimento dos aspectos jurídicos e suas implicações no ambiente institucional; g) a importância do trabalho institucional - tem por escopo incentivar e valorizar o trabalho do profissional, uma vez que estes influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças/adolescentes abrigadas.

Estas propostas de ação-intervenção serão avaliadas tão logo possamos obter alguns resultados concretos deste trabalho.

Em conclusão, nossas reflexões ecológicas têm por objetivo não apenas contribuir para o desenvolvimento de competências e de possibilidades de resiliência em crianças e adolescentes institucionalizados. É preciso considerar também a importância de valorizar o auto-conceito e a dignidade dos trabalhadores sociais que serão os reais condutores de **interações** e oportunidades de trocas potencialmente sensíveis, afetivas e prazerosas. Pensar este movimento humano na ótica da reciprocidade conforme sugere Bronfenbrenner parece responder algumas das inquietações aqui apresentadas...

Referências Conferir se estão todas no texto e vice versa :

Albuquerque, B. M. (2003, novembro). Lúdico na escola: educação, prazer e socialização. II Mostra de Produção Universitária da FURG, Rio Grande, RS.

Bandeira, D. R., Koller, S. H., Hutz, C. S., & Forster, L. (1994, Outubro). O cotidiano de meninos e meninas de rua. XVII International School Psychology Colloquium, Campinas, São Paulo.

Brito, R. C. (1999). Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: Subsídios para uma intervenção comunitária. Dissertação de Mestrado Inédita, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. Em A. M. Carvalho (Org.), O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação (pp.115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. Em D. Blankenhorn, S. Bayme & J. B. Elshain (Orgs.), Rebuilding the nest (pp. 27- 39). Wisconsin: Family

Service America.

Bronfenbrenner, U. (1991). What do families do. Family Affairs, 4 (1-2), 1-6.

Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. Em R. M. Lerner (Org.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development ( 5ª ed., pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.

Carvalho, A. M. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: Possibilidades e desafios. Em E. da Rocha Lordelo, A. M. Almeida Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), Infância brasileira e contextos de desenvolvimento (pp. 19-44). São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo & UFBA.

Clark, D. C., Pynoos, R. S., & Goebel, A. E. (1996). Mechanisms and process of adolescent bereavement. Em R. J. Haggerty (Orgs.), Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions (pp. 100-146). New York: Cambridge University Press.

Cowan, P. A., Cowan, P. C., & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. Em E. M Hetherington & E. A. Bleachman (Orgs.), Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions (pp. 1-38). New York: Cambridge University Press.

Egeland, B. & Brunquell, D. (1979). An at-risk approach to the study of child abuse: Some preliminary findings. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 18, 219-235.

Emery, R. E. & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: a focus on resilience. Em R. J. Haggerty (Org.), Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms and interventions (pp. 64-99). New York: Cambridge University Press.

Funcham, F., Grych, J. H., & Osborne, L. N. (1994). Does marital conflict cause child maladjustment? Directions and challenges for longitudinal research. Journal of Family Psychology, 8, 128-140.

Garbarino, J. & Abramowitz, R. H. (1992) Sociocultural risk and opportunity. Em J. Garbarino (Org.), Children and families in the social environment (2ª ed., pp.35-70). New York, Aldine de Gruyter.

Garmezy, N. & Rutter, M. (1985). Acute reactions to stress. Em M. Rutter & L. Hersov (Orgs.), Child psychiatry: Modern approaches (2.ed., pp. ???). Oxford: Blackwell.

- Goodyer, I. M. (1990). Life experiences, development and childhood psychopathology. Chichester: Wiley.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 441-453
- Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. American Journal of Orthopsychiatry, 61, 6-22.
- Luthar, S. S. (1999). Poverty and children's adjustment. Em Alan E. Kazdin (Org.), Developmental clinical psychology and psychiatry (Vol. 41, pp.128). London: Sage.
- Martineau, S. (1999). Rewriting resilience: A critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk". Tese de doutorado Inédita. University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Martins, R. A. (1996). Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. Psicologia: Reflexão e Crítica, 9, 101-122.
- Moskovitz, S. (1983). Love despite hate: Child survivors of the holocaust and their adult lives. New York: Schocken.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rosemberg, F. (1996). Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, 9, 30-45.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. Journal of Family Therapy, 21, 119-144.
- Rutter, M. & Madge, N. (1976). Cycles of disadvantage. London: Heinemann.
- Santana, J. P. (2003). Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: Objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. Dissertação de Mestrado Inédita. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Turck, M. G. (2001). Rede Interna e rede social: O desafio permanente das relações sociais. Porto Alegre: Torres.
- Weiss, E. M. G. (1999). O cuidado na educação infantil – Contribuições da área da saúde. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, 17(Nesp), 99-108.

Yule, W. (1994). Posttraumatic stress disorders. Em M. Rutter, E. Taylor, & E. Hersov (Orgs.), Child and adolescent psychiatry: Modern approaches (3.ed., pp. 392-406). Oxford: Blackwell.

Yunes, M. A. M., Tavares, M. F. A., Arrieche, M. R. O. & Faria, L. C. (2001). A família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua. Paidéia - Cadernos de Psicologia e Educação, 11, 47-56.

Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), Resiliência e educação (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

Yunes, M. A. M., Miranda, A. T., Cuello, S. S. & Adorno, R. S. (2002, Outubro). A história das instituições de abrigo às crianças & concepções de desenvolvimento infantil. Trabalho apresentado na XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Florianópolis, SC: SBP.

Yunes, M. A. M. (2002, Julho). As teorias implícitas de trabalhadores sociais sobre as práticas educativas em famílias de baixa renda. Trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo, SP: FNEPB.