

The book cover features a white background with several colorful handprints in shades of red, orange, yellow, green, blue, and pink. A white, torn-edge paper is pasted in the center, containing the title. The title is written in a black, sans-serif font, with the first part in a larger size and the second part in a smaller, italicized font. The authors' names are listed below the title in a smaller, black, sans-serif font, followed by the word 'organizadores' in a bold, black, sans-serif font. The overall design is clean and modern, with a focus on the theme of childhood and public policy.

Infâncias e
Adolescências
nas Tramas das
Políticas Públicas:
*olhares
interdisciplinares*

ANYELLE KARINE DE ANDRADE
FLÁVIA FERNANDES DE CARVALHAES
RAFAEL BIANCHI SILVA
organizadores

Anyelle Karine de Andrade
Flávia Fernandes de Carvalhaes
Rafael Bianchi Silva
(Organizadores)

Infâncias e Adolescências nas Tramas das Políticas Públicas: olhares interdisciplinares

Universidade Estadual de Londrina
Londrina
2023

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

I43 Infâncias e adolescências nas tramas das políticas Públicas: [livro eletrônico]:
olhares interdisciplinares / Anyelle Karine de Andrade, Flavia
Fernandes de Carvalhaes, Rafael Bianchi Silva (Organizadores). –
Londrina : UEL, 2023.
1 Livro digital.

Vários autores

Inclui bibliografia.

Disponível em: <https://pos.uel.br/psicologia/livros/>

ISBN 978-65-89814-77-1

1. Assistência a menores. 2. Assistência a adolescentes. 3. Direitos
das crianças. 4. Políticas públicas. 5. Interdisciplinaridade. I. Andrade,
Anyelle Karine de. II. Carvalhaes, Flavia Fernandes de. III. Silva, Rafael
Bianchi. IV. Universidade Estadual de Londrina.

CDU 362.7

Bibliotecária: Fátima Silvério Biz Accorsini – CRB-9/820

O conteúdo dos capítulos é de responsabilidade de seus autores.

Não nos responsabilizamos por links ou sites aqui indicados, nem podemos
garantir que eles continuarão ativos e/ou adequados

Editora	Universidade Estadual de Londrina
Revisão e organização	Anyelle Karine de Andrade Flavia Fernandes de Carvalhaes Rafael Bianchi Silva
Capa	João Victor Begnini Simcic
Diagramação	Rafael Bianchi Silva
ISBN	978-65-89814-77-1

Comitê Editorial

Os capítulos desta obra foram avaliados pelos seguintes membros do Comitê Editorial:

Amanda Monteiro Inácio – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Cinthia Helena dos Santos - Faculdade Pitágoras

Fernando Santana de Paiva – Universidade Federal de Juiz de Fora

Guilherme Elias da Silva – Universidade Estadual de Maringá

Jorge Castellá Sarriera – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lucinéia Maria Lazaretti – Universidade Estadual do Paraná

Monica Carolina Miranda – Universidade Cruzeiro do Sul

Roberth Miniguine Tavanti – Universidade Positivo

Sumário

Apresentação	7
Apresentação	8
Anyelle Karine de Andrade	
Flávia Fernandes de Carvalhaes	
Rafael Bianchi Silva	
Políticas Públicas e Proteção da Criança e Adolescente	10
Psicologia e História da Infância e Adolescência Brasileira: Entre Discursos de Exploração, Normatização e Proteção	11
Anyelle Karine de Andrade	
Rafael Bianchi Silva	
Entre o Silêncio e a Escuta Especializada: o Papel da Rede de Proteção e Notificação da Violência contra a Criança e o Adolescente	39
Cristina Fukumori Watarai	
Letícia de Assis Pereira Jardim	
Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Famílias Acolhedoras	59
Andrielly Darcanchy	
Mariana Prioli Cordeiro	
Rede de Apoio Social e Bem-Estar Subjetivo de Crianças no Contexto de Acolhimento Institucional Durante a Pandemia da Covid-19	87
Luana Figueira Silva	
Lívia Maria Bedin	
Contexto Social do Trabalho Infantil: Entre a Violação do Direito e a Luta pela Sobrevivência	126
Ana Carolina da Silva	
Manoela de Oliveira Pereira	
Tassiana Santos de Andrade	
Cibele Mariano Vaz de Macêdo	
Adolescência e Redução de Danos: Uma Lógica de Cuidado em Saúde/SaúdeMental Possível?	149
Katia Daniela Murara	
Ednéia José Martins Zaniani	

Debates Educativos	180
Do Seio Familiar para o Mundo Social: Rememorando Aspectos Políticos, Sociais e Culturais Acerca da Educação da Criança	181
João Fernando de Araújo Adriana Regina de Jesus	
A (In)visibilidade dos Bebês nas Políticas Públicas e o seu Lugar nas Instituições Educativas	207
Kethelen Rossini Cassiana Magalhães	
Violência Digital: Cyberbullying em Escolares Infantojuvenis	228
Gabriela Manesco Felipe Julia Perozzi Gonçalves de Souza Katya Luciane de Oliveira Leandro Almeida	
Práticas Educativas como Instrumentos de Transformação: Pensando as Relações entre a Educação Física Escolar e os Marcadores Sociais da Diferença	252
Talita Machado Vieira Hellen Karolen Policarpo Bossola	
Debates Interseccionais	272
Sujeito Homi em Diálogo: Um Relato de Experiência	273
Natalia Estrope Beleze Flávia Fernandes de Carvalhaes	
A Animação como Dispositivo às Criança Cuir	291
Reginaldo Moreira Bruno Azzani Braga	
Clínica extramuros em uma instituição total: experimentando possibilidades outras de fazer psicologia	314
Eloísa Carlucci Gouveia Flávia Fernandes de Carvalhaes	
Sobre os autores	338

Apresentação

Apresentação

**Anyelle Karine de Andrade
Flávia Fernandes de Carvalhaes
Rafael Bianchi Silva**

Esta obra reúne materiais de pesquisas e experiências que debatem acerca de infâncias e adolescências. Eles buscam tecer uma rede de reflexões, a partir das políticas públicas existentes no Brasil, em interface com diferentes campos como a psicologia, assistência social, saúde, educação e comunicação.

A partir disso, são apresentadas produções de autores e autoras pertencentes tanto ao campo acadêmico como também que possuem atuação e/ou ativismo no universo das políticas públicas e da pesquisa brasileira, de modo a contemplar reflexões teóricas e práticas interdisciplinares e intersetoriais.

Os capítulos constroem um mosaico que problematiza os panoramas histórico, político e tecnológico da construção de noções plurais e díspares de infância e adolescência em contextos de desigualdades sociais, econômicas e de gênero, articulados com a produção de legislações específicas para esta população e de sistemas de proteção e garantia de direitos. Assim, propomos a formação de perspectivas de análise heterogêneas acerca da infância e da adolescência consideradas como (des)protegidas no Brasil, o que nos implica no aprofundamento do debate sobre marcadores sociais que denunciam as diferenças no acesso a direitos constitucionais.

Destacamos, ainda, a relevância da proposição tendo em vista o cenário macropolítico brasileiro, marcado por modificações e ataques às bases legais relativas à proteção social fato que, por sua vez, repercutiu nas práticas realizadas nas políticas públicas incluindo aquelas que são referentes ao campo da infância/adolescência. O ano de 2023, contudo, nos incita a exercitar o esperançar (conforme inspiração de Paulo Freire) e nos convoca a assumir posicionalidade no processo de reconstrução do país.

O livro é constituído por 12 capítulos, divididos em três eixos temáticos. O primeiro eixo, **Políticas Públicas e Proteção à Criança e ao Adolescente**, apresenta um resgate histórico das infâncias e adolescências brasileiras e as transformações nos direitos sociais a esse público, bem como debates sobre programas e serviços que compõem o rol de políticas públicas que ora materializam os direitos preconizados pelo ECA, ora denunciam a urgência do fortalecimento de ações protetivas que garantam a proteção integral das diversas infâncias e adolescências de nosso país. O segundo eixo, **Debates Educativos**, apresenta um panorama dos aspectos sociais e culturais das políticas públicas de educação, aponta para alguns desafios para a garantia da integralidade do direito à educação a crianças e adolescentes e defende as ações educativas como instrumentos transformadores da sociedade em diferentes públicos e modalidades educativas. Por fim, o terceiro eixo, **Debates Interseccionais**, articula reflexões sobre gênero a partir da problematização de experiências pessoais e de estágio em Psicologia, sinalizando os desafios de articular este debate em um país constituído também na racionalidade da heterossexualidade compulsória.

Esperamos que esse livro favoreça a reflexão e a abertura a diálogos sobre perspectivas de atuação que considerem as dimensões sociais, políticas, tecnológicas e históricas que constituem a sociedade brasileira, que promova o debate sobre o compromisso ético-político das profissões e pautem parte dos desafios na consolidação de um sistema realmente efetivo de garantia de direitos para crianças e adolescentes, de modo a afirmar alianças junto aos movimentos críticos de produção científica no país, ressaltando a importância dos debates interseccionais e localizados.

Desejamos a vocês uma boa leitura!
@s organizador@s

Políticas Públicas e Proteção à Criança e ao Adolescente

Psicologia e História da Infância e Adolescência Brasileira: Entre Discursos de Exploração, Normatização e Proteção

Anyelle Karine de Andrade
Rafael Bianchi Silva

A história mostra como os entendimentos acerca da criança e do adolescente no Brasil se transformaram ao longo do tempo e como o reconhecimento da criança e do adolescente como pessoas com direitos, ao menos nos termos das leis, é um fenômeno recente.

A Constituição Federal de 1988 proporcionou importantes avanços no que tange a garantia de direitos individuais e coletivos, possibilitando uma ampla discussão sobre a proteção dos direitos humanos. Acerca das crianças e dos adolescentes, passou a considerá-los sujeitos de direitos que se encontram em fase especial de desenvolvimento físico e psíquico. Abriu-se, então, caminho para que em 1990 fosse promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei de nº 8.069), reiterando elementos da Constituição Federal e afirmando-se como um marco histórico na luta pelos direitos da infância e da adolescência no Brasil.

Paralelamente, a Psicologia ao longo dessa trajetória produziu saberes, discursos e práticas sobre a infância e a adolescência, que geraram efeitos e materialidades no campo social e que se modificaram ao longo do tempo. Ressaltamos que os discursos psicológicos, de modo geral, segundo Cruz (2006, p. 55) possuíam caráter dicotômico: “individual/social; normal/patológico; família estruturada/ desestruturada” e, ao ofertar essas respostas, a Psicologia contribuiu para criar “uma infância tida como ideal, desejável, normal” (p. 55).

Destacamos ainda que com a ampliação da inserção da Psicologia nas políticas públicas a partir da década de 1990, as problemáticas referentes à infância e a juventude foram lançadas

como responsabilidade de equipes multiprofissionais, das quais o psicólogo passou a ser integrante, o que exigiu a reformulação dos saberes e a constituição de novas práticas, ou seja, a construção de outros discursos psicológicos para o trabalho com essas questões.

Assim, esse texto busca observar como determinados discursos sobre a infância e adolescência foram construídos, como funcionaram em dado momento histórico e de que modo alguns se tornaram tão fortes a ponto de produzir materialidades (leis, instituições e políticas sociais). Para tanto, propomo-nos realizar uma discussão sobre a história da infância e adolescência no Brasil e a construção de estratégias e políticas públicas de controle e proteção a esse público. Buscamos localizar a Psicologia ao longo dessa trajetória, refletindo sobre os saberes, discursos e práticas que foram se instituindo em diferentes épocas. Observando ainda os caminhos da elaboração de políticas públicas e a eleição da política de Assistência Social como um dos principais espaços em que se efetiva as ações de atenção à infância e adolescência.

Elementos iniciais: cenas de abandono e exploração versus ações de evangelização e caridade

O primeiro ponto referencial que adotamos é o processo de colonização portuguesa no Brasil, no qual era comum que crianças fossem trazidas ao país nas embarcações prestando serviços ou mesmo submetidas a abusos sexuais e outras formas de violência durante a viagem (Azambuja, 2006). De acordo com Fuziwara e Fávero (2011), essa história inicial representa a “imagem da criança desprotegida tanto pela ausência de um adulto protetor quanto pela indiferença a sua condição de pessoa em desenvolvimento” (p. 34).

No “período colonial” brasileiro são escassos os registros sobre as crianças e adolescentes. Os poucos documentos existentes mostram que eles vivenciavam o afeto de seus familiares, participava dos acontecimentos coletivos e sua presença era notada. No entanto, sua existência não se mostrava tão

fundamental, visto que a própria morte, produto da elevada taxa de mortalidade infantil da época, não era vivida como uma tragédia: “Essa maneira de encarar a vida na infância e mesmo a morte, torna a criança figura pouco mencionada na correspondência entre metrópole e colônia, e é fácil compreender que a criança negra é ainda mais esquecida” (Scarano, 2010, p. 102-103).

Nesse ponto, os registros documentais que versam sobre crianças nascidas entre os escravos, de origem africana e indígena, mostram, acerca do primeiro grupo, uma natalidade incentivada para favorecer o incremento da mão de obra escrava e, sobre os indígenas, os registros sinalizam que, do ponto de vista dos colonizadores portugueses que chegaram ao Brasil, as crianças indígenas também eram vistas como futuros possíveis trabalhadores escravos (Del Priori, 2010).

Desse período, destaca-se que as primeiras ações de atendimento as crianças no Brasil partiram da Igreja Católica, sendo preponderante o fator da evangelização e da caridade (Cruz, 2006; Cruz & Guareschi, 2014; Martins & Brito, 2001). De acordo com Chambouleyron (2010), informações nos registros da missão jesuítica no Brasil compreendiam os nativos adultos como arredios, o que dificultava a evangelização. Por sua vez, as crianças indígenas eram vistas como mais fáceis de evangelizar e ser o melhor meio para conversão dos seus familiares. Nesse contexto, é criada a primeira casa de acolhimento no Brasil, pelos padres Jesuítas, no ano de 1551, acolhendo crianças indígenas para que assimilassem a religião portuguesa (Martins & Brito, 2001). Outro elemento relevante, diz respeito aos castigos físicos infligidos contra as crianças: “Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor” (Del Priori, 2010, p. 90).

Sobre o processo educacional dessa época, pode-se afirmar que esse ocorreu de forma diferenciada entre as crianças dependendo de sua origem social: “Enquanto pequeninos, filhos de senhores e escravos compartilham os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. A partir dos sete anos, os primeiros iam

estudar e os segundos trabalhar” (Del Priori, 2010, p. 93). Scarano (2010) destaca que algumas crianças negras circulavam no mesmo ambiente que os filhos de seus proprietários, brincando com eles. Porém, em geral após os sete anos, considerava-se que eles poderiam ser separados das mães, realizar as rotinas de trabalho juntamente com os escravos adultos ou mesmo vendidos a outros proprietários.

Outra questão expressiva é o abandono de crianças, realizado tanto por brancos, negros e índios. Segundo Rodrigues (2017, p.48), “os bebês eram deixados nas ruas, lixeiras e calçadas”. Porém, essa situação não se mostrava como uma preocupação por parte das autoridades, de modo que majoritariamente as crianças abandonadas não eram atendidas por instituições criadas para esse fim, mas sim acolhidas por outras famílias. É nesse contexto que as Santas Casas instalaram em algumas instituições religiosas as “Rodas dos Expostos”¹, destinadas as crianças abandonadas por suas famílias (seguindo o modelo criado na Europa, na Idade Média). Segundo Cruz e Guareschi (2014), a Roda dos Expostos é um dos primeiros exemplos em que se visualiza a filantropia, uma vez que a caridade das igrejas católicas se uniu a verba do governo para a manutenção desses serviços.

Em síntese, nesse período, destacam-se modelos trazidos pelos colonizadores e adaptados às condições sociais do Brasil, caracterizados por relações marcadas, em sua base, pela dominação dos colonizadores, sendo a população infantojuvenil tratada como pequenos adultos, afastadas dos familiares, comercializadas, exploradas no trabalho ou sexualmente pelos senhores, em uma relação ainda mais desigual e violenta do que os adultos da comunidade (de escravos ou indígenas) as quais

¹ Tratava-se de uma roda giratória fixada as paredes da instituição religiosa que permitia que o abandono de bebês se mantivesse no anonimato pela ausência de contato direto entre a pessoa que deixava a criança e por quem a recebia (Marcilio, 2019).

pertenciam. Quanto ao abandono, como não havia legislação para tal questão, os cuidados das crianças abandonadas eram realizados por boa vontade, compaixão ou caridade e, após crescidas, elas eram direcionadas para o trabalho, seja na própria instituição religiosa ou na família que as acolheram.

Em um segundo tempo denominado como “Brasil Império”, segundo Poletto (2012), tivemos a emergência da urbanização, um significativo incremento populacional, associado a precariedade da infraestrutura urbana, o que ocasionou a disseminação de doenças e o expressivo aumento das taxas de mortalidade, sobretudo na infância. Para Mauad (2010), nesse tempo ainda era limitado o conhecimento acerca das doenças contagiosas, a vacinação ainda não era regular e as condições de higiene também eram pouco favoráveis para a saúde, o que favorecia a exposição das crianças a uma série de doenças.

Além disso, as crianças pobres não tinham acesso à educação, pois deveriam ser transformados em mão de obra, e aquelas provindas da elite que se instalou no Brasil acessavam a escolarização por meio de professores particulares (Del Priori, 2012). Quando as escolas públicas foram criadas, em 1856, não eram destinadas às crianças escravas, enquanto que as pobres, em sua maioria mulatas e negras, apenas em algumas exceções conseguiriam acessar a escola.

Em 1871, foi sancionada a Lei do Ventre Livre, indicando como livres os filhos das mulheres escravas nascidos a partir daquela data. Porém, ainda que represente os primeiros passos para o fim da escravidão no Brasil, essa lei tornou ainda mais vulneráveis os filhos dos escravos, pois ainda que legalmente livres, eles seguiam nas propriedades, mas sem que os donos tivessem que lhes garantir sobrevivência, o que fez aumentar as taxas de abandono: “Até então, a escravidão assegurava à criança casa e comida, em troca de sua potencial capacidade de trabalho. Agora, nascendo livre, ninguém mais queria se responsabilizar por ela” (Monteiro; Monteiro, Souza & Góes, 2015, p. 12). Esse novo grupo de crianças, passou a se movimentar para o espaço urbano “brincando, trabalhando, pedindo esmolas ou eventualmente cometendo pequenos furtos” (Arantes, 2014, p. 08).

A abolição da escravidão, ocorrida em 1888, também trouxe muitas marcas para o desenvolvimento social das crianças e adolescentes, tendo em vista que desencadeou toda uma série de novas modalidades de segregação e agrupamentos sociais de extrema pobreza, intensificando a precariedade de vida das famílias e o aumento de casos de negligência e abandono de crianças e adolescentes (Monteiro, Monteiro, Souza & Góes, 2015).

Como ressalta Abreu (2010), consolidou-se a necessidade de um novo ordenamento e controle social para um grande agrupamento de homens, mulheres, adolescentes e crianças livres, ainda que em grande parte essa liberdade só se mostrasse teoricamente. De acordo com Del Priori (2012), para as crianças libertas era disponibilizado o ensino profissionalizante oferecido por instituições religiosas que acolhiam crianças pobres e forneciam preparo mínimo para prática de trabalhos manuais. Tivemos também nesse período, segundo Poletto (2012), o início da preocupação, por parte dos governantes, sobre os efeitos da pobreza nas vidas de crianças e adolescentes, mas com o interesse de retirar do espaço público aqueles que geravam incômodos, enviando-os para instituições mantidas, ao menos em parte, pelo governo imperial.

É dessa conjuntura a expansão da Roda dos Expostos, junto às Santas Casas, e, após a “independência” do país, a instalação das “Companhias de Aprendizizes” (um antigo sistema europeu que foi copiado pelos governantes brasileiros). Venâncio (2010) afirma que é a primeira vez na história do Brasil que uma instituição inteiramente pública é criada para atender menores de idade que não podiam permanecer sob a custódia dos pais ou das instituições religiosas. No entanto, chama a atenção as condições nas quais viviam os aprendizizes: “A vida nos estaleiros era rude. Nos alojamentos, as crianças presenciavam constantes bebedeiras, brigas e xingamentos, tendo de conviver com toda sorte de presos condenados às galés e demais menores delinquentes” (p.188).

Outro exemplo foi a criação, em 1875, no Rio de Janeiro, do “Asilo de Meninos Desvalidos”, que acolhia crianças de 06 a 12 anos que povoavam as ruas dos centros urbanos e funcionava como espaço para disciplinar as crianças libertas da escravidão.

Buscava-se nesse ambiente não apenas o ensino da leitura, escrita e a realização de contas básicas, mas também que as crianças negras que ali fossem matriculadas aprendessem ofícios manuais (Del Priori, 2012). Porém, como bem aponta Arantes (2014), mais do que um efetivo processo educativo voltado para o desenvolvimento humano, tratava-se de uma “servidão das crianças’ ou ‘sequestro da infância pobre’ em tempos de pós-Ventre Livre e mão de obra escassa” (p. 09).

Ampliação das instituições fechadas e da disciplina para o trabalho: controle, correção e normatização da infância e da adolescência.

Anos mais tarde, no denominado “Período Republicano”, instaura-se uma fase de intensa modernização, industrialização e crescimento demográfico dos centros urbanos (Santos, 2010). Com relação à infância e à adolescência, as exigências da modernização e industrialização fez intensificar a preocupação, por parte do Estado brasileiro, com a formação educacional e a capacitação profissional dos mais jovens para futura mão de obra no processo de industrialização (Poletto, 2012). Segundo Melim (2012), a centralidade na disciplina para o trabalho passou a ser foco das ações dirigidas à infância e adolescência pobre, sobretudo visando a proteção da sociedade de possíveis futuros “delinquentes ociosos” (p. 168-169).

Nas primeiras décadas do século XX, houve grande valorização da infância, em especial pelo impulso produzido pelo discurso higienista da época. Segundo Passetti (2010), permaneceram muito presentes os serviços assistenciais que acolhiam a infância abandonada (vinculados sobretudo as instituições religiosas), mas também se ampliaram as ações governamentais, principalmente pelas vias da vigilância e do controle. Em ambos, predominava a preocupação com a formação técnica de mão de obra, bem como era possível observar, em muitas cidades brasileiras, crianças e adolescentes inseridos no trabalho em condições precárias.

Soma-se a isso a ausência de uma política pública educacional voltada para atender as crianças e adolescentes moradores das antigas senzalas, o que acentuou a miséria em que eles se encontravam, sendo que, mesmo após a escravidão, muitos continuaram a trabalhar nas fazendas de cana sem acesso a condições básicas de sobrevivência digna (Del Priore, 2012). Ainda, segundo Poletto (2012), a população infantojuvenil que surgiu no final do império como descarte do modelo escravagista brasileiro, com o crescimento das cidades no início do século XX, passou a povoar intensamente as ruas, trazendo expressões da pobreza, da orfandade e do abandono, representando um importante problema social.

Isto posto, em muitas cidades brasileiras, o cotidiano da infância e da adolescência foi permeado pela ampla inserção no mundo do trabalho em condições precárias (insalubridade e falta de segurança), que impunham sobre a vida desses grupos profundas marcas, assemelhando-se ao dia a dia do regime escravocrata: “O passado de senhores de escravos de alguns empresários industriais era lembrado e mestres e contramestres configuravam a versão moderna dos antigos feitores” (Moura, 2010, p. 263). Trata-se de um período marcado pelo início das grandes greves nos centros urbanos que reivindicavam direitos trabalhistas, sendo muito presentes as denúncias a respeito da exploração do trabalho infantojuvenil.

A partir da década de 1920, segundo Rodrigues (2017), a filantropia avançou no sentido de substituir o modelo de caridade: “à filantropia atribuía-se a tarefa de organizar a assistência dentro de novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais que nasceram com o início do século XX no Brasil” (p. 50). Além disso, as ações governamentais junto às crianças e adolescentes, por meio de políticas sociais, foram se tornando mais presentes, marcando a inserção da infância e adolescência nos mecanismos legais de vigilância e controle (Passetti, 2010).

Destacamos a criação do Juízo de Menores (em 1923, tendo iniciado as atividades em 1924), inaugurando uma forma de o Estado brasileiro intervir junto as crianças e adolescentes abandonados ou “delinquentes”. Segundo Oliveira (2001, p. 237), o

Juizado de Menores tinha como objetivos: “assistir, proteger, defender, processar e julgar menores abandonados e delinquentes”. Para isso, necessitava de instrumentos para auxiliar as tarefas de “examinar o estado físico, mental e moral das crianças; e avaliar a situação socioeconômica e moral de pais ou responsáveis”.

Imbuído no contexto internacional de discussões acerca da infância e da adolescência – a exemplo da Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924), que reconheceu a criança como um sujeito de direitos, a qual deve ser garantido um desenvolvimento saudável – o Brasil inseriu a infância e a adolescência nos discursos legais e normativos, como foi o caso do Código de Menores de 1927.

Trata-se de um documento que consolidou as leis existentes a respeito da infância e da adolescência e de certo modo buscou garantir proteção e assistência as crianças abandonadas, infratoras ou vítimas de maus-tratos (Rodrigues, 2017). Entre outras questões, esse primeiro Código de Menores buscou regulamentar o trabalho infantil e disciplinar/penalizar o comportamento das crianças e adolescentes que fossem considerados infratores, o que levou a necessidade da criação e disseminação de instituições para realizar o atendimento a esse público. No entanto, na prática o que se assistiu foi o incremento da institucionalização daquela parcela da infância considerada irregular. Além disso, conforme Costa (2012), o Código levava a uma diferenciação entre a criança (aquela proveniente das classes economicamente mais favorecidas) e o menor (entendido como criança ou adolescente marginalizado ou com envolvimento em atos infracionais).

Pinto (2001) discorre que a década de 1930 foi palco de importantes alterações na sociedade brasileira. Dentre os elementos característicos desse período, a autora destaca a política de construção do “novo homem brasileiro”. Para tanto, o Governo se utilizou de estratégias que envolveram a ênfase na família e no processo de educação. Ao Estado caberia garantir a satisfação das necessidades básicas da família e, conseqüentemente, a proteção do trabalhador, buscando

assegurar a sua máxima capacidade produtiva. Além disso, a educação seria primordial para difundir valores do culto à nacionalidade, à disciplina e ao trabalho. A partir de tais premissas, grande importância foi dada às crianças, visto que quanto antes essa educação se iniciasse, mais cedo o projeto do novo homem brasileiro e da modernização do país seriam materializados. Nesse contexto, progressivamente, “a escola é transformada em espaço natural da criança, para onde elas deveriam ser enviadas, preparando-se para o futuro” (p. 220).

De acordo com Pinto (2001), diferentes discursos científicos contribuíram para o reordenamento da educação, e dentre as intervenções estava a que se dispunha diferenciar as crianças nas escolas, a exemplo das avaliações das condições cognitivas dos alunos, por meio de escalas e testes psicológicos. Assim, no decorrer das décadas de 1930 e 1940, a Psicologia foi grande protagonista no processo de educação, atuando no diagnóstico e no tratamento: “Os alunos seriam observados, suas capacidades intelectuais medidas e, mediante os resultados obtidos, seriam classificados a fim de prevenir e corrigir os que se desviassem da média estabelecida” (p. 221). Tal fato é reiterado por Martins e Brito (2001) ao apontar que entre os anos de 1931 e 1935 a Psicologia iniciou a inserção na área da educação “normatizando, por meio da aplicação de testes, as faculdades intelectuais e morais dos alunos” (p. 246).

Dessa forma, no século XX, especialmente a partir da década de 1930, grande relevância foi dada a Psicologia “que contribuirá com estudos sobre a criança, o desenvolvimento humano, o interesse e as necessidades, as diferenças individuais e os instrumentos de medição” (Magalhães, 2001, p. 162). Nesse período, ainda que não tivéssemos uma profissão regulamentada por lei, o campo psicotécnico já apresentava grande relevância no cenário social.

Ainda no contexto da década de 1930, em 1935, o Juízo de Menores teve uma reorganização, a partir da criação do Laboratório de Biologia Infantil (órgão anexo ao Juizado) que possuía como função, fornecer contribuições de cunho científico ao Juiz de Menores, auxiliando na tomada de decisões. Segundo

Oliveira (2001), por meio da participação no Laboratório de Biologia Infantil, os discursos psicológicos contribuíram para construir o novo modelo de assistência à criança abandonada e “delinquente” no Brasil: “A criação e atuação do Laboratório indica uma ruptura na concepção das causas do comportamento desviante. À causalidade moral são acrescentados os fatores psíquicos, sociais, intelectuais e físicos do abandono e da delinquência” (p. 239). Acreditava-se que a adoção de um modelo científico de avaliação poderia modificar o antigo modelo, fornecendo meios mais adequados de resolução de problemas da assistência à infância e à adolescência.

O “exame psicológico” realizado no Laboratório buscava avaliar o nível intelectual e a existência ou não de “distúrbios psíquicos” nas crianças e adolescentes. Uma vez concluída a avaliação caberia o indicativo do tratamento, sendo que esse incluía a “psychotherapia, o ensino profissional ou em classe especial e a reeducação moral. Contudo, geralmente a indicação era para internação em estabelecimento disciplinar” (Oliveira, 2001, p. 239).

Segundo a autora, o Laboratório de Biologia Infantil utilizou-se de modo bastante contundente de dois temas psicológicos, a saber, a psicotécnica e os conhecimentos da personalidade, de modo que a avaliação era feita por meio de testes, com o objetivo de classificar e “resgatar o desviante”, moldando-o as normas estabelecidas. Importante ressaltar que como não havia a formação de profissionais de Psicologia, a função de psicólogo “psicologista” era exercida por diferentes profissionais, como educadores, psiquiatras, enfermeiros, entre outros.

Inicialmente utilizados como instrumentos possibilitadores do entendimento da criança abandonada e delinquente, os saberes científicos, especialmente a Psicologia, concorrem para a naturalização do desvio. O pensamento psicológico, legitimando atitudes de exclusão e desqualificação de crianças e jovens pobres delinquentes, faz recair a terapêutica sobre o indivíduo *desviante* esvaziando

discussões quanto aos aspectos sociais que compõe o desvio (Oliveira, 2001, p. 240).

Considerando as condições desse período, em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão do Governo Federal, ligado ao Ministério da Justiça, tendo como alvo os menores considerados carentes e delinquentes. O SAM realizava triagens daqueles em situação de abandono ou que cometiam infrações e os encaminhavam para instituições (governamentais ou particulares), aos moldes de reformatórios e casas de correção. De acordo com Melim (2012), essas entidades ficaram conhecidas por manterem práticas de extrema vigilância, controle e violência física e psicológica contra os internos. Segundo Monteiro, Monteiro, Souza e Góes (2015), havia nessas ações um caráter dúbio: “Na teoria, propunha diminuir os problemas dos menores desvalidos e delinquentes, por meio de ações educacionais, médicas e psicológicas. Na prática, submetia os menores a constrangimentos morais, maus-tratos, má alimentação e falta de higiene” (p. 14).

Importante destacar que no período em que ainda vigorava o Código de Menores, foi instaurado o regime ditatorial no país através do Golpe Militar de 1964, sendo que, a partir disso, a questão do menor passou a ser considerada como da ordem da segurança nacional. Desse modo, com a extinção do SAM, em decorrência de suas práticas de extrema repressão contra crianças e adolescentes, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Trata-se de um emblemático órgão que teria suas ações colocadas em práticas por meio da ação das Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs), voltadas para o atendimento de menores de idade que praticavam atos considerados infracionais (Poletto, 2012), com objetivo de integrá-los e ressocializá-los a comunidade.

Para Melim (2012), embora tenha ocorrido a criação de mecanismos legais e instituições governamentais, a compreensão social sobre a infância e adolescência empobrecida seguia inalterada e as práticas nessas instituições reproduziam a lógica

do regime militar marcada pelo confinamento, repressão e violência.

A Política Nacional do Bem-Estar do Menor [...] afirmava que o tratamento “biopsicossocial” reverteria a “cultura da violência” que se propagava pelos subúrbios [...] e com isso contribuiria para acabar com a marginalidade formando jovens responsáveis para a vida em sociedade. Não conseguiu nem uma coisa nem outra, a não ser estigmatizar crianças e jovens da periferia como menores perigosos. [...] As unidades da Febem em cada estado se mostraram lúgubres lugares de tortura e espancamentos como foram os esconderijos militares para os subversivos (Passetti, 2010).

Conforme Hillesheim e Cruz (2014), a infância e a adolescência empobrecida foram equacionadas ao perigo. Muitos programas de assistência começaram a ser disseminados para prevenir a permanência nas ruas. O discurso de prevenção e educação possuía um claro viés de segurança nacional, indo ao encontro do programa de desenvolvimento do país, empenhado pelos governos militares.

Martins e Brito (2003) relatam que a partir da criação da FUNABEM, em 1964, os psicólogos foram formalmente incluídos no sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, passando a compor as equipes técnicas multidisciplinares, anteriormente formada principalmente por médicos e assistentes sociais. Nessa época a profissão já havia sido regulamentada, por meio da Lei n 4.119 de 27 de agosto de 1962, e iniciou-se um período em que as atividades dos psicólogos se baseavam prioritariamente na elaboração de laudos para diagnosticar quadros psicopatológicos nos adolescentes institucionalizados e para avaliar a pertinência da manutenção da internação, com foco prioritário na etiologia da infração e nas causas da “desestruturação” familiar. As práticas realizadas nesse período fizeram com que o profissional da Psicologia ficasse reconhecido pela sua capacidade de avaliar capacidades, normalidade ou

patologia e pela produção de documentos (laudos e pareceres) para subsidiar decisões legais.

Quanto ao cenário internacional, a segunda metade do século XX chamou a atenção do mundo para os problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes. Tivemos a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, proclamada pela ONU (Organização das Nações Unidas). Mais tarde, em 1979, foi proclamado o Ano Internacional da Criança, pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Nesse mesmo ano, no Brasil, o Código de Menores foi modificado, sendo alterada a nomenclatura “menor infrator” para “adolescente em situação irregular” e a forma de trabalho que passaria a ter um cunho mais terapêutico (Gandini Jr., 2007). Mesmo em frente a essas modificações, a literatura nos mostra que na prática as ações ainda seguiam moralistas, mantendo a abordagem filantrópica e assistencialista das legislações anteriores, e culpabilizando sobretudo a família pela condição que levavam a vivência da “situação irregular”.

O novo Código assegura proteção para os *carentes e abandonados* e vigilância para os *inadaptados e infratores*. Desta forma, sob a face tutelar e protetora, continuavam as práticas extremamente repressivas, dirigidas única e exclusivamente a crianças e adolescentes pobres” (Martins & Brito, 2001, p. 247, grifo dos autores).

Passetti (2010) destaca que as reorganizações legais e institucionais entre a elaboração do Código de Menores de 1927 até o Código de Menores de 1979 – que ora se voltava para a correção do comportamento, ora para a educação com vista a reintegração social – levou a transição da ênfase do atendimento especializado para a modalidade de atenção interdisciplinar. Esse processo provocou uma abertura de campos de trabalhos para profissões diversas, como psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros, educadores, entre outros, para a execução do trabalho nos novos espaços construídos para abrigar os internos.

Até aqui notamos que a história das políticas sociais brasileira dirigidas a infância e a adolescência envolve a construção de um entendimento social de que ser uma criança ou um adolescente pobre indicava um potencial risco para a criminalidade, levando a naturalização de práticas violentas de repressão, ligadas sobretudo às instituições de correção e internação (Nascimento, Cunha & Vicente, 2008). Além disso, havia um direcionamento para ações de otimização da força de trabalho, considerado o único valor da infância e adolescência empobrecida.

Observa-se ainda que durante muito tempo o Estado teve um papel tímido nas ações junto a essa população, mesmo assim, quando isso se tornou mais evidente, concretizou-se em ações de correções e compensações, sem grande preocupação com a prevenção a riscos as quais se encontravam milhares de crianças e adolescentes da sociedade brasileira. Acerca das famílias, o discurso hegemônico a apresentavam como espaço privilegiado para o bom desenvolvimento físico e psicológico, enquanto os saberes dos especialistas – incluindo os psicólogos – se voltaram para as crianças e adolescentes das famílias pobres, apontando seus erros e desvios e, de certo modo, determinando o possível futuro que viriam a ter.

Novos discursos são anunciados: O ECA e as políticas sociais de proteção à infância e à adolescência

A década de 1980 foi um período de muitos debates na área da infância e juventude, sendo, portanto, um marco para os direitos das crianças e dos adolescentes de nosso país. Azevedo e Guerra (2015) apontam que esse momento aconteceu devido a um movimento externo e interno. Acerca do primeiro, tivemos diversos movimentos internacionais que levaram a concretização de importantes documentos, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança pela Assembleia Geral da ONU em 1989. Internamente, o país vivia um período de desmonte do regime militar e reabertura democrática, tratando

mais abertamente problemas sociais ocultados em décadas anteriores. A partir disso, foi possível a construção de uma nova Constituição e, consequentemente, marcos legais mais afinados com as necessidades da população.

No que tange a infância e a adolescência, foram importantes nesse processo segmentos como Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Comissão Nacional Criança e Constituinte. O primeiro foi fundado em 1982 e oficialmente estabelecido como uma entidade civil sem fins lucrativos em 1985 e teve como objetivo a mobilização de crianças, adolescentes e os demais envolvidos com a questão da infância e adolescência nas ruas. O Movimento lutava pelo reconhecimento desse grupo como sujeitos de direitos e buscava promover as camadas jovens e empobrecidas como ativos e protagonistas de suas vidas (Souza, 2013). Já a Comissão Nacional Criança e Constituinte foi criada em agosto de 1986, com o envolvimento de órgãos governamentais e entidades civis, e com a participação ativa de crianças e adolescentes, visando promover amplo debate político em prol da busca pela garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes².

Haja vista a notória visibilidade desses dois movimentos, ambos foram convidados a compor a construção da nova constituição brasileira. Soma-se a isso, o fato de que a sociedade organizada, por meio de um abaixo-assinado com mais de um milhão de assinaturas, conseguiu fazer chegar ao plenário constituinte uma emenda popular que versava sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. A emenda foi acatada pela Assembleia Constituinte que figurou na nova Constituição como artigo 227 (Monteiro, Monteiro, Souza, & Góes, 2015).

A Constituição Brasileira de 1988 reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que devem receber proteção

² Dados oriundos da Biblioteca Digital do Senado Federal, a qual concentra importante acervo de documentos da década de 1980, na seção que recupera a memória da Comissão Nacional Criança e Constituinte.

integral por se encontrarem em uma fase peculiar do desenvolvimento humano. Preconizou ainda o direito à convivência familiar e comunitária e, desse modo, buscou romper com a cultura de institucionalização a esse grupo. Além disso, ressaltou que o Estado compartilha com a família a responsabilidade pela proteção e a garantia dos direitos à criança e ao adolescente, bem como viabilizou a intervenção do Estado na família com o objetivo de proteger seus membros e reprimir a violência doméstica.

Assim, como importante fruto dos fóruns, debates e mobilizações da sociedade civil e dos movimentos sociais, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n.º 8.069, que reiterou elementos da Constituição Federal e teve como uma das principais missões desconstruir as antigas legislações da área da infância e da juventude (os extintos Códigos de Menores), questionando conceitos como “menor” e “delinquente” e trazendo para o cenário nacional a Doutrina de Proteção Integral a infância e a adolescência, buscando afirmá-los como sujeitos de direitos, afastando-os do lugar de objeto, onde por muito tempo foram colocados.

Dentre as principais mudanças, a Lei passou a considerar todas as crianças e adolescentes da sociedade brasileira (crianças aquelas entre 0 e 11 anos e adolescentes aqueles entre 12 e 18 anos incompletos) e não apenas aqueles em situação irregular ou em risco. Além disso, o ECA afirma que a responsabilidade pela vida, segurança e desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes é não apenas da família (anteriormente vista como fomentadora de seus infortúnios) e do Estado (aquele a quem caberia corrigir e reformar), mas de toda a sociedade:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, art. 4).

Ferrari (2014) nos esclarece que quando o ECA sinaliza essas três figuras, ele aponta a cada uma delas uma finalidade, sendo esperado que a família se responsabilize por criar, educar e proteger de maneira imediata, que a sociedade tenha a obrigação de zelar pelas crianças e adolescentes sem discriminação (comunicando as ocorrências de situações abusivas que tiverem conhecimento aos órgãos competentes e zelando pela proteção necessária) e o Estado tenha o papel de promover e executar políticas públicas para assegurar os direitos anunciados.

Acerca das situações de violência infantojuvenil e demais violações de direitos, essas adquiriram maior visibilidade e o Estado passou a se colocar como estratégico na prestação de serviços destinados a proteção a essa parcela da população. De modo que a Constituição Federal e o ECA passaram a asseverar o direito a proteção especial a toda criança e adolescente contra as diversas formas de violência: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, art. 5). Rodrigues (2017) salienta que, a partir do ECA, há um reconhecimento legal de que a violência contra crianças e adolescentes pode ser cometida no ambiente doméstico, prevendo ações para coibir tais práticas.

Reconhecemos que com a implantação do ECA coexistem duas faces: a primeira, que precisa ser reconhecida em sua importância singular, é a que garante a ampliação das políticas sociais para a infância e a adolescência, e a segunda, tal como pontuam Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005, p. 46), trata-se da permanência de um olhar compensatório para a parcela empobrecida, agora compreendidos como “em situação de risco”, em uma tentativa de “igualar infâncias desiguais”.

De acordo com Nascimento, Cunha e Vicente (2008) ainda que represente um avanço, o ECA não foi suficiente para a transformação de práticas dos extintos Códigos de Menores. As intervenções continuaram a punir famílias pobres, agora denominadas “famílias negligentes”, sendo que o discurso não

seria mais a falta de recursos financeiros para o cuidado dos filhos, mas sim “o desrespeito aos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, como saúde, educação, alimentação, entre outros, que tomam forma nos casos de violência intrafamiliar, ‘risco social’, exploração do trabalho infantil, etc.” (p. 10). Ressaltamos que essas famílias, muitas vezes, possuem diversos direitos violados e, mesmo assim, muitos dos problemas que vivenciam são vistos como tendo origem exclusivamente nelas.

Conforme Ayres (2001), as práticas e saberes psicológicos, ligadas sobretudo ao aparato do Judiciário, ainda permanecem comprometidas em fornecer respostas imediatas aos problemas vivenciados por crianças e adolescentes. No entanto, o ECA passou a demandar alterações nos modos de participação dos psicólogos no acompanhamento de crianças e adolescentes, tal como mostram Martins e Brito (2003). Soma-se a isso a abertura do campo das políticas públicas, com destaque para o Sistema Único de Saúde (SUS) e para o Sistema Único de Assistência Social (SUAS): “A entrada nesses campos aponta, além de um período de expansão e diversificação das atividades e práticas psicológicas, novos debates em torno dos direcionamentos ético-políticos do trabalho dos psicólogos” (Oliveira & Costa, 2018, p. 37). Nesse sentido, as políticas públicas e o próprio ECA provocaram rupturas com antigos paradigmas “apontando também para a sensibilização para tópicos ainda pouco contemplados na academia, como direitos humanos, cidadania, movimentos sociais e conselhos” (Cruz, 2006, p. 56).

Ademais, o ECA inaugura uma nova fase na sociedade brasileira, visto que tratou de serviços e modos de atendimentos necessários nessas situações, transformando também as metodologias e a gestão das ações relacionadas a crianças e adolescentes (Melim, 2012). Sobre esse assunto, Ferrari (2014) discorre que as políticas públicas direcionadas a esse público devem priorizar um conjunto articulado de ações intersetoriais que visem a criação e o fortalecimento de uma rede de proteção integral e atendimento das necessidades sociais básicas e especiais das crianças e adolescentes. Com isso, coube aos

municípios, estados e Distrito Federal a organização e implementação de políticas públicas.

Nesse contexto, Lorencini e Ferrari (2014) esclarecem que compõe a rede de proteção social básica o conjunto de serviços e ações que visam o atendimento das necessidades de prevenção de situação de violência ou vulnerabilidades das crianças e adolescentes. Acrescentamos também que as ações preveem um direcionamento para o trabalho em redes intersetoriais, com ênfase na verticalidade das responsabilidades e ampliação das possibilidades de proteção das crianças e dos adolescentes, por meio da criação e do fortalecimento de uma rede de proteção integral. De acordo com ECA as ações devem contemplar:

... a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990, Art.70-A).

Corroborando com a discussão das práticas integradas, intersetoriais e em rede, Azevedo e Guerra (2015) apontam que o enfrentamento da violência infantojuvenil só será efetivo se essas práticas forem implementadas, denotando “complementariedade, colaboração, articulação/integração” (p. 351). Para as autoras, as intervenções precisam envolver o diálogo de todas as disciplinas e instituições, o que requer um “trabalho em rede, com ações de recepção e discussão de caso, registros abertos, atendimento transdisciplinar, visitas e contatos interinstitucionais, fóruns de debate, ações de prevenção” (p. 351).

Por fim, cabe complementar, que a partir do ECA, diversas políticas públicas foram pensadas e desenvolvidas para atender as necessidades e interesses da população e de seus governos, bem como para tentar viabilizar o que é preconizado na Lei. Nesse contexto, Pedersen e Grossi (2011) afirmam que um dos grandes desafios para se atuar junto a infância e a juventude é fortalecer

não só a rede de serviços, mas também a própria família, que indica a centralidade das ações junto a esse núcleo. Nas palavras das autoras: “a família, como rede primária, com o apoio do Estado e o trabalho realizado por diferentes profissionais e instituições sociais, poderá assegurar a proteção e a garantia dos direitos das crianças e adolescentes” (p. 33).

Damos destaque ao que concerne à política pública de Assistência Social na relação com o previsto pelo Estatuto, uma vez que a centralidade na família, prevista nas políticas públicas e de forma enfática na política de Assistência Social, coloca o SUAS como uma importante ferramenta para favorecer o trabalho com famílias e com as comunidades, com o objetivo de fortalecê-las para a função protetiva, dentro das possibilidades de cada família e território. Além disso, a referida política pública tem se mostrado um dos principais espaços de atuação para os profissionais de Psicologia, cenário propício para a atuação junto a infância e a juventude brasileira.

Considerações Finais

Buscamos com esse texto observar a funcionalidade dos discursos sobre a infância e a adolescência em determinados momentos da história do nosso país. Vimos que a compreensão que se tem acerca das crianças e dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos e em processo especial de desenvolvimento é uma conquista recente, que se deu a partir de diversos movimentos sociais, ganhando maior força com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, principalmente, com a construção do ECA. No entanto, tal como apontado por Melim (2012), esses mesmos direitos foram conquistados tardiamente e ainda não são usufruídos em sua integridade e universalidade.

Nessa direção, Rodrigues (2017) enfatiza que as mobilizações sociais ao longo da história do Brasil asseguraram o lugar da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, porém mostraram as dificuldades de se garantir na prática um ambiente familiar e comunitário que propicie segurança e proteção para o desenvolvimento saudável e integral. Nesse

sentido, conforme a autora, “O novo paradigma de uma sociedade de direitos rompe com padrões antigos, exige a construção de uma cultura de proteção e respeito aos direitos humanos de crianças e adolescentes” (p. 61).

Observarmos também os discursos e práticas psicológicas que se desenharam no campo da infância e da adolescência, enfatizamos que é de fundamental importância considerar quais foram as condições de emergência e de legitimação dos saberes da Psicologia, bem como questionar como funcionam e se articulam no contexto social e histórico.

Nesse processo, segmentos de políticas públicas foram pensados e desenvolvidos para atender as necessidades e interesses da população e de seus governos. Localizamos, então, a política de Assistência Social e a centralidade do trabalho envolvendo ações com as famílias em seus territórios, colocando o SUAS como uma importante política pública para as questões afetas a infância e adolescência, na perspectiva da proteção integral.

Referências

- Abreu, M. (2010). Meninas perdidas. In M. Del Priori (Org.), *História das crianças no Brasil* (7a ed., Cap. 11, pp. 273-298). São Paulo: Contexto.
- Arantes, E. (2014). Prefácio. In L. R. Cruz, & N. Guareschi (Orgs.), *Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas* (pp. 07-11). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Azambuja, M. R. F. de. (2006). Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?. *Textos & Contextos*, 5(1), 1-19.
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. A. (2015). As políticas sociais e a violência doméstica contra crianças e adolescentes: um desafio recusado em São Paulo. In M. A. Azevedo, & V. N. Guerra (Orgs.), *Infância e violência doméstica: fronteiras do*

- conhecimento* (7a ed., Cap. 15, pp. 241-362). São Paulo: Cortez.
- Ayres, L. S. M. (2001). Os especialistas e a instituição adoção no contexto das políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (Cap. 19, pp. 249-253). Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ.
- Chambouleyron, R. (2010). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In M. Del Priori. (Org.), *História das crianças no Brasil* (7a ed., Cap. 5, pp. 126-163). São Paulo: Contexto.
- Costa, A. C. P. (2012, julho). As políticas de proteção à infância e adolescência e a educação: reflexões a partir da década de 1920. *IV Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo, SP, Brasil, 4.
- Cruz, L. R. (2006). (Des)Articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Cruz, L. R., & Guareschi, N. M. F. (2014). A constituição da Assistência Social como política pública: Interrogações à Psicologia. In L. R. Cruz, & N. Guareschi (Orgs.), *Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas* (pp. 13-40). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cruz, L. R., Hillesheim, B., & Guareschi, N. M. F. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 42-49.
- Del Priori, M. (2010). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In M. Del Priori (Org.), *História das crianças no Brasil* (7a ed., Cap. 3, 79-98). São Paulo: Contexto.

- Del Priori, M. (2012). A criança negra no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela, & L. Sato (Orgs.), *Diálogos em psicologia social* [online] (Cap. 14, pp. 231-253). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Ferrari, D. C. A. (2014). As políticas públicas e a situação da violência contra crianças e adolescentes. In D. C. A. Ferrari, R. P. Miyahara, & C. Sanches. (Orgs.), *A violação de direitos de crianças e adolescentes: perspectivas de enfrentamento* (Cap. 2, pp. 35-49). São Paulo: Summus.
- Ferreira, M. H. M., & Azambuja, M. R. F. (2011). Introdução. In M. R. F. Azambuja, & M. H. M. Ferreira e cols. (Orgs.), *Violência sexual contra crianças e adolescentes* (pp. 17-21). Porto Alegre: Artmed.
- Fuziwara, A. S., & Fávero, E. T. (2011). A violência sexual e os direitos da criança e do adolescente. In M. R. F. Azambuja, & M. H. M. Ferreira e cols. (Orgs.), *Violência sexual contra crianças e adolescentes* (Cap. 2, pp. 35-47). Porto Alegre: Artmed.
- Gandini Jr., A. (2007). Breves Considerações sobre o Atendimento da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor aos Adolescentes Infratores no Estado de São Paulo. *Revista Fafibe*, 3, 01-06.
- Hillesheim, B.; Cruz, L. R. (2014). Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. In: Cruz & N. Guareschi (Orgs.), *Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas* (pp. 70-85). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lorencini, B. D. B., & Ferrari, D. C. A. (2014). A área da prevenção da violência contra crianças e adolescentes do Centro de Referência às Vítimas de Violência do Instituto Sedes Sapientiae. In D. C. A. Ferrari, R. P. Miyahara, & C.

- Sanches (Orgs.), *A violação de direitos de crianças e adolescentes: perspectivas de enfrentamento* (Cap. 9, pp. 183-200). São Paulo: Summus.
- Magalhães, B. L. B. (2001). A Psiquiatria Infantil no Engenho de Dentro: um pouco de história. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (Cap. 10, pp. 161-168). Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ.
- Marcílio, M. L. (2019). A história social da criança abandonada. (3a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Martins, C. F., & Brito, L. M. T. (2001). Resgatando a história da política de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (Cap. 18, pp. 243-248). Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ.
- Martins, C. F., & Brito, L. M. T. (2003). A inserção do psicólogo no sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché Paradigmas: Histografia, psicologia, subjetividades* (Cap. 31, pp. 370-377). Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ.
- Mauad, A. M. (2010). A vida das crianças de elite durante o Império. In: M. D. Priori (Org), *História das crianças no Brasil* (7a ed). São Paulo: Contexto.
- Melim, J. I. (2012). Trajetória da proteção social brasileira à infância e à adolescência nos marcos das relações sociais capitalistas. *Serv. Soc. & Saúde*, 11(2), 167-184. doi: 10.20396/sss.v11i2.8635161

- Monteiro, C. A., Monteiro, F. A., Souza, G. A., & Góes, W. L. (2015). *Direitos das crianças e dos adolescentes* (S. V. Camba [Org.], Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil.
- Moura, E. B. B. (2010). Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In M. D. Priori (Org.), *História das crianças no Brasil* (7a ed). São Paulo: Contexto.
- Nascimento, M. L., Cunha, F. L., & Vicente, L. M. D. (2008). A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza. *Revista Psicologia Política*, 7(14), 01-17.
- Oliveira, L. A. (2001). O Laboratório de Biologia Infantil: discurso científico e assistência no Juízo de Menores. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (Cap. 04, pp. 41-48). Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ.
- Oliveira, I. F., & Costa, A. L. (2018). Psicologia e política social: história e debate. In M. P. Cordeiro, B. Svartman, & L. V. Souza (Orgs.), *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas* (Cap. 06, pp. 32-44). São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Passetti, E. (2010). Crianças carentes e políticas públicas. In M. Del Priori (Org.), *História das crianças no Brasil* (7a ed., Cap. 13, pp. 328-420). São Paulo: Contexto.
- Pedersen, R. P., & Grossi, P. K. (2011). O abuso sexual intrafamiliar e a violência estrutural. In M. R. F. Azambuja, & M. H. M. Ferreira e cols. (Orgs.), *Violência*

- sexual contra crianças e adolescentes* (Cap. 1, pp. 25-34). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, K. P. (2001). “A criança é o homem de amanhã”: sobre a psicologia e a educação no primeiro governo Vargas. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (Cap. 15, pp. 217-223). Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ.
- Poletto, L. B. (2012, julho). A (des) qualificação da infância: A história do Brasil na assistência dos jovens. *Seminário ANPED SUL*, Caxias do Sul, RS, Brasil, 9.
- Rodrigues, M. N. S. R. (2017). Família: aspectos históricos-culturais. In M. N. S. Rodrigues (Org.), *Violência intrafamiliar: O abuso sexual contra Crianças e Adolescentes* (Cap. 1, pp. 31-62). Jundiaí: Paco Editorial.
- Santos, M. A. C. (2010) Criança e criminalidade no início do século XX. In M. D. Priori (Org), *História das crianças no Brasil* (20 ed).São Paulo: Contexto
- Scarano, J. (2010). Criança esquecida das Minas Gerais. In M. D. Priori (Org), *História das crianças no Brasil* (7a ed). São Paulo: Contexto.
- Souza, T. J. (2013). O movimento nacional de meninos e meninas de rua e a conquista dos Direitos: o marco do Movimento Social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais: Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social. Belo Horizonte - Minas Gerais.

Venâncio, R. P. (2010). Os aprendizes da guerra. In M. D. Piori (Org), *História das crianças no Brasil* (7a ed). São Paulo: Contexto.

Entre o Silêncio e a Escuta Especializada: o Papel da Rede de Proteção e Notificação da Violência contra a Criança e o Adolescente

Cristina Fukumori Watarai
Letícia de Assis Pereira Jardim

Prestem atenção no que eu digo,
Pois eu não falo por mal:
Os muitos adultos que me
perdoem,
Mas infância é sensacional!...
[...]
Lá no seu tempo de infância,
Será que não foram felizes?
Mas se tudo o que fizeram
Já fugiu de sua lembrança,
Fiquem sabendo o que eu quero:
Mais respeito, eu sou criança!

(Pedro Bandeira)

Introdução

O propósito deste capítulo é convidar o leitor para uma reflexão sobre a violência contra crianças e adolescentes em uma perspectiva do trabalho em rede, especificamente a partir da Lei da Escuta Protegida (Lei 13431/2017, 2017). Pautada na doutrina de proteção integral, ela normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente valorizando a

palavra da vítima enquanto sujeito de direitos. O despreparo de muitos profissionais da rede, seja na identificação dos casos, na abordagem às vítimas e o desconhecimento do fluxo de encaminhamento/atendimento, podem gerar graves prejuízos não garantindo a proteção de nossas crianças e adolescentes, expondo-as ainda à violência institucional.

Diante disso, iniciamos com os aspectos históricos da infância, caminhamos pelos números da violência na atualidade, levantamos algumas reflexões para os serviços que trabalham como porta de entrada de casos de violência infanto-juvenil e finalizamos destacando a importância do trabalho da rede de proteção. Considera-se que o olhar protetivo precede qualquer forma de atuação, inclusive o da escuta especializada.

A história da infância: do anonimato à prioridade absoluta

A análise dos documentos e produções existentes sobre a história da infância permitem afirmar que a preocupação com a criança e adolescente se fez presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo. Diante disso, quanto mais retrocedemos em nossa história constatamos que crianças e adolescentes foram expostos a diversas formas de violência e abandono.

Alguns registros históricos da Grécia Antiga indicavam o poder absoluto do pai, sendo permitido matar, vender, expor os recém-nascidos e abandonar caso nascesse com alguma deficiência física. Em Roma, muitas crianças abandonadas eram submetidas a várias formas de abusos: quebravam-lhe membros para utilizá-los na mendicância, destinavam-nas à prostituição ou à escola de gladiadores, outros eram transformados em servos e alguns em eunucos (Marcílio, 2006).

A partir de 318 d.C., com a legislação da Roma Imperial, o infanticídio passou a ser punido com a morte. Entretanto, ainda se justificava o infanticídio de bebês nascidos com alguma deficiência física, podendo ser queimados ou atirados ao mar, pois

se acreditava que “*traziam mau agouro para a comunidade e para a família*” (Marcílio, 2006, p. 24).

Até o século XVI, o conceito de infância, na Europa, não tinha uma representação. Confirmando esta concepção de infância, Áries (1986) revela que as crianças eram consideradas como adultos em miniaturas.

Como a infância ainda não era considerada uma condição peculiar de desenvolvimento, as crianças não eram diferenciadas dos adultos em suas vidas cotidianas, mesmo no grupo de trabalho e nos locais de divertimento. Há indícios de que elas também eram associadas às brincadeiras sexuais, sendo uma prática comum, adultos tomarem liberdades com órgãos sexuais das crianças; na mentalidade medieval, tais práticas eram brincadeiras infantis, pois eram consideradas indiferentes à sexualidade (Ariès, 1986; Postman, 1998).

Posteriormente, a forte influência religiosa contribuiu com grandes transformações nos costumes. A partir da ideia de infância sagrada, dois aspectos do sentimento da infância surgiram: *paparicação*, que consideraria a criança como pura e inocente, e *preocupação moral*, ou seja, a criança é percebida como um ser imperfeito e incompleto, necessitando da educação e supervisão do adulto. A princípio, a educação das crianças ficava sob responsabilidade da igreja e das instituições, crianças eram obrigadas a se afastarem do convívio dos pais (Ariès, 1986).

Entre os séculos XVI e XVIII, na Europa Ocidental, a família passou a ter responsabilidade de supervisão no processo de “amadurecimento”. Ocorreu o fechamento da família na casa familiar, como responsável no cuidado e educação da criança. Entretanto, este não foi um resultado de um processo natural e espontâneo, careceu de um profundo esforço legislativo, de ação coordenada e intensa propaganda dos novos padrões de coabitação íntima (Bauman, 1998).

Postman (1998, p.60) afirma que nesta época, as crianças foram preparadas para assumir a idade adulta, “tendo um forte senso de individualidade, capacidade de pensar lógica e sequencialmente, capacidade de se distanciar dos símbolos, capacidade de manipular altas ordens de abstração, a capacidade

de adiar o prazer”. Este mesmo autor afirma que a infância foi criada com o objetivo de torná-las bons adultos.

Dessa forma, houve a separação do mundo infantil do adulto, tendo este último, a posse de informação que não era considerada adequada às crianças, tais como: relações sexuais, dinheiro, violência, morte, e até se criou repertórios de palavras que não poderiam ser utilizadas por elas. Assim vários “segredos” (Postman, 1998, p. 29) separaram o mundo adulto do infantil.

O lugar de anonimato e silêncio vai sendo transformado, para que através da sua educação se garantisse adultos bem-formados, futuros cidadãos dentro dos padrões morais e produtivos também.

No Brasil, a história de crianças e adolescentes também ocupa o seu anonimato até o século XIX, com grande incidência de crianças abandonadas e de infanticídio entre índios, brancos e negros. Crianças até os três anos eram carregadas pelas mães, escravas ou irmãos, e meninos de oito aos doze anos eram considerados adultos-aprendizes e vestiam-se como tais. Portanto, nesta época, a infância era dividida em três momentos: o primeiro até a amamentação, por volta dos três ou quatro anos; o segundo até os sete anos; e o terceiro em que as crianças poderiam trabalhar em pequenas atividades (Leite, 2006).

A fase Caritativa, que vai desde o período Colonial até meados do século XIX, foi marcada por um grande número de crianças abandonadas. As Câmaras Municipais se tornaram responsáveis em oferecer assistência a esses pequenos enjeitados, que muitas vezes eram encaminhadas às Santas Casas de Misericórdia, onde permaneciam juntamente aos mendigos, pobres e doentes (Marcílio, 2006).

Com influência do período medieval da Europa, as chamadas Rodas e Casa de Expostos perduraram no Brasil até o século XX, para o recolhimento de crianças pobres e abandonadas. Uma grande parcela não chegava à idade adulta, pois viviam em condições insalubres, em prédios improvisados, sem móveis, berços, água encanada, esgoto, luz e ventilação.

As amas-de-leite mercenárias surgiram como pessoas responsáveis no cuidado de crianças até os três anos de idade da

Roda dos Expostos, entretanto, muitas delas assumiram ilegalmente o cuidado de várias crianças em suas casas, para receber maior quantia em dinheiro pelo serviço, dessa forma, muitas crianças acabam morrendo, vítimas da negligência.

Já as crianças que eram criadas em famílias representavam a mão-de-obra gratuita e, portanto, apesar de terem melhores condições de sobrevivência, eram submetidas a diversos tipos de violências. Outras, que não tinham a mesma oportunidade, acabavam se envolvendo com a criminalidade, situação de rua, mendicância e exploração sexual comercial.

Para Marcílio (2006), portanto, ao longo do século XIX, com o avanço do liberalismo, as Misericórdias e as obras de beneficência passaram a se tornar cada vez mais públicas, perdendo gradativamente a autonomia e passando a depender financeiramente dos governos, que impunham políticas, controles a serem adotados e os rumos a tomar.

No início do período Republicano (aproximadamente entre 1870 a 1907), com a intensa urbanização e industrialização nas grandes cidades, como São Paulo, várias transformações passaram a ocorrer, inclusive, com o intenso aumento populacional a partir das imigrações que, aos poucos substituíram a mão-de-obra escrava. Ocorreu também um aumento da criminalidade infanto-juvenil que passou a ser interpretada como falta de cuidados e de educação por parte da família e da sociedade. A infância, portanto, passou a ser alvo de preocupações, sendo vista como “semente do futuro” (Santos, 2007, p. 215).

No regime republicano foi elaborado um novo Código Penal, de acordo com a nova realidade social incluindo penalizações severas a crianças e adolescentes “infratores”, enquadrando-se no crime de “Vadiagem” e, a República, a partir da repentina expansão urbano-industrial com os inúmeros problemas de ordem social a combater, passou a reprimir então a vadiagem, a embriaguez, a mendicância e a prostituição, o controle social foi utilizado para enfrentar o que não se enquadrava na lógica da produção e do trabalho (Santos, 2007; Passetti, 2007).

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, inaugurada pela Ditadura Militar, foi proposta à população como uma

educação ao “infrator” sem repressão. A metodologia interdisciplinar passou a ser introduzida naquela época em uma perspectiva biopsicossocial, entretanto, as crianças e jovens eram caracterizados como “menores” provenientes das periferias das grandes cidades, filhos de famílias “desequilibradas”, de pais desempregados, na maioria migrantes, e sem noções elementares da vida em sociedade que, podem ter sido muito mais estigmatizados com essa perspectiva de “educar”, pela visão de “menores perigosos” (Passeti, 2007, p. 357).

Há que se destacar que as mudanças na concepção de criança e adolescente no Brasil sofreu forte influência de movimentos internacionais para que passassem a receber uma atenção diferenciada, pelo menos no âmbito formal. Duas reuniões internacionais marcaram a garantia do bem-estar infantil: em Genebra (1924) e Viena (1952). Ambas garantiram a proclamação do Dia Internacional da Criança, inicialmente em 1º de junho de 1950 e, oficialmente, a partir da Declaração dos Direitos da Criança proclamada em 20 de novembro de 1959.

Após 30 anos, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, considerada um dos instrumentos de direitos humanos mais aceito na história universal, sendo ratificada por 196 países e no Brasil foi promulgada em 21 de novembro de 1990.

No Brasil, já na década de 1980, a área da infância e adolescência passa a ter maior visibilidade pela ampla luta de questionamento da “Política Nacional de Bem-Estar do Menor” e do “Código de Menores” enquanto ordenamento do regime autoritário. Em meados da década de 80, a garantia dos direitos da infância e da adolescência é considerada fundamental, culminando com a mudança da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e, posteriormente, pela elaboração de uma lei ordinária que revoga a velha legislação do período autoritário com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O artigo 227 da Constituição Federal (1988) inaugurou o termo **prioridade absoluta**, quando se refere a crianças, adolescentes e jovens em uma responsabilidade compartilhada por

todos: família, sociedade e Estado. De forma ainda mais específica, a Resolução do Conselho de Direitos Econômico e Social das Nações Unidas nº 20/2005 traz, em seu corpo, o Superior Interesse da Criança como um princípio e o direito à participação, ou seja, o direito a contribuir especialmente para as decisões que afetam a sua vida, incluindo as tomadas em qualquer processo judicial.

A palavra da criança, portanto, passa a ser valorizada e a ter relevância inclusive nos processos judiciais. O Estatuto da Criança e do Adolescente instituído pela Lei Federal nº 8069 e promulgado em 13 de julho de 1990 reforça esse novo olhar para a criança/adolescente priorizando a proteção integral e sua condição peculiar de desenvolvimento. No ano de 2009 houve alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, promovida pela Lei 12.010/2009, e o legislador reiterou ser direito da criança manifestar-se em juízo nos casos que envolvam guarda, adoção ou tutela.

No plano formal, podemos dizer que a infância nunca foi tão amparada legalmente quanto na atualidade, com o surgimento de novas políticas públicas, modernas legislações, que propiciaram a visibilidade da criança e adolescente enquanto sujeito de direitos. Porém, não podemos negar que a vitimização ainda persiste.

Refletindo sobre a violência contra crianças e adolescentes na atualidade

Segundo os dados do sistema do governo brasileiro de recebimento de denúncias de violações de direitos humanos, criado em 2003, o Disque 100 (Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2022), as denúncias de violência contra criança e adolescentes representaram 41% do total, sendo 78.248 denúncias de janeiro a junho de 2022.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2022 publicou dados sobre os tipos de violência cometidos contra crianças e adolescentes que são registrados em boletins de ocorrência e constatou que as denúncias sobre abandono e negligência subiram

12,5% em 2021 em comparação ao ano de 2020. Dos casos de estupro registrados, as crianças e adolescentes abaixo de 13 anos representam 60% dos casos (Barros & Reinach, 2022).

Em outro texto, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública publicou o perfil inédito sobre a ocorrência de maus-tratos (art. 136 do Código Penal e 232 do ECA), apontando que as denúncias aumentaram em 21,3%, totalizando quase 20 mil registros em 2021 em comparação a 2020. As crianças de 0 a 6 anos representam mais de 60%. Identificou-se que em 70% dos casos, as mulheres são as ofensoras de crianças de 0 a 4 anos e as vítimas são predominantemente do sexo masculino, na adolescência, dos 14 aos 17 anos, os homens e mulheres são igualmente responsáveis pela violência (Reinach & Barros, 2022).

São diversas as causas explicativas sobre o aumento desses números, dentre elas o contexto global diante da pandemia do Covid-19, que demonstrou que com o isolamento social os registros de denúncias caíram em 2020, voltando a crescer em 2021, além disso, o declínio da qualidade de vida, as condições socioeconômicas das famílias com o desemprego (Reinach & Barros, 2022), entre outros fatores que não serão explanados neste capítulo. Destaca-se que os dados demonstram que a violência ainda persiste de forma vertiginosa e indica que há necessidade de estratégias de diversos setores para o seu enfrentamento, com profissionais e órgãos públicos comprometidos e uma sociedade civil organizada.

A violência é considerada uma das piores experiências adversas na infância (EAI), assim conceituadas como aquelas que interferem no desenvolvimento tornando as crianças física, psíquica ou socialmente vulneráveis. Gilberti et al. (2015) enfatizou em seu estudo a relação entre o aumento de mortalidade em adultos que possuíam em seu histórico de vida a vivência de violência, pois um dos piores efeitos da violência é fragilização do vínculo de confiança necessário para um desenvolvimento saudável.

Existem vários conceitos e definições de violência, segundo a Organização Mundial da Saúde ela caracteriza-se pelo: [...] “uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra

si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha a possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (Krug et al., 2002, p. 05). Portanto, pela definição adotada, a violência independe da utilização da força física, mas é a intenção de subjugar o outro ou desconsiderá-lo como sujeito de direitos, transformando-o em objeto ou “coisa” (Chauí,1985).

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é uma das formas de violência que mais se oculta em nossa sociedade, por ocorrer em âmbito privado, perpetrada por pessoas que deveriam zelar prioritariamente pelos seus direitos: pais, mães, padrastos, tios, avós e outros responsáveis. Segundo a Organização Mundial da Saúde, durante a infância, uma de cada quatro crianças sofre maus-tratos físicos, ao passo que quase uma de cada cinco meninas e um de cada treze meninos são vítimas de abuso sexual. O homicídio é uma das cinco principais causas de morte de adolescentes. Apesar da alta prevalência, muitas vezes esse tipo de violência é ocultado, passa despercebido ou não é denunciado (Krug et al., 2002).

Zelar pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes envolve prioridade de ações das políticas públicas e do governo que deve ocorrer de forma articulada, coordenada e integrada em uma perspectiva de rede. A base legal para a organização da rede de proteção à criança e adolescente vítima ou testemunha de violência está descrita na Lei 13.431 de 2017 que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e no Decreto 9.603 de 2018 que regulamenta essa Lei.

A Lei nº13.431 de 2017 dispõe que as ações de proteção e enfrentamento à violência devem ser realizadas de forma articulada e coordenada entre as diferentes políticas como sistema de justiça, segurança pública, assistência social, educação e saúde. O termo “rede” é formalmente introduzido no Decreto 9.603 de 2018 que regulamentou a instituição, no âmbito dos conselhos de direitos das crianças e dos adolescentes, do comitê de gestão colegiada da rede de cuidado e de proteção social das crianças e dos adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. O comitê é

responsável por articular e mobilizar ações intersetoriais e contribuir na definição e aprimoramento dos fluxos de atendimento.

A violência contra crianças e adolescentes pode se manifestar de diversas formas: física, psicológica, sexual, negligência, exploração sexual, bullying entre outros. A Lei nº 13431 de 2017, destaca também, como uma das formas de violência contra crianças e adolescentes, a violência institucional, praticada por instituição pública ou conveniada.

Santos (2010) discute essa temática em momento anterior à publicação da Lei 13431 de 2017, em que as vítimas eram submetidas a diversas oitivas dentro da rede de proteção e no judiciário em função do contraditório e da ampla defesa, expondo-as a vergonha e humilhação. A própria rede que deveria exercer papel protetivo praticava a violência institucional em desfavor dessas crianças e adolescentes. A esse tipo de violência institucional dá-se o nome de revitimização, sendo que esta pode ser compreendida como:

... o processo de ampliação do trauma vivido pela vítima de violência, em função de procedimentos inadequados realizados sobretudo nas instituições oficiais, durante o atendimento da violência notificada. Também é chamada de dupla vitimização. Em outros países a literatura utiliza a mesma expressão em sentido outro: como a manutenção e repetição da conduta violenta contra a mesma vítima (Comitê Nacional De Enfrentamento À Violência Contra Crianças e Adolescentes, 2007, p. 6).

A criação da Lei de Escuta Protegida (2017) se dá justamente para evitar a revitimização de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, restringindo o número de oitivas e delimitando a realização da Escuta Especializada e do Depoimento Especial por profissionais capacitados. O Decreto 9.603 de 2018 dispõe sobre o compartilhamento das informações coletadas com as vítimas e membros da família entre os serviços, por meio de relatórios, de acordo com o fluxo estabelecido. O

diálogo e troca de informações pela rede auxilia na não-revitimização das famílias e na construção de estratégias de intervenção mais eficazes, já que a sobreposição de intervenções feita de maneira descoordenada também podem ser vivenciadas pelas vítimas e sua família como invasão e violência institucional (Mânica, n.d).

Cada município é responsável por construir seu próprio fluxo de atendimento que descreva a sequência de ações a serem tomadas desde o momento de suspeita, denúncia e/ou revelação espontânea da violência. Ainda que a Escuta Especializada seja um procedimento relevante para realização de intervenções, o início do trabalho da Rede de Proteção à criança e adolescente, geralmente, é anterior à escuta. Todos os profissionais, portanto, devem conhecer esse fluxo e estarem devidamente capacitados para lidar com situações de suspeita e revelação espontânea da violência.

Da revelação espontânea ao encaminhamento do caso

O momento em que a criança e/ou o adolescente rompe com o silêncio sobre a violência sofrida é nomeado de revelação espontânea (Lei nº13431/ 2017, 2017). Considerando que a maioria dos casos de violência acontece dentro do ambiente familiar (Barros & Reinach, 2022), as crianças e adolescentes podem encontrar em serviços da rede de proteção como escola, órgãos de saúde e assistência social ou no próprio Conselho Tutelar, um ambiente seguro para o primeiro relato.

Quando feita de forma adequada, o recebimento da revelação espontânea pode fornecer elementos importantes para a continuidade dos atendimentos previstos no fluxo, inclusive para a realização da Escuta Especializada. Destaca-se aqui a diferença entre essas duas práticas: enquanto a revelação espontânea pode ocorrer em qualquer local, geralmente no ambiente em que a criança ou o adolescente se sintam seguros para relatar os fatos, a Escuta Especializada deve acontecer em local adequado e acolhedor, preservando a intimidade e privacidade da criança e do

adolescente. Uma diferença importante nos dois momentos é que na revelação espontânea o interlocutor (que pode ser qualquer pessoa do convívio da vítima) apenas ouve com atenção sem intervenções, já na Escuta Especializada, o profissional previamente capacitado busca apurar informações que sejam relevantes no planejamento de intervenções protetivas e para acionamento dos órgãos de segurança pública (Conselho Nacional do Ministério Público, 2019).

Segundo a Recomendação 001/2018 do CEDCA - PR (2018), cabe ao profissional da rede de serviços diante de uma revelação espontânea permitir que a criança/adolescente fale livremente, promover um ambiente acolhedor, não questionar a veracidade ou atenuar os fatos, efetuar o mínimo possível de perguntas, assim como não realizar interpretações do que for narrado evitando a sugestionabilidade. Denomina-se de sugestionabilidade, a incorporação de informações distorcidas, oriundas de fontes externas, às suas recordações pessoais, sendo que essas informações podem ser apresentadas de forma intencional ou acidental (Welter & Feix, 2010).

A memória é uma reconstrução de fatos e algumas informações podem ser esquecidas ou terem sido modificadas em sua recuperação e conter falsas memórias. As distorções na memória decorrentes de processos internos ou externos são chamadas de falsas memórias. As falsas memórias sugeridas advêm da sugestão de falsa informação externa, quando é influenciada por outras pessoas com suas percepções e interpretações (Neufeld et al., 2010). As crianças em idade pré-escolar sofrem mais com o efeito da sugestionabilidade, pela dificuldade inerente ao desenvolvimento, por não conseguir se recordar livremente sem pistas, pela alta desejabilidade social e a dificuldade em identificar a fonte da informação (Welter & Feix, 2010).

No caso de suspeita da indução de falsas memórias é necessário retomar os detalhes do primeiro relato da criança, elucidar a ocasião e o estímulo que desencadeou a fala apresentada e a reação dos ouvintes diante da história (Köhnken et al., 2015). Considerando isso, além de acolher e permitir que a

criança fale livremente, sem realizar induções, é fundamental que o profissional da rede de serviços, que foi escolhido pela criança para a revelação espontânea, transcreva o relato de forma mais fidedigna possível para compartilhamento com os demais atores do sistema de garantia de direitos, dessa forma no caso de suspeita de falsas memórias em momento seguinte, será possível acessar os detalhes da revelação.

Identifica-se que em algumas situações, a criança ou adolescente solicita ao profissional que mantenha segredo sobre a sua revelação, diante do receio de ser punido pelos familiares não protetivos ou pelo próprio autor. A etapa do acolhimento desta revelação, de forma empática, sem julgamento moral, em linguagem adaptada deve indicar para a vítima, que ela receberá a proteção necessária por meio de encaminhamento para outros órgãos que a auxiliarão. A situação deve ser notificada obrigatoriamente ao Conselho Tutelar ou para autoridade policial do local dos fatos, cabe ao Conselho Tutelar o dever de aplicar as medidas protetivas pertinentes ao caso (Lei 8069/1990, 1990).

O Decreto 9.603 de 2018 preconiza que seja adotado um modelo de registro de informações para compartilhamento entre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. O documento deve conter minimamente: os dados pessoais da criança ou do adolescente; a descrição do atendimento; o relato espontâneo da criança ou do adolescente, quando houver; e os encaminhamentos efetuados.

O Ministério da Saúde publicou a Portaria 1.968 de 25 de outubro de 2001, que estabelece a obrigatoriedade da notificação compulsória pelos profissionais dos estabelecimentos do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da ficha de notificação compulsória de maus-tratos contra a criança. Em 2006, o Ministério da Saúde implantou o chamado Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA) para obtenção e divulgação de informações quanto à violência e acidentes, posteriormente, em 2009 o VIVA foi incorporado ao Sistema de Informação de Agravos Notificados - Sinan/Net (Assis et al., 2012). A notificação da violência via ficha SINAN possibilita o compartilhamento de informações relevantes para a atuação da rede, colaborando assim

para evitar a revitimização da criança/adolescente e da família, alimenta um Sistema de Informações que possibilita o estudo epidemiológico e fornece dados tanto para planejamento do próprio trabalho dos serviços envolvidos quanto para validar a importância de investimento da agenda pública nas políticas públicas que realizam o atendimento de crianças e adolescentes vítimas e/ou testemunhas de violência.

O município de Londrina/PR, por exemplo, por meio do Comitê de gestão colegiada da rede de cuidados e de proteção social das crianças e dos adolescentes vítimas ou testemunhas de violência construiu o fluxo de proteção à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência, preconizando diante de qualquer suspeita, o preenchimento obrigatório da ficha de notificação SINAN (a qual foi adaptada à realidade municipal) e encaminhamento aos serviços que darão continuidade ao atendimento, tal fluxo foi instituído por meio da Lei Municipal nº 13.262 de 24 de setembro de 2021.

Para que a notificação e os encaminhamentos aconteçam de forma adequada é importante que seja construído um fluxo adaptado a realidade de cada cidade/região. É sugerido que esse fluxo contemple etapas como o momento de acolhimento ou acolhida; escuta especializada nos órgãos do sistema de proteção; atendimento da rede de saúde e da rede de assistência social; comunicação ao Conselho Tutelar para aplicação das medidas de proteção que se fizerem necessárias; comunicação à autoridade policial visando a responsabilização do possível autor; comunicação ao Ministério Público e depoimento especial perante autoridade policial ou judiciária (Decreto 9603/2018, 2018). Realizado isto, o estabelecimento do fluxo enquanto Lei Municipal garante a sequência dos atendimentos e sua organização ainda que existam mudanças nos atores da rede de serviços ou representantes públicos.

Conclusão

A partir desta revisão narrativa foi possível trazer algumas reflexões que surgiram a partir da experiência cotidiana com crianças e adolescentes vítimas de violência e destacar a importância do trabalho da rede de proteção. A Lei da Escuta Protegida trouxe uma contribuição significativa, entretanto, tem se identificado uma concepção errônea de que a centralidade está na fala da criança a partir de uma Escuta Especializada ou Depoimento Especial, enquanto que a própria lei destaca o seu propósito “estabelece o sistema de garantia de direitos” (Lei 13431/2017, 2017).

Pautada na doutrina de proteção integral, a lei normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente valorizando a palavra da vítima enquanto sujeito de direitos. Ela destaca que a rede de proteção tem um papel fundamental na proteção da criança ou adolescente, ou seja, deve saber identificar os casos de suspeita de violência, estar preparada para receber uma revelação espontânea de criança ou adolescente vítima de violência, compreender o fluxo desde sua porta de entrada, e realizar o encaminhamento até o devido acompanhamento da criança ou adolescente.

A articulação do Sistema de Garantia de Direitos é fundamental para mudar o cenário de violência contra nossas crianças, em uma nova abordagem de trabalho com as famílias, na perspectiva do atendimento integral mais precoce possível. Sem o trabalho em conjunto, há o risco de se atribuir à vítima, criança ou adolescente, a responsabilidade pela sua própria proteção, recaindo inclusive sobre ela a produção de “prova” da existência da violência e, por conseguinte, a revitimização e, muitas vezes, o silêncio.

Referências

Assis, S. G., Avanci, J. Q., Pesce, R. P., Pires, T. O. & Gomes, D. L. (2012). Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil. *Ciênc. Saúde Colet.*, 17(9), 2305-2317.

- Ariès, P. A. (1986). História social da criança e da família (2. ed). Editora Guanabara.
- Barros, B. W & Reinach, S. (2022). As violências contra crianças e adolescentes no Brasil. In Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Bauman, Z. O. (1998). Mal-Estar da Pós-Modernidade. Zahar.
- Conselho Nacional do Ministério Público. (2019). Guia prático para implementação da política de atendimento de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. Conselho Nacional do Ministério Público.
- Chauí, M. (1985). Participando do debate sobre mulher e violência. In: Várias autoras, *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, nº 4, Rio de Janeiro; Zahar.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Diário Oficial da União. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Comitê de Gestão Colegiada da Rede de Cuidados e de Proteção Social das Crianças e dos Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência. (2021). Caderno de orientações: Fluxo de proteção à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência no Município de Londrina.
- Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes. (2007). Renato Rorlario (Coord.) Proteger e responsabilizar: o desafio da resposta da sociedade e do Estado quando a vítima da violência sexual é criança ou adolescente.

- Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. (2018) Regulamenta a Lei nº 13.431, de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2018/Decreto/D9603.htm
- Gilbert, L. K., Breiding, M. J., Merrick, M. T., Thompson, W. W., Ford, D. C., Dhingra, S. S., & Parks, S. E. (2015). Childhood adversity and adult chronic disease: an update from ten states and the District of Columbia, 2010. *American journal of preventive medicine*, 48(3), 345–349. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.09.006>
- Köhnken, G., Puebla, A. L. M. & Scott, M. T. (2015). Análisis de la validez de las declaraciones: mitos y limitaciones. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 13-19.
- Krug, E. G, Dahlberg, L. L, Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (Eds.). (2002). Relatório mundial sobre violência e saúde. Organização Mundial da Saúde.
- Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Lei nº 12.010 de 3 de agosto de 2009. (2009). Dispõe sobre adoção; altera a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências.

Lei nº 13.262 de 24 de setembro de 2021. (2021). Institui a Política Municipal de Prevenção e Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes no Município de Londrina, e dá outras providências. <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/l/londrina/lei-ordinaria/2021/1327/13262/lei-ordinaria-n-13262-2021-institui-a-politica-municipal-de-prevencao-e-enfrentamento-a-violencia-contracrianças-e-adolescentes-no-município-de-londrina-e-da-outras-providencias>

Lei nº13.431, de 4 de abril de 2017. (2017). Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm

Leite, M. L. M. (2006). A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In Freitas, M. C. (Org.), História social da infância no Brasil. Cortez.

Mânica, G.; Tessmer, L.; Corrales, M. (n.d). A estratégia da epidemiologia social: abandonando linearidades, abrindo-se a vidas que são por si complexas. Gênero, violência e segurança pública.

Marcílio, M. L. (2006). História Social da Criança Abandonada. Hucitec.

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (2022). Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados/2022>

Neufeld, C. B., Brust, P. G. & Stein, L. M. (2010). Compreendendo o fenômeno das falsas memórias. In: Stein, L. M. *Falsas Memórias: Fundamentos Científicos e suas aplicações Clínicas e Jurídicas*. (Cap. pp 21-41). Artmed.

Organização Mundial da Saúde. (2016). *Inspire: Sete Estratégias para pôr fim à violência contra crianças*. (B&C Textos, Trad.) Núcleo de Estudos da Violência.

Passetti, E. (2007). Crianças carentes e políticas públicas. In: Del Priore, M. (Org.), *História das Crianças no Brasil*. (6a ed., pp 374-375). Editora Contexto.

Portaria nº 1.968, de 25 de outubro de 2001. (2001). Dispõe sobre a notificação, às autoridades-competentes, de casos de suspeita ou de confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes atendidos nas entidades do Sistema Unido de Saúde.
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2001/prt1968_25_10_2001_rep.html

Postman, N. O. (1998). *Desaparecimento da Infância*. Graphia.

Recomendação 001/2018 CEDCA - PR. (2018). Sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, conforme disposto na Lei nº 13.431, de 2017.
https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/cedca_pr/recomendacao_cedca_pr_001_2018_lei13431.pdf

Reinach, S. & Barros, B. W. (2022). Maus-tratos entre crianças e adolescentes: perfil inédito das vítimas e circunstâncias desse crime no Brasil. In *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Santos, C. A. (2010). O enfrentamento da revitimização de crianças vítimas de violência sexual: o caso da inquirição judicial de crianças. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Biblioteca digital
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17396/1/Cristiane%20Andreotti%20Santos.pdf>

Santos, M. A. C. (2007). Criança e Criminalidade no Início do Século. In: Del Priore, D. (Org.), *História das Crianças no Brasil*. (6a ed., pp. 210-230). Editora Contexto.

Welter, C. L. W. & Feix, L. F. (2010). Falsas Memórias, Sugestionabilidade e Testemunho Infantil. In Stein, L. M. (Org.). *Falsas Memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas*. (pp. 157-185). Artmed.

Acolhimento de Crianças e Adolescentes em Famílias Acolhedoras

**Andrielly Darcanchy
Mariana Prioli Cordeiro**

Introdução

No Brasil, a institucionalização tem sido o destino mais comum de crianças e adolescentes com vínculos familiares rompidos ou que foram afastadas/os³ de suas famílias de origem por ordem judicial. Mas a vida em instituições de acolhimento traz uma série de limitações para o pleno desenvolvimento desses sujeitos e lhes nega o direito ao convívio familiar preconizado por nossa Constituição (Constituição da República Federativa do Brasil [CF], 1988, Art. 227). Diante disso, nas últimas décadas, começaram a ser implementados modelos alternativos de acolhimento de crianças e adolescentes, tanto nacional quanto internacionalmente, com destaque para o acolhimento em famílias acolhedoras. Nessa modalidade, as crianças e adolescentes não são acolhidas por instituições, mas por outras famílias, que assumem temporariamente a responsabilidade de garantir seu cuidado e proteção (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [Conanda], 2009).

Essas famílias - chamadas de famílias acolhedoras - recebem em suas casas, por período indeterminado previamente,

³ A fim de aliviar a leitura do texto e preocupadas em não naturalizar a utilização do genérico masculino, a partir daqui, adotaremos o genérico feminino.

crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. Ou seja, elas não devem ter intenção de adotar, apenas cuidam da criança/adolescente em todos os aspectos de sua vida, até que se encerre a medida protetiva – seja com o desacolhimento para uma família definitiva (de origem/extensa ou substituta por adoção), seja por completar a maioria (Conanda, 2009). No Brasil, tal atividade é exercida de maneira voluntária e, dependendo do município, a família acolhedora recebe um auxílio financeiro ou material para executar essa função (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2005a).

Diferentemente dos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICAs)⁴, nos Serviços de Acolhimento em Famílias Acolhedoras (SFA), apenas uma criança, adolescente ou grupo de irmãs é recebida na casa de uma família, com rede de apoio ativa. Esse formato permite uma atenção individualizada, que faz toda a diferença na prática cotidiana de cuidados, proporcionando resultados melhores para o desenvolvimento emocional e para a saúde mental das acolhidas (Baptista, 2018; Cardoso, 2018; Carreirão, 2004; Kuabara, Klipan & Abrão, 2016; N. Lima, 2012).

Diversos estudos apontam dificuldades funcionais nos SAICAs (como profissionais pouco capacitados, em número

⁴ Os SAICAs existem em dois formatos: abrigo-institucional e casa-lar. O abrigo pode atender até 20 crianças e adolescentes na mesma instituição/casa, devendo ter apenas 1 cuidadora para cada grupo de 10 crianças e adolescentes (ou 1 adulta para cada 6, quando houver dois ou mais bebês ou acolhidas com necessidades especiais), e as funcionárias se revezam em plantões de 12hx36h, totalizando pelo menos 4 grupos de adultos diferentes responsáveis pela instituição - além das cuidadoras, os abrigos também têm equipe técnica e, geralmente, contam com funcionárias da administração, cozinheiras, faxineiras, entre outras, totalizando aproximadamente 25 funcionárias trabalhando em horários alternados. A casa-lar, por sua vez, pode acolher até 10 crianças e adolescentes na mesma unidade residencial, devendo ter pelo menos uma pessoa ou casal trabalhando como cuidadora residente em uma casa que não é a sua (MDS, 2006).

insuficiente e precariedades de diversos tipos), o que resultaria em pouca efetividade na garantia de direitos das crianças e adolescentes. Além disso, na contramão do que preveem as normativas, o tempo de permanência em instituições pode ultrapassar dez anos, interferindo na sociabilidade e na manutenção de vínculos na vida adulta (Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Além disso, segundo Úrsula Carreirão (2004), enquanto as crianças e adolescentes estão em instituições, por princípio, elas estão tendo seu direito a um convívio familiar violado. Portanto, a medida protetiva de acolhimento institucional, mesmo tendo como objetivo resguardar direitos, acarretaria uma violação.

Assim, a modalidade familiar já seria vantajosa por garantir tal direito. Ademais, ela também possibilitaria a convivência comunitária de maneira mais fluida (Ribeiro, 2017), o que geraria melhores condições de vida para as crianças e adolescentes acolhidas. Melhoraria, ainda, o processo de socialização e os sentimentos por elas experimentados (Carreirão, 2004), bem como o relacionamento entre elas e as adultas acolhedoras. Desse modo, a modalidade familiar contribuiria, de diferentes formas, para a saúde mental das crianças e adolescentes acolhidas (Baptista, 2018), e para seu desenvolvimento de forma ampla (Lima, 2012). O acolhimento familiar seria, portanto, “uma experiência que permite contato com um estilo de vida familiar diferente, reorganizar e construir novas bases, estabelecer novas relações, e apresenta uma possibilidade de ressignificação e aprendizagem” (Kuabara Klipan & Abrão, 2016, p. 354-355).

Para atingir esses objetivos, os SFA realizam um trabalho simultâneo com as famílias de origem, seus membros acolhidos e as famílias que os acolhem, buscando prestar um atendimento qualificado às pessoas envolvidas nesse momento excepcional e concretizar a provisoriedade dessa situação (Presidência da República, 2006; Conanda, 2009). A partir do preconizado pela Constituição Federal de 1988 (art. 227), esses Serviços reúnem sociedade e Estado para assegurar à criança, à adolescente e à jovem, com absoluta prioridade, todos os seus direitos. Conforme

preconiza o ordenamento jurídico brasileiro, o cuidado de crianças e adolescentes é dever de todos: família, Estado e sociedade (Gubert, Cordeiro, Furtado & Garcia, 2015). No entanto, essa colaboração, que deveria ser regra, no Brasil, ainda é exceção - tanto que, em 2022, apenas 5% das crianças e adolescentes acolhidas estavam em famílias acolhedoras (Conselho Nacional de Justiça [CNJ], 2022).

Neste capítulo, discutiremos a política de acolhimento familiar brasileira. Para isso, inicialmente, apresentaremos um breve histórico dessa modalidade de acolhimento. Em seguida, apresentaremos parte do debate acadêmico que a tem como objeto, enfocando os diferentes discursos sobre a participação da sociedade civil na garantia dos direitos das crianças e adolescentes acolhidas. Cabe destacar que essas discussões estão embasadas em parte dos resultados da pesquisa de mestrado de uma das autoras (Darcanchy, 2022).

O acolhimento familiar de crianças e adolescentes no Brasil: um breve histórico

No Brasil, os cuidados de crianças e adolescentes afastados de suas famílias foram construídos, sobretudo, a partir de duas práticas: a informal, que envolvia famílias cujas histórias de alguma forma se cruzavam; e a prática formal, mediada pelo judiciário, sem necessariamente envolver contato entre famílias de origem e acolhedoras (Darcanchy, 2022). Claudia Fonseca (1995, 2002), utiliza a noção de “circulação de crianças” para designar esse processo de transferência de uma criança entre famílias – seja de maneira orgânica entre parentes e conhecidos, seja com aval jurídico sob as formas de guarda temporária ou adoção. Segundo a autora (Fonseca, 2002), tal circulação era muito comum em diferentes classes econômicas, sendo que, nas camadas médias, ela se restringia a parentes com vínculos consanguíneos, enquanto que, nas camadas populares, quase metade das crianças que “circulavam” acabavam em abrigos ou famílias não aparentadas – prática que ficou conhecida como

“adoção à brasileira”, ou seja, o processo de filiação não mediado pelo judiciário.

De acordo com Ludmila Roque (1998), a circulação informal de crianças e adolescentes entre famílias brasileiras ocorre desde o período colonial, mas foi a partir da promulgação do primeiro Código de Menores, em 1927 (Decreto n. 17.943-A, 1927), que essa transferência de cuidados começou a ser formalizada. Assim, há mais de 80 anos, podemos identificar iniciativas brasileiras formais semelhantes ao que, hoje, chamamos de acolhimento familiar. Mas vale ressaltar que tal semelhança se restringe ao fato de serem mediadas pelo poder público e independentes de relação prévia entre as famílias.

Entre as iniciativas mais antigas, podemos citar o Serviço de Colocação Familiar, criado em 1939, na Bahia, responsável por instalar o Centro de Colocação Familiar em Santo Amaro/BA, em 1947 (Bálsamo, 2005). No estado de São Paulo, um serviço semelhante foi criado em 1949 e permaneceu ativo até 1985 (Lei n. 560, 1949). O Serviço paulista teve forte influência do “doutrinarismo católico” e de experiências norte-americanas, principalmente, em função do intercâmbio mantido entre os EUA e a Escola de Serviço Social da PUC/SP. A despeito de sua proposta inicial, ele acabou servindo como política de transferência de renda, destinando seus recursos ao apoio das famílias de origem das crianças e adolescentes (Roque, 1998; Valente, 2008). Em 1984, esse Serviço foi transferido do Poder Judiciário para o Poder Executivo e, no ano seguinte, foi desativado para a criação do Instituto de Assuntos da Família (IAFAM), que tinha como finalidade justamente o suprimento das necessidades das famílias de origem (Lei n. 23.625, 1985).

Já na região metropolitana de Porto Alegre/RS, as práticas de “colocação familiar” próximas ao atual acolhimento familiar tiveram início em 1946. Assim como o modelo que temos hoje, o acolhimento era realizado por famílias sem vínculo prévio com as crianças e adolescentes, com mediação judicial, no entanto, raramente respeitavam o caráter temporário da medida (Bálsamo, 2005). Posteriormente, em 1972, foi implementado na capital gaúcha o Programa Lares Substitutos. De responsabilidade da

Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM), esse programa foi mantido até 2002, quando foi abruptamente interrompido, sem oferecer respaldo às 28 acolhidas que ainda estavam nas casas das famílias.

Essas iniciativas de acolhimento familiar anteriores aos SFA recebiam diferentes nomes: Programa Família Hospedeira, Família de Apoio, Família Guardiã, Família Hospedeira, Família Substituta Temporária, Família Cuidadora, Família Solidária, Família Protetora, Família Cooperante, Família Aberta, Família Auxiliar, Família Acolhedora, Pais de Plantão, Lares Substitutos, Lares Comunitários, Abrigos Comunitários, entre outros⁵ (Bálsamo, 2005; Baptista, 2006; Presidência da República, 2006; Franco, 2014; Aloraldo, 2017; Chaves, 2019).

É preciso ressaltar que nem todas as iniciativas do século passado contemplavam pontos fundamentais do funcionamento dos atuais SFA. De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - PNCFC (Presidência da República, 2006), não havia “uma homogeneidade no funcionamento destes programas e alguns ainda [estavam] mais voltados para colocação em família substituta do que para o resgate dos laços com a família de origem” (p.68). Portanto, ficava de fora o cerne do trabalho técnico que deve ser realizado hoje em dia: o atendimento contínuo das famílias de origem, das/os acolhidas/os e das famílias acolhedoras, a seleção e a capacitação continuada das famílias acolhedoras, a preparação da/o acolhida/o e de sua família definitiva (seja a de origem, extensa ou substituta por adoção) para o desacolhimento. Todos esses passos precisam ser cuidadosamente pensados para respeitar os afetos envolvidos, valorizando a história de vida de cada criança ou adolescente acolhida (Darcanchy & Machado, 2021).

⁵ A despeito de alguns nomes remeterem a instituições, essas são todas modalidades de acolhimento familiar.

Assim, a despeito de reconhecermos nessas experiências os primórdios do que, hoje, entendemos por acolhimento familiar, não podemos deixar de ressaltar suas diferenças em relação ao modelo protetivo atual. Além das diferenças supracitadas, muitas práticas de “colocação familiar” da segunda metade do século XX não tinham o bem-estar das crianças e adolescentes como motivador principal: “algumas pessoas procuravam crianças para adoção, empregadas domésticas e muitas buscavam, na colocação familiar, uma forma de ajuda financeira” (Baptista, 2006, p. 46) - tanto que, ainda na década de 1950, o Juizado de Menores percebeu que o foco do trabalho tinha deixado de ser a criança/adolescente para ser a família que os acolhia. Além disso, tais práticas, em geral, carregavam um forte caráter higienista e disciplinador, uma vez que partiam de concepções moralistas e culpabilizadoras das famílias (Tristão, 2015). Cabe ressaltar que essas experiências iniciais de “colocação familiar” não substituíam a prática de institucionalização, mas a complementavam.

A institucionalização de crianças e adolescentes é anterior às modalidades de acolhimento familiar. Ela existe desde o período colonial (Franco, 2004; Moura, 2017; Suster, 2017), tendo ganhado força e organização nacional durante a Ditadura Civil-Militar. Em 1964, o governo federal passou a orientar ações unificadas para atender aos então chamados “menores”, criando a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), cujas práticas eram executadas nos estados através das Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor, as FEBEMs. Essas instituições eram grandes internatos nos quais “os menores” costumavam ser classificados em dois grupos: “os ‘infratores’ que [tinham sido] recolhidos na rua pela polícia e julgados pela Justiça, permanecendo sob custódia destas instituições; os ‘abandonados’, cujos pais não [possuíam] condições de criá-los ou [eram] órfãos” (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, 1988, p.6).

O Código de Menores (aprovado em 1979) define quem era esse “menor”, cuja família não tinha “condições de criá-lo”. Era a criança ou adolescente privada “de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que

eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) *manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las*” (Lei n. 6.697, 1979, itálicos nossos). Ou seja, a pobreza extrema era motivo suficiente para o encaminhamento dessas crianças e adolescentes a instituições de acolhimento. De acordo com Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004), tal encaminhamento era feito não apenas pelos agentes do Estado, mas também pelas próprias famílias mais empobrecidas, para as quais se dirigiam propagandas televisivas, veiculadas em rede nacional, nas quais o governo militar prometia dar melhores condições de vida às crianças e às adolescentes que fossem criados nessas instituições. Há, ainda, relatos de institucionalização de crianças que “foram roubadas das suas mães como forma de castigos por serem contrárias ao sistema político da época” (Alorald, 2021, p. 38). Portanto, a partir de uma lógica higienista, “qualquer criança em situação de pobreza [e poderíamos incluir, aqui, subversão] estava sujeita à intervenção do Estado, que passava a ter autoridade e controle sobre as famílias e as crianças pobres... O futuro da nação precisava ser o oposto do que era vivido por essas famílias” (Olic, 2019, p.19).

Tal prática estava sustentada em uma evidente patologização da pobreza. Afinal, atribuía a questões individuais problemas de ordem social, econômica, política e institucional. Ou seja, a pobreza, que é produzida socialmente por um sistema econômico que nega a possibilidade de acesso aos meios de produção para a maior parte de seu povo, era considerada de responsabilidade única e exclusiva das famílias.

Com o término da Ditadura Civil-Militar e com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, ganha corpo a possibilidade de redefinição do papel do Estado e das políticas públicas - fazendo com que fossem duramente criticadas práticas como a patologização da pobreza, o assistencialismo e o clientelismo. Como resultado desse processo, temos a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88) que, entre outras coisas, estabelece que o sistema de seguridade social de nosso país seja assentado em um tripé, composto pelas políticas de Saúde, Previdência e Assistência Social. Tal mudança significou uma

“ampliação no campo dos direitos humanos e sociais e, como consequência, introduziu a exigência de a assistência social, como política, ser capaz de formular com objetividade o conteúdo dos direitos do cidadão em seu raio de ação” (Sposati, 2009, p. 14). Fez, ainda, com que a ideia de assistência social como caridade, benesse e ajuda desse lugar às noções de direito, cidadania e política pública (Cordeiro, 2018; Cordeiro & Sato, 2017; Cruz & Guareschi, 2013).

Seguindo as diretrizes propostas pela nova Constituição, em 1993, foi promulgada a Lei Orgânica de Assistência Social ([LOAS], Lei n. 8.742, 1993), que estabelece as diretrizes da política de assistência social. Para concretizar essas diretrizes, em 2004, foi aprovada a Política Nacional de Assistência Social ([PNAS], Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005b) e, em 2005, teve início a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (Alberto, Freire, Leite & Gouveia, 2014). Com a criação do SUAS, os serviços de acolhimento de crianças e adolescentes com vínculos familiares fragilizados ou rompidos passaram a fazer parte de um sistema único e universal de assistência social.

Concomitante a esse processo de constituição da assistência social como política pública, ocorreram mudanças importantes no marco legal da infância e da adolescência. Em 1990, entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que instaurou uma importante ruptura no olhar dedicado a essa fase da vida (Lei 8.069/1990). O ECA compreende que crianças e adolescentes estão em condição peculiar de desenvolvimento, sendo seu direito “ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (art. 19). Assim, o ECA determina que o acolhimento deve ser medida protetiva, excepcional e provisória, cujo prazo máximo foi posteriormente reduzido de dois anos (Lei 12.010/2009) para 18 meses (Lei 13.509/2017).

Portanto, foi na década de 1990 que o acolhimento familiar começou a ganhar o formato que tem hoje e a passar por formalização. Franca/SP foi uma das cidades brasileiras

precursoras a ter a implementação de um serviço de acolhimento familiar por lei municipal, em 1998. A cidade já contava com a prática de acionar famílias voluntárias dispostas a acolher desde os anos 1980, sendo que, a partir de 1993, os registros dos Conselhos Tutelares da época demonstram o amplo uso do "recurso informal de acolhimento por famílias da comunidade" (Franco, 2004, p.83). De forma semelhante, na cidade do Rio de Janeiro, o Projeto Família Acolhedora iniciou seus trabalhos em 1997 (Baptista, 2006), mesmo ano que o SAPECA começou a operar em Campinas/SP – mas só foi instituído como SFA por lei municipal em 2012 (Serviço de Acolhimento e Proteção Especial à Criança e ao Adolescente [SAPECA], 2020).

Assim, na década de 1990, cresce a consciência sobre a importância dessa modalidade de atendimento e é iniciado um movimento nacional a favor de sua implantação (Presidência da República, 2006). Esse movimento, que culminou na construção da legislação nacional, foi influenciado por normativas internacionais ratificadas pelo Brasil. Entre as normativas que auxiliaram na concretização da visão das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento (Costa & Rossetti-Ferreira, 2009), podemos citar a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 da ONU, o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e as Diretrizes Internacionais para Cuidados Alternativos a Crianças sem Cuidados Parentais (Pereira, 2012; Ribeiro, 2017).

A despeito de o acolhimento familiar ter mobilizado uma série de debates na década de 1990, foi apenas em 2004, com a aprovação da PNAS, que um documento oficial empregou pela primeira vez a expressão “família acolhedora”. E foi somente em 2006, com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) que foi formalizada a necessidade de priorização dessa temática, bem como a necessidade de criação de políticas públicas para favorecê-la. Seguindo essas diretrizes, em 2009, o ECA foi reformulado e, entre outras coisas, passou a determinar que a “inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar *terá preferência* a seu

acolhimento institucional” (Lei n. 8.069, 1990, Art. 34, §1º do ECA – itálico nosso). No mesmo ano, foram publicadas as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes (Conanda, 2009), oferecendo subsídios técnicos para a implementação desses serviços.

Desde então, um profícuo debate acadêmico tem sido produzido sobre essa modalidade de acolhimento. Conforme mencionado, hoje, tal modalidade é responsável por apenas 5% dos acolhimentos (CNJ, 2022). Sendo que, em 2019, constavam apenas 1.535 crianças e adolescentes acolhidas, vinculadas a 381 SFA (Censo SUAS 2019). Um grande passo recente, que deve gerar avanços reais, foi a criação da Coalizão pelo Acolhimento em Família Acolhedora, uma cooperação entre Governo Federal, Secretaria Nacional de Assistência Social e Sociedade Civil, iniciada em meados de 2020. Ela já resultou no lançamento do primeiro Guia de Acolhimento Familiar de caráter nacional (Coalizão pelo Acolhimento em Família Acolhedora, Movimento Nacional Pró Convivência Familiar e Comunitária & Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério da Cidadania, 2021). Além disso, foi estabelecida a meta de se avançar dos números atuais de acolhimento em famílias acolhedoras para 20% do total, até 2025 (Ministério do Desenvolvimento Social, 2022).

A seguir, apresentaremos alguns dos argumentos que alimentam esse debate. Mais especificamente, apresentaremos alguns dos argumentos que alimentam o debate sobre a participação da sociedade na garantia dos direitos de crianças e adolescentes com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

O papel da sociedade civil na garantia de direitos

Um dos pontos que alimentam o debate em torno do acolhimento familiar no Brasil é a participação da sociedade civil na garantia de direitos. Nosso ordenamento jurídico determina que o dever de cuidar das crianças e adolescentes cabe a todos: família, Estado e sociedade (Gomes, 2020), portanto, os SFA materializam essa proposta de cooperação. Algumas autoras

avaliam de forma muito positiva tal colaboração. Guilherme Gubert, Larissa Cordeiro, Maria Furtado e Samara Garcia (2015), por exemplo, defendem que “a importância do programa Família Acolhedora está na cooperação que tem que existir entre o Estado e a sociedade (Famílias Acolhedoras), sendo que os benefícios do projeto não abrangerão somente a criança e sua família, mas sim toda a sociedade” (p.169). E Claudia Suster (2017) defende que a prática do SFA pode fornecer

... espaços educativos continuados que possibilitem a suspensão do cotidiano, o que vale tanto para as famílias de origem quanto acolhedoras, no sentido de auxiliá-los a perceber com mais clareza as afetações oriundas das injustiças sociais e das condições histórico-sociais para que, talvez coletivamente, possam desenvolver ações de enfrentamento que superem os lugares muitas vezes quase intransponíveis que estão submetidos à ocuparem na organização social (p.190-191).

No entanto, há autoras que chamam atenção para o risco de tal cooperação levar à implementação de uma política pública extremamente complexa sem o respeito a critérios específicos. Gláucia Souza (2020), por exemplo, ao analisar as legislações de seis municípios da região sul de Santa Catarina, concluiu que

... em razão da insuficiência de regulamentação própria sobre o acolhimento familiar, os municípios de Santa Catarina não têm adotado critérios específicos quanto ao serviço em família acolhedora, *o que pode caracterizar desproteção ao direito de crianças e adolescentes*. Como analisado, deixou-se de adotar diversos critérios determinados pelo Estatuto [ECA] ou pelos documentos que foram elaborados visando o bom desenvolvimento do serviço, onde cada município regulamenta, inclui ou não inclui tudo que bem entende em sua lei. As regulamentações estão de forma equivocada por falta de qualificação técnica, pelo não comprometimento com os

direitos considerando o público-alvo, além de puro desinteresse por parte do poder público e dos operadores do sistema de garantia de direitos (p.162, *itálico nosso*).

Outro ponto de dissenso na literatura é o caráter voluntário dessa participação. Jane Valente (2013), por exemplo, compreende que “para atender aos propósitos do serviço, a família acolhedora *deve* atuar como voluntária” (p. 286, *itálico nosso*). Isso, pois, como dito acima, uma das grandes diferenças entre as modalidades de acolhimento é a qualidade da relação afetiva desenvolvida entre adultas e acolhidas, assim, há autoras que defendem que tal qualidade só seria possível quando não há vínculo entre a ação e uma remuneração financeira.

Em contraposição, Rachel Baptista e Maria Helena Zamora (2016) entendem o voluntariado como uma dificuldade para a concretização dessa política pública no Brasil. Para elas, a profissionalização das famílias acolhedoras representaria um avanço no olhar destinado à área, indo ao encontro da mudança de lógica preconizada pelas Orientações Técnicas (Conanda, 2009). Consideram que há resistência em se discutir tal assunto pois “o fato das profissões ligadas à proteção dos direitos das crianças e adolescentes terem remuneração parece romper com uma certa idealização romântica para alguns autores atrelados à herança caritativa da época menorista” (p.5).

Na mesma direção, Eliane Lima (2019) sustenta que o caráter voluntário faculta que o Estado seja omissivo, em um contexto de desmonte de políticas públicas, pois “é característico do novo movimento político o corte dos gastos públicos e a sua possível desresponsabilização com as políticas sociais” (p.92). Já, para Denise Avelino (2020), o caráter voluntário do acolhimento familiar brasileiro “apresenta viés assistencialista ao utilizar a beneficência das Famílias Acolhedoras para prover política pública” (p.227).

Outro ponto que vem levantando controvérsias no debate sobre o papel da sociedade civil no acolhimento de crianças e adolescentes com vínculos familiares fragilizados ou rompidos é a centralidade dada à família - prova disso é que, das 38 teses e

dissertações analisadas por Andrielly Darcanchy (2022), 13 abordam o tema. Tal centralidade pode ser compreendida como uma expressão do familismo das políticas sociais brasileiras. Ou seja, as políticas sociais de nosso país seriam familistas na medida em que responsabilizam as famílias, de forma intensa e sistemática, pela proteção de seus membros. Dias (2009), por exemplo, afirma que, no passado, a família era vista como incapaz, mas hoje é cobrada

... a fortalecer seu papel e superar suas problemáticas por meio de processos ditos educativos, com a redução do gasto público... Se a sociedade ou o Estado fossem acolhedores, não seriam necessários projetos como o “Famílias Acolhedoras”. As famílias biológicas do projeto em questão exemplificam esse tipo de política social, pois se encontram desprotegidas (p. 43).

Para a autora, o familismo faz com que a lógica que rege as políticas sociais seja a da cidadania invertida. Afinal, o acesso aos serviços e sua manutenção se daria apenas quando a família fracassa, ou seja, quando é comprovada sua incapacidade de dar conta das atribuições que lhe são impostas. Tal lógica enfraqueceria ainda mais as famílias na medida em que essas precisam dar respostas aos problemas que enfrentam, sem ter condições para isso, e “nesse processo, seus limites podem ficar indefinidos, comprometendo seus laços internos” (Dias, 2009, p. 44).

Assim, em termos de políticas sociais, o familismo seria um retrocesso, principalmente porque abalaria a perspectiva de que direitos sociais são universais e de responsabilidade do Estado (Sposati, 2012). Na mesma direção, Eliane Lima (2019) e Gláucia Souza (2020) alertam para o risco de que o familismo traga de volta a lógica do voluntarismo, anulando anos de construção da ótica da assistência social como direito da população e dever do Estado. Afinal, para E. Lima (2019), no SFA, a família é colocada no lugar de agente executor de um serviço público, assumindo, juntamente com a equipe socioassistencial, a função de promover

e proteger a criança ou a adolescente acolhida. Souza (2020) complementa dizendo que, ao invés de o Estado formular políticas públicas adequadas (implementadas por equipes preparadas em locais bem estruturados), ele transfere a responsabilidade a “pessoas voluntárias, famílias terceiras, o que estimula, novamente, o familismo. Isso porque, retira-se a criança/adolescente de um núcleo familiar, para colocá-la sob a responsabilidade de outro núcleo familiar, mas não do Estado” (p. 65).

Gabriella Moura (2017), por sua vez, denuncia os possíveis impactos de tal deslocamento de responsabilidades sobre as mulheres:

Pouco se discute sobre a sobrecarga que essa responsabilização gera no interior da família [acolhedora], especialmente para as mulheres. Não há dúvidas de que o cuidado de uma criança no seio de uma família realmente pode ser contributivo e uma significativa alternativa de proteção. Mas, a questão que se mantém em aberto é: até que ponto se estenderia essa responsabilização e quais as fronteiras dessa responsabilidade entre Estado, família e sociedade? (p.63).

Há, ainda, trabalhos que defendem que o acolhimento familiar é familista porque reproduziria uma prática de famílias empobrecidas assumindo um dever do Estado para gerar renda. Consideramos essa postura problemática: primeiro, porque parte da compreensão de que cuidar das acolhidas seria responsabilidade exclusiva do Estado. Em segundo lugar, porque afirma que as famílias acolhedoras têm um certo perfil, o que não é possível confirmar⁶. E, por fim, porque pressupõe que as famílias

⁶ Até o momento de escrita deste capítulo, ainda não havia um banco de dados nacional com o perfil das famílias acolhedoras – fato que nos chama a atenção, uma vez que elas são agentes executores da política tanto quanto as

empobrecidas que se dispõem a acolher o fazem pelo auxílio financeiro.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado por Darcanchy (2022), a existência de um número significativo de famílias acolhedoras empobrecidas parece ser a realidade em alguns municípios, como o estudado por Abigail Franco (2004). No entanto, a ampla maioria dos estudos analisados entrevistaram famílias de classe média, que não consideravam o auxílio financeiro um fator relevante para decidir acolher (como, por exemplo, Avelino, 2014; Fernandes, 2020; Jacobina, 2018; E. Lima, 2019; N. Lima, 2012; Ribeiro, 2017; Suster, 2017).

Cláudia Suster (2017) também se posiciona como contrária ao familismo. No entanto, tal como já indicado, não é a centralidade da família que a autora critica, mas o modo como esta se dá na prática. Ela parece ser favorável ao que chama de “sistema pró-família”, ou seja, a políticas sociais que cuidam das famílias para que essas possam cuidar de seus membros.

Tal perspectiva parece estar em consonância com a ideia de que nenhum SFA deveria eximir o Estado de seu papel garantidor de proteção social. Pelo contrário, os SFA deveriam materializar a junção entre Estado e sociedade civil. Para que isso seja possível, é necessário que haja uma equipe bem preparada, com condições de trabalho adequadas, representando o Estado nesse cotidiano. Assim, essa representação se expressa na realização (por parte da equipe do SFA) dos processos de seleção e capacitação das famílias acolhedoras, assim como, no acompanhamento e em todo o trabalho técnico com as acolhidas e suas famílias de origem, acolhedoras e definitivas. Dessa maneira, se um SFA for executado conforme preconizado, ele envolve a implicação direta e contínua do Estado, na execução de um trabalho extremamente articulado com a sociedade.

profissionais que compõem as equipes dos serviços, cujas informações básicas são levantadas pelo Censo SUAS.

Considerações finais

O Serviço de Acolhimento em Famílias Acolhedoras que, hoje, o Estado brasileiro define como preferencial (Lei n. 8.069, 1990) tem raízes em nossa história. Contudo, é importante fazer distinções essenciais. A prática de pessoas, sem vínculo prévio, cuidando de crianças e adolescentes separadas de suas famílias de origem, com intervenção do poder judiciário, existe desde a década de 1940. No entanto, o SFA de que estamos falando não se resume a isso. Ele é sedimentado no trabalho técnico realizado com a família de origem, com a criança ou adolescente acolhida e com a família acolhedora – envolvendo também a mediação de uma transição gradual para a família adotiva, quando esse é o caso.

Essa modalidade protetiva tem suscitado debate na literatura acadêmica nacional. Um dos pontos de discussão é a participação da sociedade civil na garantia dos direitos das crianças e adolescentes acolhidas. Há autoras que defendem tal participação, compreendendo-a como uma cooperação que responde aos deveres estabelecidos pela CF/88 e pelo ECA. Enquanto outras, chamam atenção para o risco de que a participação da sociedade civil leve a uma desproteção, pela insuficiência de regulamentação própria.

Também se discute o caráter voluntário dessa participação. Há quem defenda que a qualidade da relação entre acolhidas e acolhedoras estaria diretamente relacionada à ausência de vínculo trabalhista. Assim como, observamos alertas sobre o risco de um retorno ao viés assistencialista, em que o voluntarismo possibilitaria a desresponsabilização do Estado por essa política pública.

Discute-se, ainda, a centralidade dirigida às famílias nas políticas sociais brasileiras. Encontramos autoras que defendem que tal centralidade pode ser entendida como uma expressão do familismo - ou seja, como omissão do Estado e responsabilização das famílias pela proteção de seus membros. Simultaneamente, observamos propostas de ampliação das políticas sociais, para que

ofertem maior apoio às famílias, a fim de que elas possam cuidar de seus próprios membros.

Os diferentes argumentos e pontos de vista presentes nesse debate não são indicativos de uma deficiência ou de uma inadequação dessa modalidade de acolhimento. Ao contrário, são reflexo de que estamos falando de política. E, tal como nos lembra Annemarie Mol (2002), falar de política implica falar de dúvidas, de tensões. De algo aberto e, por definição, contestado. Implica, portanto, falar de poder.

Referências

- Alberto, M. F. P., Freire, M. L., Leite, F. M. & Gouveia, C. N. N. A. (2014). As políticas públicas de assistência social e a atuação profissional dos(as) psicólogos(as). In I. F. de Oliveira, & O. H. Yamamoto (Org.), *Psicologia e políticas sociais: temas em debate* (pp. 127-174). Belém: Ed. UFPA.
- Aloraldo, V. de P. (2017). *A garantia da convivência familiar e comunitária: desafios postos ao programa de acolhimento familiar na Região das Missões*. [Dissertação de Mestrado, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Aloraldo, V. de P. (2021). *Juventudes em acolhimento familiar: fragilização de vínculos e estratégias de fortalecimento em contexto de capitalismo dependente*. [Tese de Doutorado, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Avelino, D. A. de O. (2014). *Família e política pública: uma análise do serviço de proteção social às crianças e adolescentes na perspectiva de família acolhedora*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa].

- Avelino, D. A. de O. (2020). *Acolhimento familiar como política pública: um estudo da práxis com crianças e adolescentes nos municípios de Camapuã-MS e Viçosa-MG*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Viçosa].
- Bálsamo, P. U. (2005). *Substituindo famílias: continuidades e rupturas na prática de acolhimento familiar intermediada pelo estado em Porto Alegre, 1946/2003*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]
- Baptista, R. F. (2006). *Acolhimento familiar, experiência brasileira: reflexões com foco no Rio de Janeiro* [Dissertação de Mestrado, Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].
- Baptista, R., & Zamora, M. H. (2016). É possível profissionalizar as famílias acolhedoras no Brasil? *Polêmica*, 16(2), 14-28. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/polemica.2016.22906>
- Baptista, R. F. (2018). *Infâncias em famílias acolhedoras: perspectivas e desafios da reintegração familiar* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].
- Baptista R., Zamora, M. H., & Bittencourt, M. I. (2017, jan./jun.). Deixando de ser o Menino do Lixão: cuidados em família acolhedora. *Trivium – Estudos Interdisciplinares*, 9(1), pp. 62-73.
- Cardoso, V. S. (2018). *Família acolhedora: serviço de proteção e cuidado às crianças e adolescentes com direitos violados – a experiência de Belo Horizonte*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais].

- Carreirão, U. L. (2004). Modalidades de abrigo e a busca pelo direito à convivência familiar e comunitária. In E. R. A. da Silva, *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil* (pp. 303-324), Brasília: Ipea/Conanda.
- Chaves, A. B. S. (2019). *Família acolhedora e reintegração familiar: impasses e reflexões sobre a implementação de uma política pública para crianças e adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Coalizão pelo Acolhimento em Família Acolhedora, Movimento Nacional Pró Convivência Familiar e Comunitária, & Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério da Cidadania (2021). *Guia de acolhimento familiar: o serviço de acolhimento em família acolhedora (Caderno 1)*. Dezembro, 2021. Recuperado de https://familiaacolhedora.org.br/wp-content/uploads/2022/03/01_coalizacao_servico_de_acolhimento-WEBSITE.pdf
- Conselho Nacional de Justiça (2022). *Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – Criança Acolhida*. Recuperado de <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu.currsel&select=clearall>
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2009). *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília: Conanda, Cnas. Recuperado de http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, 5 de outubro de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Cordeiro, M. P. (2018). O Sistema Único de Assistência Social (SUAS): uma (breve) introdução. In: M. P. Cordeiro, B. P. Svartman, & L. V. Souza (Org.), *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas* (pp. 63-80). São Paulo: Instituto de Psicologia.

Cordeiro, M. P., & Sato, L. (2017). *Psicologia na política de assistência social: trabalho em um 'setor terceirizado'*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34, 41-52.

Costa, N. R. do A. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 111-118. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100015>

Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. F. (2013). A constituição da assistência social como política pública: interrogações à psicologia. In *Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas* (4ª ed., pp.13-40). Petrópolis, RJ: Vozes.

Darcanchy, A. & Machado, A. M. (Coord.) (2021). *Cartilha Acolhimento de crianças e adolescentes em famílias acolhedoras: a experiência do município de Osasco*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP. Recuperado de <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/749/666/2484>

Darcanchy, A. (2022). *Famílias acolhedoras: uma revisão crítica da literatura científica sobre acolhimento familiar de*

crianças e adolescentes. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo].

Dias, W. A. (2009). *Construções possíveis: o convívio em um projeto de acolhimento familiar* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Recuperado de <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/17970/1/Walkyr%20Acquesta%20Dias.pdf>

Fernandes, G. S. (2020). *O direito à convivência familiar e comunitária e desafios no desenvolvimento e implementação do Serviço de Acolhimento Familiar no estado do Paraná*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná].

Fonseca, C. (1995). *Caminhos da adoção*. 3a. ed. São Paulo: Cortez Editora.

Fonseca, C. (2002). Mãe é Uma Só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Psicologia USP*, 13(2), 49-68. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200005>

Franco, A. Ap. de P. (2004). *A família acolhedora na comarca de Franca. Análise crítica do processo de implantação* [Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista].

Franco, A. Ap. de P. (2014). O acolhimento familiar e as ações voltadas à proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes. In V. Forti, & Y. Guerra (Coord.), *Serviço social e temas sociojurídicos: debates e experiências* (pp. 109-126), Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris.

Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1988). A palavra da Funabem. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 8(1), 6-7.

Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1414-98931988000100003>

Gomes, M. S. M. (2020). *Análise do papel da sociedade civil no Programa de Acolhimento Familiar e a efetivação da proteção de crianças e adolescentes na cidade de Fortaleza/Ceará*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Fortaleza].

Gubert, G. M., Cordeiro, L. B., Furtado, M. E. & Garcia, S. A. da S. (2015). Família Acolhedora: um projeto para ser efetivado no município de Porto Belo/SC. *Extensão em Foco*, 1(2), pp. 159-170. Recuperado de <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/789>

Jacobina, L. F. (2018). *“Aconchego do lar”*: desvelando o acolhimento familiar no RN. [Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].

Kuabara, C. Y. S., Klipan, M. L. & Abrão, J. L. F. (2016). Família acolhedora: o estabelecimento de relações objetais em situação de acolhimento. *Estilos da Clínica*, 21(2), 346-365. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i2p346-365>

Lei n. 560, de 27 de dezembro de 1949 (1949). Criação do Serviço de Colocação Familiar, junto aos Juízos de Menores. Recuperado de <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=40468>

Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979 (1979). Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei n. 8.069, de 1990. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm

Lei n. 23.625, de 1º de julho de 1985 (1985). Regulamenta a Lei n. 4.467, de 19 de dezembro de 1984, que transfere para o

Poder Executivo o Serviço de Colocação Familiar, com a denominação alterada para Instituto de Assuntos da Família. Recuperado de: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1985/decreto-23625-01.07.1985.html>

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.html

Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (1993). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Lei Orgânica da Assistência Social. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.html

Lei n. 12.010 de 3 de agosto de 2009 (2009). Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452^o de 1o de maio de 1943; e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.html

Lei n.º 13.509, de 22 de novembro de 2017 (2017). Dispõe sobre adoção e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a

Lima, N. E. (2012). *Revelando o acolhimento familiar: um estudo sobre a experiência de acolhimento para a família acolhedora*. [Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo].

- Lima, E. F. (2019). *Judicialização, direito à convivência familiar e comunitária e família acolhedora: analisando a prática de acolhimento familiar no município de Niterói* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense].
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2005a). *Norma Operacional Básica NOB-SUAS*. Brasília: MDS. Recuperado de https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2005b). *Política Nacional da Assistência Social*. Brasília: MDS, novembro de 2005. Recuperado de http://blog.mds.gov.br/redesuas/wpcontent/uploads/2019/07/PNAS_2004.pdf
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social (2006). *Sistema Único de Assistência Social. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS NOB-RH/SUAS*. Brasília: MDS. Recuperado de <https://www.social.gov.br/files/arquivos-migrados/54ea65997b6c44c14aa59c27bc4946a1.pdf>
- Ministério do Desenvolvimento Social, Vigilância Socioassistencial, Secretaria Nacional de Assistência Social (2019). *Censo SUAS – Bases e resultados*. Recuperado de <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/vigilancia/index2.php>
- Mol, A. (2002). *The body multiple: ontology in medical practice*. London: Duke University Press.
- Moura, G. G. (2017). *Interações e relações de bebês em contextos de acolhimento familiar e institucional* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].

- Olic, T. B. (2019). *Família acolhedora: contribuições de Winnicott sobre a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento infantil*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Pereira, C. S. (2012). *“Família é a gente com quem se conta”, o Programa Família Acolhedora ampliando a rede de pertencimento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, dezembro de 2006. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_convivencia_familiar.pdf
- Ribeiro, E. M. C. (2017). *Acolhimento familiar enquanto fissura de um dispositivo: uma cartografia dos afetos*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista]
- Rizzini, Irene, Rizzini, Irma. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; São Paulo: Loyola. Recuperado de [ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf](http://ebook.institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf) (puc-rio.br)
- Roque, L. P. (1998). *Estudo sobre a colocação de crianças em situação de risco em famílias acolhedoras: uma análise dos vínculos familiares em um projeto do município do Rio de Janeiro*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].

Serviço de Acolhimento e Proteção Especial à Criança e ao Adolescente (2020). *Quem somos e o que fazemos: as principais ações do serviço*. Campinas, SP. Recuperado de https://sapecta.campinas.sp.gov.br/sites/sapecta.campinas.sp.gov.br/files/publicacoes/EBOOK%202%20-%20Quem%20somos%20e%20como%20fazemos%20-%20julho.2020_0.pdf

Siqueira, A. C. & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71- 80. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010>

Souza, G. M. B. F. de (2020). (Des)proteção aos direitos da criança e do adolescente em acolhimento familiar: um estudo a partir das experiências de municípios do sul catarinense. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense].

Sposati, A. (2009). Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. In: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília: UNESCO. pp. 13-56. Recuperado de https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_gestao_protectaosocial.pdf

Sposati, A. (2012). Proteção social e família: um desafio para a política pública de assistência social. *Revista Gestão Social*, Ed. 1, pp. 44-56. Recuperado de <https://xdocs.com.br/doc/revista-gestao-social-01edicao-32853j6e5jnx>

Suster, C. R. (2017). *Acolhimento familiar para famílias acolhedoras: sentidos e significados*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista].

Tristão, V. C. (2015). *(Com)viver e (com)fiar uma rede quente na experiência sensível de vinculação afetiva: uma análise das práticas de acolhimento infanto-juvenil no município de Vitória/ES*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo].

Valente, J. A. G. (2008). *O acolhimento familiar como garantia do direito à convivência familiar e comunitária*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

Valente, J. (2013). *Família acolhedora: as relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento*. São Paulo: Paulus.

Rede de Apoio Social e Bem-Estar Subjetivo de Crianças no Contexto de Acolhimento Institucional Durante a Pandemia da Covid-19

Luana Figueira Silva
Lívia Maria Bedin

Introdução

O acolhimento institucional de crianças e adolescentes é uma prática existente desde o período colonial, no qual instituições assistenciais desempenhavam um papel corretivo e disciplinador direcionados a crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, entendidas como impossibilitadas de fornecer condições adequadas para a criação de seus filhos (Rizzini & Rizzini, 2004; Lacerda, 2014). A instauração da “Doutrina de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente”, na Constituição Federal de 1988, possibilitou o desenvolvimento de leis que buscaram estruturar a execução da política de proteção integral infanto-juvenil no Brasil e, assim, a aplicabilidade da medida de proteção de acolhimento passou a desempenhar uma função diferente daquela historicamente apresentada nos orfanatos e reformatórios (Rizzini & Rizzini, 2004).

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) tornou-se o principal marco legal que prevê a responsabilidade compartilhada da família, da comunidade, da sociedade e do poder público de garantir o acesso da criança e do adolescente aos seus direitos, como saúde, lazer, educação, alimentação, entre outros. Constatada a violação desses direitos e o risco para a integridade física e/ou psicológica, o ECA (Brasil, 1990) preconiza o afastamento dos filhos do convívio familiar por meio do ingresso em serviços de acolhimento institucional como uma medida de proteção provisória e excepcional, quando outras alternativas não foram eficazes.

Atualmente, as orientações técnicas que estabelecem parâmetros para a organização dos serviços de acolhimento institucional definem modalidades de atendimento distintas, sendo elas: abrigo institucional, casa lar e república. As modalidades diferem em relação à capacidade de ocupação, a idade do público atendido e a quantidade de profissionais atuantes (Brasil, 2009), sendo a modalidade casa lar a que mais se assemelha à dinâmica de uma família, por possibilitar que as crianças/adolescentes fiquem sob os cuidados dos mesmos educadores sociais em tempo integral, não existindo rotatividade de profissionais. Caracterizada como uma residência que acolhe até dez infantes, nessa forma de atendimento os educadores são chamados de educadores residentes porque moram junto com os acolhidos na casa, tendo uma folga por semana (Brasil, 2009).

Nas últimas décadas, houve um aumento na realização de pesquisas com crianças e adolescentes em contexto de acolhimento institucional com o intuito de compreender essa realidade que se apresenta como alternativa para minimizar o impacto do abandono e do afastamento familiar, mas que também se constitui como um fator de risco para o desenvolvimento psicossocial (Cerqueira & Rizzini, 2020; Poker, 2017; Silva & Arpini, 2013; Schütz et al., 2014). E, para compreender a realidade dessa população é preciso considerar o meio com o qual se relacionam, influenciam e recebem influência.

Na perspectiva do Paradigma Ecológico Contextual (Kelly, 1966), o meio ecológico se compõe de estruturas físicas, sociais e psicológicas analisadas em quatro estruturas: o microssistema, formado pelos vínculos afetivos que fazem parte do cotidiano de cada indivíduo, como a família, a escola e os amigos; o mesossistema, composto pelas interações entre os diversos microssistemas que o ser humano faz parte; o exossistema que se refere aos serviços aos quais o indivíduo não tem participação ativa e direta, mas interferem em seu desenvolvimento como instituições de educação e de saúde e, por fim, o macrossistema no qual se encontra a interferência da cultura, religião e políticas públicas, sendo o sistema de crenças que sustenta a relação entre os subsistemas (Bronfenbrenner, 1996; Sarriera, 2010).

Quando a posição no ambiente ecológico de uma pessoa se modifica, mudanças também ocorrem nos outros sistemas, denominada transição ecológica (Bronfenbrenner, 1996; Sarriera, 2010). Tratando-se de crianças em medida de proteção, a transição do microssistema família para o acolhimento institucional é uma mudança que desencadeia alterações comportamentais, influencia na percepção de si e do outro bem como produz modificações na rede de apoio social (Cassarino-Perez et al., 2020; Sarriera, 2010).

As reações emocionais e comportamentais associadas ao afastamento da família se apresentam de diversas formas e estão relacionadas as experiências prévias ao acolhimento institucional, envolvendo características pessoais e a intensidade dos eventos estressores vividos (Poletto & Koller, 2011; Tinoco & Franco, 2011). Crianças em contexto de acolhimento tendem a apresentar médias de bem-estar menores do que crianças que vivem com suas famílias, possivelmente porque experimentam sentimentos de abandono e de rejeição vinculados a mudança de vínculos com pessoas importantes do convívio social, impactando no senso de pertencimento e na autoestima, semelhante ao que ocorre em situações de perda por morte (Poletto & Koller, 2011; Tinoco & Franco, 2011).

Soma-se o fato de que as crianças inseridas em serviço de acolhimento também estão sujeitas a um ambiente mais instável, no qual ocorrem diversas mudanças em períodos curtos de tempo, sendo a manutenção do contato positivo com familiares, irmãos e amigos uma possibilidade de intervenção promotora de bem-estar subjetivo com essa população (Dinisman, Montserrat & Casas, 2012; Schütz, et al., 2014). Contudo, desde março de 2020, muitos desafios foram apresentados aos serviços de acolhimento institucional em decorrência da grave crise mundial causada pela propagação do novo Coronavírus (Covid-19), no Brasil. As mudanças de rotina, a desarticulação das redes de apoio, as dificuldades com atividades educacionais e de lazer bem como a proibição de saídas e a não realização de visitas presenciais com familiares, amigos e outras pessoas importantes mostraram-se

como algumas limitações impostas neste período (Bernardi, 2020; Fiocruz, 2020a).

Pesquisas nacionais e internacionais foram realizadas a fim de identificar as demandas e intervenções possíveis para minimizar o impacto da pandemia para a população infanto-juvenil em situação de acolhimento institucional. A pesquisa brasileira intitulada “Levantamento Nacional sobre os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes em tempos de Covid-19” apontou que essa população teve suas demandas ampliadas em todas as áreas (Bernardi, 2020). Os contatos diretos com familiares e outras pessoas de referência foram suspensos em torno de 60% dos casos, buscando manter-se de modo virtual. Contudo, o contato virtual também esteve limitado em razão da baixa condição socioeconômica das famílias para dispor de aparelhos tecnológicos e de internet (Bernardi, 2020). Os desafios citados pelos acolhidos incluíram a restrição de saídas do serviço, mudanças de rotina e nos relacionamentos, afastamento da escola, diminuição do contato com a família de origem e com os amigos, controle de sentimentos hostis, convívio ininterrupto em grupo, entre outros (Bernardi, 2020). Esses fatores podem potencializar o surgimento ou agravamento de sintomas relacionados à ansiedade, à depressão e quadros de sofrimento psíquico (Schmidt et. al, 2020).

Houve uma preocupação governamental com a disseminação do vírus dentro dos espaços compartilhados e orientações técnicas aos trabalhadores foram elaboradas visando estratégias para garantir a sobrevivência da população mais vulnerável (Bernardi, 2020; Ministério da Cidadania, 2020; IPEA, 2020). Assim, diversos dados objetivos de bem-estar viraram foco de intervenções governamentais como o acesso ao ensino, a garantia a alimentação e a assistência em saúde mental. Entretanto, mesmo com ações interventivas, a pandemia destacou desigualdades sociais preexistentes e ratificou a importância dos serviços públicos, como os de saúde e de educação, por exemplo (Couto & Rizzini, 2020). Um dos impactos que recebeu evidência refere-se as aulas de modo remoto, durante este período. A escola, enquanto ambiente ecológico de suma importância no

desenvolvimento da aprendizagem, também se configura como um ambiente integrante da rede de apoio social em razão das novas experiências e relações afetivas que se formam nesse local (Dell'aglio & Hutz, 2004).

A diminuição do contato com pessoas importantes foi um dos aspectos que ocasionou sofrimento psíquico na população no contexto pandêmico (Faro et al., 2020). Entender a função que a rede de apoio social exerce na vida dos indivíduos, parece, portanto, essencial para compreender o bem-estar subjetivo na medida em que a qualidade das relações interpessoais são preditores de BES (bem-estar subjetivo) (Bedin & Sarriera, 2020).

A literatura a respeito do apoio social aponta diversas formas de referência ao construto, tais como: suporte social, rede de apoio, rede de apoio social e afetiva, entre outras (Macedo et al. 2018; Juliano & Yunes, 2014). Este estudo foi desenvolvido com base no modelo de apoio social de Sherbourne e Stewart (1991), o qual considera a rede social como o grupo de pessoas com o qual se mantém vínculos afetivos e o apoio social como o suporte disponibilizado pela rede social em momentos de vulnerabilidade, exercendo influência positiva em relação ao sujeito (Zanini, Peixoto & Nakano, 2018). A rede de apoio social trata-se, portanto, de um processo multidimensional que auxilia o indivíduo a sentir-se protegido e valorizado (Amparo et al., 2008; Macedo et al., 2018).

Pesquisas mostraram que o apoio social está relacionado à saúde e ao bem-estar dos indivíduos porque as pessoas que contam com o apoio de figuras de referência significativas durante momentos de estresse estão menos suscetíveis ao desenvolvimento de comportamentos desadaptativos e de problemas emocionais (Brito & Koller, 1999; Masten, 2021; Seibel et al., 2017). Na presença de situações de risco, o apoio percebido diminui sentimentos de angústia e reforça competências individuais como a autoconfiança e a autoeficácia, fortalecendo a capacidade de enfrentamento de adversidades, a adaptação a situações de estresse e no desempenho para atingir metas (Brito e Koller, 1999; Masten, 2021; Yunes, 2015; Macedo et al., 2018).

A primeira rede de relacionamentos do indivíduo é a família. Nesse núcleo, a percepção do apoio é construída a partir da relação de apego ao cuidador primário (Furtado et al., 2021) e na medida em que a criança cresce, as interações ampliam, adicionando novos contextos e pessoas à rede de apoio, como a escola e amigos (Papalia & Feldman, 2013). Ao frequentar outros espaços, a criança entra em contato com novas informações, desenvolve habilidades e estabelece relações de amizades que passam a mostrar outros valores, atitudes e comportamentos que podem ser orientadores de novas experiências (Cordeiro et al., 2006; Marturano et al., 2004; Squassoni & Matsukura, 2014).

A rede de apoio social pode assumir um valor preditivo em relação ao desenvolvimento psicossocial de crianças em contexto de acolhimento institucional (Brito & Koller, 1999; Squassoni & Matsukura, 2014), tendo em vista a necessidade delas se sentirem valorizadas e seguras em relações interpessoais que as permitam assumir diferentes papéis, ampliando também o desenvolvimento de processos de resiliência (Siqueira et al., 2006; Yunes et al., 2004). Por estarem em medida protetiva, essas crianças já se encontram com o seu direito de convivência familiar limitado e a legislação brasileira prevê que todas as medidas cabíveis sejam tomadas para o restabelecimento desse direito ou para a minimização do sofrimento existente. Desse modo, a limitação do convívio com familiares, amigos e outras pessoas importantes, em razão do enfrentamento à Covid-19, podem contribuir para potencializar o sofrimento preexistente associado à experiência de institucionalização (IPEA, 2020), impactando no bem-estar subjetivo dessa população.

O bem-estar subjetivo (BES) é um construto multifacetado que se refere à forma como as pessoas pensam, avaliam e sentem suas vidas em circunstâncias e contextos diversificados. Para fazer essa avaliação, cada pessoa se baseia em seus valores, emoções, expectativas e experiências de vida, compondo duas dimensões do bem-estar subjetivo, uma cognitiva e a outra afetiva (Diener & Lucas, 2000).

A avaliação cognitiva inclui aspectos racionais de julgamento quanto a satisfação com a vida, de forma global ou em

domínios específicos como família, amigos e escola. Enquanto que a avaliação por meio do componente afetivo, considera as reações emocionais de afetos positivos e negativos associadas às vivências (Diener et al., 1999). Destaca-se também a influência de características pessoais na forma como as pessoas interpretam os eventos e avaliam a satisfação com a vida (Delgado et al., 2019; Lima & Morais, 2016; Poleto & Koller, 2011).

Os estudos iniciais sobre o bem-estar subjetivo foram realizados com adultos, tendo em vista que a perspectiva tradicional compreendia a infância e adolescência como fases de preparação para a vida adulta com foco na educação e no desenvolvimento de competências para o trabalho (Ben-Arieh, 2010; Rizzini & Rizzini, 2004; Sarriera & Bedin, 2017). Por volta de 1960, iniciou-se o “Movimento de Indicadores Sociais” no qual mudanças sociais e novas correntes teóricas começaram a se desenvolver no sentido de uma mudança de perspectiva sobre a infância e adolescência, passando a atentar para os direitos da população infanto-juvenil (Ben-Arieh, 2010; Casas, 2011). Esse avanço foi resultado de importantes movimentos no âmbito jurídico, na ciência psicológica e no desenvolvimento humano (Ben-Arieh, 2010).

Em 1989, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) é que este cenário passou a ter mudanças mais consistentes considerando a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e com a devida proteção jurídica, assim como os adultos. Formou-se, assim, a construção de uma nova visão sobre as crianças e adolescentes, que passaram a ser escutados em suas necessidades em contextos micro e macrosociais (Bedin et al., 2020; Ben-Arieh, 2010). Aspectos da subjetividade também começaram a ser considerados e o desenvolvimento da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) auxiliou na mudança de foco em pesquisas na área, passando de aspectos negativos para aspectos positivos do desenvolvimento humano e ampliando, assim, o espaço para investigação do bem-estar subjetivo.

Percebeu-se, então, a necessidade de adaptação de instrumentos de avaliação para crianças e adolescentes,

considerando os diferentes domínios investigados de acordo com a fase do desenvolvimento. Na infância, considera-se a autoavaliação em domínios como família, amigos, escola, ambiente onde vivem; na adolescência pode-se ampliar para outros; como relações amorosas, experiências de emprego e objetivos de vida, enquanto que na fase adulta, soma-se as questões relacionadas a conjugalidade, parentalidade, trabalho e renda, por exemplo, domínios que podem influenciar a interpretação das pessoas sobre suas vidas (Giacomoni, 2004).

Pensar no bem-estar subjetivo das crianças em contexto de acolhimento institucional está ao encontro dos princípios gerais previstos na Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), entre os quais destaca-se o atendimento ao princípio da não discriminação dos grupos de crianças que se encontram em situações de exclusão social (Ben-Arieh, 2010; ONU, 1989). O conceito de bem-estar no contexto ecológico de acolhimento institucional mostra-se ainda mais complexo, porque as crianças que se encontram em medida de proteção, em sua maior parte, careciam da devida proteção integral que lhes garantiriam o acesso aos seus direitos como alimentação, educação, lazer e segurança, por exemplo, impactando tanto em indicadores objetivos de bem-estar quanto na avaliação subjetiva da criança sobre seu bem-estar (Delgado, Carvalho & Correia, 2019).

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos a respeito do bem-estar subjetivo na infância em situações e contextos diversificados, identificou-se a importância de possibilitar a escuta de crianças em contexto de acolhimento institucional sobre como estavam percebendo a pandemia e os efeitos desse período no bem-estar subjetivo, principalmente no que se refere ao apoio social, tendo em vista que a rede de apoio é uma dimensão necessária para o processo de adaptação a situações de estresse (Ungar, 2021). Conhecer o entendimento das crianças sobre a satisfação com o seu meio e com as pessoas que convivem resulta em ampliar as possibilidades de intervenção dentro deste contexto, com práticas institucionais consoantes com a verdadeira necessidade do público atendido a fim de melhorar a qualidade de vida e o acesso delas aos seus direitos (Bruck & Ben-Arieh, 2020).

O objetivo geral do estudo foi, portanto, compreender a percepção de crianças em contexto de acolhimento institucional sobre a relação da rede de apoio social e o bem-estar subjetivo durante a pandemia da Covid-19. E, os objetivos específicos buscaram: (a) identificar as principais pessoas que compõem a rede de apoio social e os sistemas que se encontram; (b) identificar os fatores que atuam como de proteção ou de risco para o desenvolvimento psicossocial; e (c) investigar como as crianças percebem sua rede de apoio social e a sua possível relação na promoção de bem-estar subjetivo durante o período de pandemia. Tem-se o entendimento inicial de que o distanciamento físico da rede de apoio social possa ter interferido na percepção das crianças a respeito do apoio social recebido durante a pandemia, relacionando-se a redução do bem-estar subjetivo ao mostrar sujeitos mais tristes e isolados.

Método

Este estudo está inserido na pesquisa “Bem-estar subjetivo na infância: percepções das crianças e fatores psicossociais associados”, a qual integra a terceira onda de coleta de dados de um estudo transcultural realizado em mais de trinta países, intitulado “Mundos das Crianças” (*Children’s Worlds, the International Survey of Children’s Well-Being - ISCWeB*). No Brasil, o desenvolvimento é conduzido pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – GPPC/UFRGS, o qual vem desenvolvendo estudos sobre o bem-estar na infância e adolescência em diferentes contextos, entre eles, o de acolhimento institucional (Cassarino-Perez et al., 2020; Cassarino-Perez et al., 2018; Schütz et al., 2015). A pesquisa foi realizada em conformidade com os Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016) bem como aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia/UFRGS.

Trata-se de uma pesquisa de método qualitativo exploratório com delineamento transversal, desenvolvida com

crianças institucionalizadas na modalidade casa lar. Doze crianças com idades entre oito e 12 anos participaram do estudo e os dados sociodemográficos foram coletados por meio de um questionário, respondido pela equipe técnica responsável por cada participante. Posteriormente, utilizou-se a técnica de grupo focal com todos os integrantes da pesquisa.

A técnica de grupo focal é uma ferramenta para coleta de dados qualitativos que vem sendo utilizada em estudos na infância por potencializar o protagonismo e favorecer a participação das crianças na construção coletiva dos resultados da pesquisa (Pires & Santos, 2019). A técnica busca compreender a maneira que os participantes pensam sobre determinado assunto a partir dos elementos produzidos pela interação grupal (Guareschi et al., 2010). Trata-se de uma ferramenta com potencial para obtenção da pluralidade de ideias porque promove a discussão participativa entre os membros de forma mais ampla e aprofundada, estimulando memórias, produção de *insights*, concepções e perspectivas diferentes daquelas que poderiam emergir em uma entrevista individual (Breakwell et al., 2010).

A análise de dados foi realizada com uso da técnica de análise temática sugerida por Braun & Clarke (2006), a qual promove a identificação e a interpretação de temas recorrentes nas falas dos participantes (Souza, 2019). Temáticas amplas foram elaboradas com o referencial teórico para condução inicial da pesquisa e, posteriormente, foram ajustadas aos temas emergentes das falas dos participantes em cada grupo, sendo utilizada a abordagem do tipo *Codebook*, sugerida pelas autoras (Creswell, 2014; Braun & Clarke, 2021).

Participantes

Os participantes deveriam preencher dois critérios de inclusão, sendo o primeiro estar em situação de acolhimento institucional na modalidade casa lar e, o segundo, ter ingressado em um período mínimo de três meses, em razão da necessidade de aguardar a adaptação inicial ao novo microssistema, considerando que se encontram em processo de construção de novos vínculos afetivos. Não foi determinado um tempo máximo de acolhimento

institucional, compreendendo que o tempo de permanência poderia ser um fator relevante na avaliação que fazem a respeito de seu bem-estar neste contexto, dado considerado em pesquisas prévias (Polleto, 2011; Siqueira & Dell'Aglio, 2010).

Todas as crianças que se encontravam na faixa etária do estudo foram convidadas a participar, considerando a viabilidade de deslocamento aos locais de realização dos grupos focais. A coleta de dados ocorreu de forma presencial, sendo feita após o início da vacinação no município, e foram realizadas todas as orientações de prevenção ao contágio do vírus previstas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Os participantes foram organizados em dois grupos, sendo o primeiro grupo focal (grupo 01) composto por seis crianças na faixa etária entre oito e 11 anos e o segundo (grupo 02) formado por seis participantes de 12 anos (Tabela 1). A divisão por idades ocorreu em razão de diferenças existentes no desenvolvimento psicossocial, considerando que crianças mais velhas estão em um momento de transição para a adolescência e fatores existentes nessa fase poderiam emergir na coleta de dados.

Os grupos foram realizados em espaços cedido pela instituição de acolhimento e houve a realização de um grupo focal piloto com o grupo das crianças de 12 anos, a partir do qual foi possível identificar pontos a serem melhorados para realização dos grupos seguintes, tais como desenvolver uma atividade lúdica inicial para interação e redução do nível de ansiedade e fazer um lanche de confraternização no encerramento, os quais foram realizadas nos grupos focais posteriores. Cabe salientar que, embora algumas crianças não residam na mesma casa lar, é comum que elas se conheçam e saibam informações a respeito das outras casas lares.

Tabela 1 - *Informações Sociodemográficas dos Participantes*

Participante*	Casa lar	Idade (anos)	Sexo	Tempo de acolhimento (meses)	Irmãos em contexto de acolhimento institucional	Número de irmãos em contexto de acolhimento institucional
Cassiano	A	09	M	36	Sim	3
Renato	B	11	M	11	Sim	1
Eliane	C	08	F	72	Sim	3
Roger	C	09	M	11	Sim	3
João	D	10	M	48	Sim	2
Amanda	E	08	F	09	Sim	3
Anderson	A	12	M	132	Sim	2
Tifany	A	12	F	36	Sim	1
Maicon	B	12	M	36	Sim	1
Tuanv	B	12	F	36	Não	0
Valter	C	12	M	60	Sim	3
Katiane	D	12	F	05	Sim	3

*Os nomes apresentados são fictícios.

Resultados

Os temas iniciais foram organizados com base nos objetivos gerais e específicos do estudo e os subtemas foram construídos com base na fala dos participantes. A seguir, serão apresentados os temas iniciais e, posteriormente, as unidades temáticas e as informações de cada grupo focal (Tabelas 2 e 3). Os temas iniciais elaborados foram:

- A. Bem-estar subjetivo (BES): foram abordadas as questões referentes ao que eles entendiam como bem-estar, o que faziam que os deixavam felizes e o que ocorria que os deixavam tristes;
- B. Pandemia: buscou-se explorar como os participantes se sentiram na maior parte do tempo durante o período mais agravante da pandemia e os motivos associados;
- C. Rede de apoio: questionou-se sobre as pessoas que passavam mais tempo juntos, as que auxiliavam em momentos difíceis bem como a forma com que as ajudavam.
- D. Rede de apoio e bem-estar subjetivo: este tema refere-se ao principal objetivo do estudo, buscando compreender se os participantes percebiam relação entre o seu bem-estar e o apoio social recebido das pessoas que mencionaram.

E. Pandemia e rede de apoio: buscou-se identificar de que forma mantiveram o contato com as pessoas da rede de apoio durante o período mais agravante da pandemia, o que ficou mais difícil, do que gostaram e o que compreendem que poderia ter sido feito para manter os contatos de maneira satisfatória, caso não tivesse sido.

Tabela 02 - Unidades temáticas do grupo focal 01 - 08 a 11 anos

Tema	Subtema	Elementos
BES	Atividades positivas	Jogar futebol, ver televisão, jogar videogame, ir à praça, brincar, usar o computador
	Situações que deixam tristes	Afastamento da família
Pandemia	Pontos negativos	Distanciamento físico
	Sentimentos	Triste, entediado, legal
Rede de apoio social	Pessoas que formam a rede	Educadores residentes, irmãos, filhos dos educadores e professores.
Rede de apoio e BES	Atividades que fazem juntos	Andar de bicicleta, assistir televisão, jogar futebol, brincar na piscina.
Pandemia e rede de apoio		Brincam juntos, educadores sabem como ajudar.

No tema BES, as crianças do grupo 01 falaram a respeito de atividades que as deixavam felizes, referiram-se a práticas como jogar futebol, ver televisão, jogar videogame, ir à praça, entre outros. Renato disse *“eu gosto de ver TV, vejo Naruto ou Os Sete Pecados Capitais”*, Cassiano comentou *“Eu de brincar de carrinho, jogar bola e ir na praça”*. Enquanto que as situações que as deixavam tristes estavam relacionadas ao afastamento da família, como a separação entre os irmãos, conforme a fala de Eliane, *“Eu já sei uma coisa que me deixa triste, quando o meu irmão foi embora...”*, Amanda referiu-se à mãe *“Eu tenho saudade da minha mãe...”*.

No que se refere ao período de pandemia, as crianças se referiram aos pontos negativos, citando as dificuldades associadas ao afastamento físico dos amigos e dos familiares e ao ensino de forma remota. Sobre o distanciamento físico das pessoas, Amanda comentou que *“não podia brincar na escola, não podia brincar com*

os amigos” e Renato disse que “não podia sair de casa, não podia ficar perto”.

Sobre o ensino remoto, eles sentiram obter menos conhecimento nesse formato *“não acho legal porque é por telefone ou computador, não pode se ver pessoalmente (...) na presencial aprende mais”*, comentou Amanda. Uma menina referiu que gostava das aulas virtuais. Além disso, também falaram sobre o desconforto a respeito do uso de máscara e álcool em gel *“não podia ficar sem máscara e tem que passar álcool em gel”*, referiu Cassiano.

Em relação aos sentimentos, falaram sobre sentirem-se triste e entediado, associado ao fato de não poder estar na companhia dos amigos: *“porque eu não podia brincar com a minha melhor amiga por causa do corona e não podia brincar no parque”*, comentou Amanda, Eliane disse que *“Ficava triste porque não podia brincar com os amigos”*. Um menino mencionou que achava legal ficar em casa e ter mais tempo para jogar futebol.

Acerca do tema rede de apoio social, citaram principalmente os(as) irmãos(ãs) seguido dos educadores residentes como sendo as pessoas que passavam mais tempo juntos. Renato referiu-se à irmã mais velha como a pessoa que mais convivia com ele, a qual evadiu do acolhimento e estava residindo com a avó. João referiu-se também à irmã mais velha, que estava na mesma casa lar, como a pessoa que ele está mais próximo diariamente. Amanda demonstrou sentimento de tristeza por meio da expressão facial e do tom de voz por estar separada de dois irmãos que não se encontravam em contexto de acolhimento institucional: *“minha irmã mais velha, minha irmã mais pequena que tem 4 anos e o meu irmão que tem 10 (...). São 5, o André e o Cristofer tão em casa, o André tá na minha casa com a minha mãe, estamos só nós 3 aqui”*. Os participantes também citaram os educadores residentes e os filhos deles como pessoas importantes de suas redes de apoio, conforme a fala de Eliane *“Um dia.. quero contar para vocês o que eu fiz com o filho do casal, um dia a gente foi pro médico, eu o filho do casal e o tio e depois que eu saí do médico a gente foi comer McDonald’s”*.

Quanto a percepção das crianças a respeito da relação entre a rede de apoio social e seu bem-estar, eles falaram a respeito das atividades que realizavam junto com as pessoas importantes de suas vidas, referindo perceber que o relacionamento com a rede de apoio social as auxiliava a sentirem-se bem, conforme fala de Amanda *“eles brincam com a gente, deixam a gente feliz”*, referindo-se aos educadores residentes.

Os irmãos e os educadores residentes foram os principais citados, seguidos dos amigos, incluindo o filho dos educadores residentes, como sendo as pessoas que os ajudavam quando estavam tristes por meio de momentos de escuta e de brincadeiras como exemplificado na fala de Eliane *“...porque eles sabem como ajudar...o nosso tio é bem brincalhão, ele até já fez cosquinha em mim”*. Conforme Roger, o filho do casal o ajuda quando está triste *“às vezes ele vai lá e brinca comigo”*, Renato disse *“Eles conversam e nos animam, falam coisas engraçadas, me sinto feliz e animado depois”*.

João percebe que sua irmã se preocupa com ele porque conta para a tia aquilo está acontecendo de errado na casa lar *“eu peço pra Bruna contar pra tia porque eu tenho vergonha”*. O menino disse que sempre buscou sua irmã para falar sobre assuntos difíceis porque *“ela é minha irmã, conhece a nossa mãe e tudo”*. Roger identifica que os educadores residentes gostam dele por meio de momentos em que saem para passear *“uma coisa que eu gostei é ir na sorveteria, o tio e o filho dele foi junto comigo”*. E Eliane sente-se valorizada pelo filho do casal porque ele lhe conta segredos *“o filho do casal, o Marcos me conta segredo”*.

A psicóloga da equipe técnica e os professores também foram mencionados como pessoas que eles buscavam para pedir conselhos. Eliane disse que procurava a psicóloga da equipe técnica porque *“ela já me conhece faz tempo, sabe tudo de mim e dos meus irmãos”*. Amanda comentou que buscava a professora porque *“ela é minha amiga, conversa comigo na escola e me escuta”*.

Mostraram-se felizes ao falar sobre as atividades que faziam juntos com os educadores residentes e seus filhos, de acordo com as falas de Eliane *“às vezes a gente sai com o filho do*

casal para andar de bike na rua. Eu tenho a minha e todos tem, só tem uma guria que não tem. A gente vai até ali uma casa branca. É divertido”, e de Renato, o qual citou diversas atividades que o deixava feliz em fazer junto com os educadores residentes “...saio de carro, brinco na piscina, vejo TV, jogo futebol e ele me leva pra escola...”.

As crianças avaliaram que durante o período mais crítico da pandemia o contato com a rede de apoio social permaneceu de forma satisfatória no que se refere aos familiares, tendo sido possível manter o vínculo por meio de ligações e videochamadas, mas sentiram falta do contato com os amigos, com os quais realizaram poucas interações virtuais. Afirmaram preferir o contato presencial para poder brincar: *“presencialmente... porque elas brincam com a gente, a gente brinca com elas”*, disse Amanda e mostraram-se ansiosos pela retomada de atividades presenciais.

Tabela 03 - Unidades temáticas do grupo focal 02 - 12 anos

Tema	Subtema	Elementos
BES	Conceito	“Estar bem consigo mesmo”
Pandemia	Pontos negativos	Distanciamento físico, uso de máscara, dinâmica da casa lar (barulho, rotina, organização).
	Pontos positivos	Ficar com a família, curtir a vida, ficar sozinho.
	Sentimentos	Chato e entediado, legal, estressado, sem paciência, triste.
	Solução	Vacinação
Rede de apoio social	Pessoas que formam a rede	Educadores residentes, amigos da casa lar e da escola, psicólogas clínicas e da equipe técnica, irmã.
Rede de apoio e BES	Atividades que fazem juntos	Conversar, fazer carinho, contar piadas, jogar vôlei, fazer desfiles, jogar futebol.
Pandemia e rede de apoio	Tipos de contato	Mais tempo para ficar com as pessoas da casa lar, contato por grupos virtuais, afastamento dos amigos.

As crianças do grupo 02 falaram sobre o bem-estar subjetivo atribuindo um sentido positivo. Conforme a fala de Valter *“é o bem com as pessoas, tá bem com as pessoas, bem contigo mesmo”, “fazer as coisas que fazem bem, como cantar”,* de acordo com Katiane.

A respeito da pandemia, referiram que tiveram pontos positivos e negativos bem como falaram a respeito dos sentimentos e soluções para a pandemia. Sobre os pontos negativos, Tuany comentou que *“é chato porque não pode estar com as pessoas que a gente gosta, com os colegas, também não pode ir para a escola”* e Valter referiu que *“alguns tempo é chato usar máscara, quando eu esqueço em casa e vou pra escola sem máscara”*. Na dinâmica da casa lar, comentaram que estar muito próximo das pessoas que possuem menos afinidade foi difícil e isso as deixavam irritadas, bem como o barulho produzido pelas crianças pequenas e a necessidade de auxiliar nos cuidados delas. Tuany disse *“Ainda mais quando tem criança e começa uma gritaria e daí dá dor de cabeça”,* Tiffany complementou *“é... a bebê também porque a gente já tá irritada e daí começa a gritar e isso irrita mais ainda”*. Também foram mencionados como pontos negativos o fato de fazer sempre as mesmas coisas e de organizar a casa.

Entretanto, um número maior de pontos positivos foi citado, conforme fala de Valter *“a parte mais legal é ficar com a família (casa lar) (...) legal também é ficar em casa olhando televisão, um anime, mexer no computador”,* segundo Maicon ele gostou de *“passar a maior parte do tempo jogando futebol com o tio”,* Tiffany disse *“tipo, irritam as pessoas que a gente não fala muito, né? Mas as pessoas que a gente gosta, o pai, a mãe, o tio da folga, os irmãos, os amigos que tem na casa, às vezes é legal, se aproxima mais das pessoas”*. Tuany disse *“ah tá legal, dá tempo de fazer os temas em casa, fazer online, fazer a terapia que a gente tem que fazer (...) tem mais tempo para fazer as atividades”,* Katiane referiu que a parte mais legal é *“(...)legal é aprender a ler, quem não sabe ler”*. Anderson comentou que *“o mais legal é ficar em casa, porque daí dá para curtir a vida”*.

Em relação aos sentimentos, referiram se sentirem entediados, tristes, com muita energia, com menos paciência e mais irritados, Tiffany disse *“tô sem paciência com as pessoas”*, Katiane referiu que *“todos os dias eu fico triste... não consigo brincar e fico cansada de ficar só no sofá também”*. No que se refere a soluções para melhorar o momento de pandemia, falaram sobre o desejo de que a pandemia terminasse, como exemplificado pelas falas de Valter *“mata o corona logo”* e de Anderson *“se a vacinação fosse mais rápida...e pelo jeito que tá, ainda vai demorar...”*, Tiffany disse que desejava voltar a conviver presencialmente com as pessoas e com a vacinação seria possível.

Em relação à rede de apoio social, o grupo citou principalmente os educadores residentes como as pessoas que os auxiliavam em todos os momentos, seguido dos amigos. Referiram fazer diversas atividades junto com os educadores residentes, como verbalizado por Valter *“brincadeiras, jogar futebol, correr, lavar a louça com eles, fazer chimarrão”*. A respeito dos amigos, Valter comentou *“eu bato cartinha com eles, joga futebol com eles, brinco na pracinha com eles”*.

As crianças deste grupo também perceberam existir uma relação entre a rede de apoio social e a forma como se sentiam. Citaram principalmente os educadores residentes referindo que eles os ajudavam a se sentir melhores em momentos de tristeza, fornecendo carinho, conversando e fazendo piadas, conforme elucidado nas falas de Katiane *“o tio lá da casa fica fazendo coisa pra gente ri, fica fazendo coisa de mulher, desfilando lá na rua, fica chutando o nosso pé pra brincar”*, e de Tiffany *“os pais sociais eles conversam com a gente...essas coisas que tu perguntou, a gente respondeu do jeito que a gente se sente, tem vezes que a gente se sente bem, tem vezes que a gente se sente mal, mas o bem-estar não é se sentir bem com as coisas, tem que se sentir bem consigo mesmo. E tem muitas coisas que eu me sinto bem do que tu perguntou, por exemplo, ficar com o pai e mãe, ficar com os meus irmãos, essas coisas”*.

As psicólogas clínicas e as das equipes técnicas, os amigos e uma irmã também foram citados como pessoas que buscavam para falar sobre situações difíceis e pedir conselhos, *“eu peço pro*

pai, pra mãe, pra psicóloga, pra minha psicóloga, mas escuto mais o pai e a mãe (educadores residentes) porque eles me conhecem desde pequenõ”, disse Anderson. Tiffany comentou sobre a psicóloga clínica “ela ajuda bastante (...) ela faz brincadeiras comigo para eu me sentir mais à vontade para falar as coisas que eu sinto, mas eu procuro o pai e a mãe primeiro, depois eu falo para a minha psicóloga (...) porque eles me conhecem mais, ela eu ainda tô conhecendo”.

A respeito da convivência com a rede de apoio social durante o período mais crítico da pandemia, referiram gostar de ter mais tempo para ficar próximo das pessoas de quem gostam na casa lar e disseram que quase não identificaram mudanças nas relações com as pessoas *“pra mim sempre foi a mesma coisa, não mudou nada”*, disse Tuany, Anderson referiu que criou uma estratégia para manter o contato com os amigos *“pra mim não mudou nada porque a gente segue se falando pelo G-mail, eu criei um grupo pra gente ficar brincando, falando aqui no grupo”*. Tiffany comentou que percebeu um afastamento dos amigos, *“a gente não se fala mais tanto... a gente não conversa mais”*.

Valter comentou sentir saudades dos educadores residentes da outra casa lar em que estava, Katiane de sua irmã que foi residir com o pai e Tiffany e Anderson de seus colegas da escola, enquanto que Maicon e Tuany referiram não sentir saudades de ninguém durante o momento de distanciamento físico mais acentuado na pandemia.

Discussão

A estrutura da rede de apoio do grupo 01 mostrou-se diversificada e composta por três microssistemas, a instituição (educadores residentes e seus filhos, irmãos em contexto de acolhimento), a família (irmãos que estão com a família) e a escola (professores). As crianças demonstraram maior proximidade com os(as) irmãos(ãs), os quais apareceram como figuras de apoio relevantes, sendo referenciados como pessoas que demonstram

amor pelos participantes e que os compreendem por compartilharem momentos do histórico de vida.

Identificou-se também maior sofrimento psíquico associado ao afastamento da família de origem, pois além das informações obtidas na coleta de dados, as crianças trouxeram, de forma espontânea, outras lembranças associadas ao convívio familiar, principalmente em relação aos irmãos que não estavam em contexto de acolhimento institucional. Mostraram-se em fase de elaboração dos sentimentos pelo afastamento do convívio familiar e essa experiência foi citada como uma situação que os deixavam tristes, embora não tenha sido percebido como algo que os faça ter uma avaliação negativa a respeito de suas vidas.

Este grupo se mostrou identificado com a rede de apoio primária, composta pelo núcleo familiar, que se configura como o primeiro ambiente de interação que o sujeito possui com o mundo externo, assumindo relevância na constituição psíquica e na qualidade das relações que serão formadas com outros grupos sociais (Brito & Koller, 1999; Penso & Costa, 2008). Tal dado pode estar associado à fase de desenvolvimento, considerando que estão em processo de ampliação da rede de apoio, saindo da convivência com o núcleo primário para a convivência com outros grupos sociais em diferentes ambientes (Brito & Koller, 1999), como também pode ter relação com as particularidades do contexto de acolhimento institucional, tendo em vista que, a criança pode manter uma visão otimista dos familiares como uma defesa psíquica ou por não compreender os motivos acolhimento institucional (Conzatti & Mosmann, 2015; Siqueira et al., 2009), atribuindo a si a responsabilidade pela situação e buscando formas de reparar o dano.

Se tratando de crianças institucionalizadas, entende-se que a família acabou atuando como um fator de risco para o desenvolvimento (De Antoni et al., 2007; Nunes & Sales, 2016), além disso, a transição ecológica para a instituição de acolhimento se configura como um momento de múltiplas perdas sem a garantia de preservação de vínculos positivos preexistentes com familiares, amigos, animais de estimação, comunidade, entre

outros (Cardoso, 2019; Tinoco & Franco, 2011). Sendo esperado, portanto, que crianças demonstrem sentimentos de tristeza, abandono e rejeição ao ingressarem na instituição (Cardoso, 2019; Tinoco & Franco, 2011).

O sofrimento pelas perdas e mudanças é vivido como um luto (Silva & Abrão, 2021; Tinoco & Franco, 2011), o qual não tem tempo para ser elaborado. A criança desenvolve apego com quem mantém vínculo de maior proximidade e, no rompimento dessa relação por um tempo prolongado, ela poderá se sentir insegura e desconfiada (Bowlby, 1993). Entretanto, ela é capaz de vincular-se novamente, buscando outra figura que ocupe esse lugar e a forneça proteção e afeto, sendo a demonstração de afeto do cuidador um fator protetivo para o desenvolvimento emocional saudável (Bowlby, 1993; Cavalcante & Magalhães, 2012), incluindo a vinculação com os educadores residentes.

Identifica-se que as crianças que estavam em processo de elaboração do luto (Amanda, Renato e João) pelo afastamento da família de origem (Silva & Abrão, 2021; Tinoco & franco, 2011), mostraram-se mais próximas dos(as) irmãos(ãs) e referiram sentir saudades dos familiares através de lembranças passadas. Assim, os(as) irmãos(ãs) pareceram atuar como um fator protetivo para as crianças institucionalizadas por serem o elo que possuem entre o contexto familiar e o de acolhimento institucional, garantindo relações de segurança, proteção e cuidado (Furtado, et al. 2021). Ao passo que, as algumas crianças que pareciam estar mais adaptadas ao ambiente institucional e que, possivelmente, já tinham experimentado o processo de luto, mostravam-se mais próximos do núcleo familiar dos educadores residentes, sendo os filhos deles, pessoas que estavam presentes nas redes de apoio dessas crianças.

Os educadores residentes e seus filhos foram citados em diversos momentos, percebidos como pessoas importantes na demonstração do apoio social. As crianças mostraram-se felizes ao falar sobre as atividades que faziam junto com eles, sendo possível inferir que nestes momentos sentiam-se pertencentes à família, independentemente do tempo de acolhimento institucional em que se encontravam. Pesquisas realizadas com crianças e adolescentes

institucionalizados mostraram que os membros das instituições ocupam posições de relações próximas e são percebidos como fundamentais na rede de apoio, principalmente no que se refere à reciprocidade afetiva no relacionamento estabelecido (Furtado et al., 2021; Marzol et al., 2012). A existência dessa vinculação com os profissionais está associada a fatores de proteção que auxiliam no desenvolvimento emocional como coesão, estabilidade e respeito mútuo (Branden, 1998; Gabatz et al., 2018).

No que se refere ao grupo 02, eles apresentaram uma estrutura de rede de apoio formada principalmente pelo microsistema instituição, identificando maior número de pessoas dentro desse contexto (educadores residentes, amigos da casa lar, profissionais da equipe técnica e padrinhos afetivos). Tal fato, pode estar relacionado ao maior tempo de institucionalização, que permite a ampliação do número de relações neste contexto (Siqueira et al., 2006), como a possibilidade de apadrinhamento afetivo, por exemplo, o qual é indicado para acolhidos que possuem menor possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta, pois à medida em que a criança cresce, essas possibilidades diminuem, visto que os postulantes demonstram maior interesse em adoção de bebês ou crianças pequenas (Cardoso, 2019).

As crianças mais velhas apontaram os educadores residentes como as principais pessoas de suas redes de apoio social, demonstrando ter relações mais próximas com os profissionais. O tempo de acolhimento parece estar associado ao processo de luto pelo afastamento do ambiente familiar e, à medida em que as crianças conseguem ressignificar as experiências passadas, elas parecem se sentir mais confortáveis com o contexto de acolhimento institucional, demonstrando maior abertura à aproximação com outras pessoas (Peiter, 2016; Silva & Abrão, 2021) e o desenvolvimento de processos de identificação com as figuras de apoio da instituição (Dell'Aglio & Siqueira, 2010).

Mostraram-se também com relações de amizades mais consolidadas, tanto em relação aos amigos da casa lar quanto àqueles da escola. A convivência com os pares da mesma casa lar,

inicialmente, se apresenta como uma situação obrigatória, mas percebe-se que relações de parcerias são criadas, existindo um apoio mútuo de colaboração, ainda que ocorram conflitos (Furtado et al., 2021). Além disso, encontram-se em uma fase de transição para o período da adolescência, na qual ocorre a busca pela identidade e maior autonomia, e assim, maior tendência a manterem uma identificação com os pares para autoconhecimento (Aberastury & Knobel, 2008; Rubin et al., 2006).

Na comparação entre os grupos, identificou-se que o grupo 02 destacou diversos aspectos positivos da pandemia, sendo um deles associados ao uso do tempo livre em casa com atividades de lazer, enquanto apenas uma criança do grupo 01 referiu ponto positivo neste período, também associado ao uso do tempo livre para jogar futebol. O tempo livre é entendido como o período no qual o indivíduo escolhe a atividade que tem desejo de realizar sem a existência de compromissos, está associado à satisfação pessoal, ao descanso, ao lazer (Sarriera & Paradiso, 2012; Sarriera et al., 2013) e a promoção de bem-estar subjetivo (Bedin et al., 2020; Sarriera, et al., 2014).

O grupo 02 demonstrou ter vontade de dispor de mais tempo livre para atividades em casa como assistir televisão, jogar jogos eletrônicos e praticar esportes, atividades que costumam ser citadas com frequência em pesquisas com crianças e adolescentes sobre o uso do tempo livre (Bedin et al., 2020; Sarriera, et al., 2014). Esses dados corroboram também com a pesquisa realizada por Montserrat et al. (2021) com jovens espanhóis institucionalizados durante o período da pandemia, na qual os participantes afirmaram ter aumentado o tempo para descansar, conversar e brincar.

Identifica-se a importância de proporcionar atividades de tempo livre porque se encontram associadas a construção de experiências de vida mais estimulantes, as quais tentem a atuar como um fator de proteção na manutenção do desempenho cognitivo durante o envelhecimento, junto com as experiências educacionais e profissionais (James et al., 2011; Kramer et al., 2004; Schooler, Mulatu & Oates, 1999).

As crianças do grupo 02 também referiram como um ponto positivo do confinamento a possibilidade de ficar mais próximas das pessoas que gostam da casa lar, assim como nos estudos de Barbosa-Ducharne et al. (2021) e Montserrat et al. (2021). No que se refere aos pontos negativos, parece ter sido mais difícil lidar com a convivência muito próxima com os acolhidos da casa lar que possuem menos afinidade e com o barulho ocasionado por crianças pequenas, o que os deixava irritados. Enquanto que para o grupo 01, o ensino remoto e a dificuldade de aprendizado neste modelo foram destacados, as crianças demonstraram anseio pelo retorno às aulas presenciais, conforme apontado também no estudo de Velasques e Santos (2021).

O distanciamento físico dos amigos foi citado, mas não foi percebido como algo prejudicial pelo grupo 02, tendo em vista a criação de estratégias alternativas para manutenção do contato como grupos virtuais, bem como no estudo de Barbosa-Ducharne et al. (2021), no qual 78,7% dos jovens mantiveram contato com sua rede de apoio por meios digitais. Ao passo que, o distanciamento físico de familiares e amigos foi percebido de forma mais intensa pelo grupo 01, os quais ficaram tristes por não poderem brincar com os amigos na praça. Identificou-se que a restrição de contato presencial foi percebida de forma mais intensa pelas crianças mais novas podendo estar associada ao fato delas não terem estabelecido formas alternativas de interação, como as mais velhas fizeram, possivelmente por terem o acesso limitado a computadores e aparelhos celulares na instituição.

Em ambos os grupos, os participantes sentiram-se entediados durante a pandemia, no grupo 02, identificou-se um sentimento paradoxo entre gostar de estar mais tempo em casa para atividades livres e sentir-se entediado com a rotina semelhante de tarefas e de organização da casa, ao encontro dos resultados apontados em outras pesquisas realizadas com crianças e jovens institucionalizados durante esse período (Velasques & Santos, 2021; Imran et al., 2020; Barbosa-Ducharne et al., 2020). Crianças e adolescentes com maior tempo de institucionalização ou que tinham pouco contato com a família de origem perceberam os educadores residentes como as principais

pessoas que as amavam, evidenciando a importância desses profissionais no desenvolvimento psicossocial dos atendidos (Furtado et al, 2021; Marzol et al., 2012). Tendo em vista que o período prolongado de institucionalização é um fator de risco para a ocorrência de prejuízos cognitivos, afetivos e sociais (Cavalcante & Magalhães, 2012), as relações de cuidado e de proteção estabelecidas com os profissionais auxiliam essa população a lidar com situações de estresse, como o rompimento de vínculos preexistentes (Cardoso, 2017) e, possivelmente, auxiliou a diminuir os efeitos da pandemia.

Em resposta ao objetivo principal da pesquisa, ambos os grupos identificaram existir relação entre a rede de apoio social e o bem-estar subjetivo. E, embora os participantes tenham referido como aspecto negativo a limitação de saídas, esse fato parece ter sido minimizado pela possibilidade de estarem mais próximos dos educadores residentes e dos irmãos, condição que atuou como um fator de proteção para as crianças institucionalizadas deste estudo, promovendo bem-estar subjetivo (Bernardi, 2020; Montserrat et al., 2021).

Destaca-se a importância de capacitação continuada e do suporte emocional aos educadores sociais, pensando na capacidade adaptativa que precisam ter e na qualidade das intervenções que devem ser realizadas em momentos adversos (Llosada-Gistau et al., 2020; Costa et al., 2020). Durante o período mais crítico da pandemia, além da mediação de conflitos entre os acolhidos, os educadores residentes também tiveram mais tempo para conhecê-los e fortalecer o vínculo afetivo já existente, o que possivelmente, foi um dos principais fatores de proteção que corroborou para que as crianças conseguissem lidar com as adversidades impostas pela pandemia da Covid-19. Esse dado vai ao encontro dos achados de uma pesquisa realizada na Espanha, a qual apontou que os jovens em contexto de acolhimento consideraram que a sua relação com os técnicos melhorou durante o período que estiveram em confinamento (Montserrat et al., 2020).

Os dados obtidos referem-se a um contexto específico, mas contribuem para o conhecimento científico acerca do bem-estar

subjetivo da população em contexto de acolhimento institucional, mostrando o papel protetivo da rede de apoio social. E assim, contribui para a elaboração de intervenções congruentes com a real necessidade deste público, da mesma forma em que estimula a reflexão sobre o papel dos educadores residentes e a função promotora de saúde mental que os profissionais deste contexto desenvolvem.

Referências

- Amparo, D. M. D., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. C. T. R., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de psicologia (Natal)*, 13(2), 165-174. doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200009.
- Aberastury, A., & Knobel, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- Barbosa-Ducharne, M., Rodrigues, S., Soares, J., & Campos, J. (2021). Acolhimento Residencial em tempos de Covid-19. International Conference on Childhood and Adolescence.
- Bedin, L. M., Sarriera, J. C., Coitinho, L., Spolidoro, A., Quadros, A. A., Oliveira, B., Chula, D. C., Schutz, F. F., Nunes, F. R., D'Ambrós, F. A., Gehlen, G., Vieira, L. P., Perez, L. C., Santo, M. A. S., Strelhow, M. R. W., Gil, M., Fiuza, P. J. , Guimarães, S. S. (2020). *Bem-estar infantil: direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida*. 1. ed. Porto Alegre: Ideograf, 86p.
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. *Children's Well-Being: Indicators and Research*, 1. doi: [10.1007/978-90-481-3377-22](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3377-22)

- Bernardi, D. C. F. (2020). Levantamento nacional sobre os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes em tempos de covid-19: apresentação dos resultados 1. ed. São Paulo: NECA: Movimento Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária e Fice Brasil.
- Bowlby, J. (1993a). *Separação: angústia e raiva* (Vol.2). São Paulo: Martins Fontes.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*. Advance online publication. Recuperado de [http://dx-doi.ez45.periodicos.capes.gov.br/10.1037/qup0000196](http://dx.doi.ez45.periodicos.capes.gov.br/10.1037/qup0000196).
- Branden, N. (1998). *Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Saraiva.
- Breakwell, G.M., Fife-Schaw, C., Hammond, S., & Smith, J. (2010). *Métodos de Pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Brito, R., & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Ed.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (115-129). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bruck, S.; Ben-Arieh, A. (2020). La historia del estudio *Children's Worlds*. *Sociedad e Infancias*. 4, 35-42. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/soci.68411>

- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Ind Res* 4. pg 555–575. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Cardoso, L. (2019). *O Abrigo, A Criança e a Família: caminhos da reinserção familiar*. Tese de doutorado. Universidade Católica do Salvador.
- Cardoso, S. M. P. F. (2017). Aprender para Cuidar: Formação Contínua em Acolhimento Residencial. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/108558>
- Cavalcante, L., & Magalhães, C. (2012). Relações de apego no contexto da institucionalização na infância e da adoção tardia. *Psicologia Argumento*, 30(68). doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.5885>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Cassarino-Perez, L., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2020). Fatores Protetivos e de Risco na Transição entre o Acolhimento Institucional e a Vida Adulta. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(1), 142–167. doi: [10.12957/epp.2020.50794](https://doi.org/10.12957/epp.2020.50794)
- Cassarino-perez, L.; Cordova, V. E.; Montserrat, C.; Sarriera, J. C. (2018). Transição entre o acolhimento e a vida adulta: uma revisão sistemática sobre intervenções. *Temas em Psicologia*, v. 26, p. 1665-1681. doi: <https://doi.org/10.9788/TP2018.3-19Pt>

- Cerqueira, C., Rizzini, I. (2020). *Espaços de escuta e participação no contexto de acolhimento institucional*. 1ª ed. - Rio de Janeiro: CIESPI.
- Cordeiro, R., Arriaga, M., & Claudino, J. (2006). Depressão e suporte social em adolescentes e jovens adultos: Um estudo realizado junto de adolescentes pré-universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6), 185-196.
- Couto, R. M. B; Rizzini, I. (2020). Produção Acadêmica sobre Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional: recomendações para o aprimoramento do serviço. 1ª ed. Rio de Janeiro: CIESPI. ISBN: 978-65-87410-04-3.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1998). Brasília: Senado. Recuperado em 10 de junho 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html
- Conzatti, R. & Mosmann, C. (2015). Resiliência em crianças acolhidas: suas percepções sobre as adversidades. *Psicologia em Revista*, 21(2), 352-378. doi: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P351>
- Costa, M., Melim, B., Tagliabue, S., Mota, C. P., & Matos, P.M. (2020). Predictors of the quality of the relationship with caregivers in residential care. *Children and Youth Services Review*, 108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104579>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e projeto de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- De Antoni, C., Barone, L. R., & Koller, S. H. (2007). Indicadores de risco e de proteção em famílias fisicamente abusivas. *Psicologia: teoria e pesquisa* 23(2). p. 125-132. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n2/a02v23n2>

- Dell’Aglío, D. D., & Siqueira, A. C. (2010). Preditores de Satisfação de Vida de Jovens em Situação de Vulnerabilidade no sul do Brasil. *Psicodebate*, 10(0), 213-230. doi: <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.397>
- Dell’Aglío, D. D., & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 351–357. doi: <https://doi.org/10.1590/s0102-79722004000300008>
- Delgado, P., Carvalho, J. M. S., & Correia, F. (2019). Living in foster or residential care: The subjective well-being of adolescents in Portugal. *Psicoperspectivas*, 18(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1605>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E. & Lucas, R. F. (2000). *Subjective emotional well being*. In M. Lewis & J. M. Haviland (Orgs.), *Handbook of Emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford
- Dinisman, T., Montserrat, C., & Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2374–2380. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.005>
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Diário Oficial da União. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

- Faro, André et al. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2020, v. 37 [Acessado 6 Setembro 2022] , e200074. Epub 01 Jun 2020. ISSN 1982-0275. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>.
- Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Boletim Observatório Covid-19 após 6 meses de pandemia no Brasil. Portal Fiocruz, Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/documento/boletim-observatorio-covid-19-apos-6-meses-de-pandemia-no-brasil>>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- Furtado, M. P., Magalhães, C. M. C., Júnior da Silva, A. M., & Santos, J. O. (2021). Rede de apoio da criança acolhida: a perspectiva da criança. *Mudanças*, 29(1), 9-20. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-32692021000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Gabatz, R., Schwartz, E., Milbrath, V., Carvalho, H., Lange, C. & Soares, M. (2018). Formation and disruption of bonds between caregivers and institutionalized children. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(6), 2650-2658. doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0844>
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: Em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12(1), 43-50. ISSN 1413-389X
- Guareschi, P. A.; Rocha, K. B.; Moreira, M. C. & Boeckel, M. G. (2010) Grupos Focais em Psicologia Comunitária. In: J. C. Sarriera & E. T. Saforcada (Eds.). *Introdução à Psicologia Comunitária: Bases teóricas e metodológicas*. (188-204). Porto Alegre: Sulina.

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Nota Técnica nº 70 de maio de 2020. Proteção de crianças e adolescentes no contexto da pandemia da Covid-19: Consequências e medidas necessárias para o enfrentamento.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in Covid-19 pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4), 67-72. doi: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.covid19-s4.2759>
- James, B.D., Wilson, R.S., Barnes, L.L., & Bennett, D.A. (2011). Late-life social activity and cognitive decline in old age. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17 (6), pp.998-1005. <https://doi.org/10.1017/S1355617711000531>
- Juliano, M. & Yunes, M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, 17(3),135-154. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009>
- Kelly, J. G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *The American Psychologist*, 21(6), 535–539. doi: <https://doi.org/10.1037/h0023598>
- Kramer, A. F., Bherer, L., Colcombe, S. J., Dong, W., & Greenough, W. T. (2004). Environmental influences on cognitive and brain plasticity during aging. *The Journals of Gerontology Series a Biological Sciences and Medical Sciences*, 59 (9), pp. 940-957. <https://doi.org/10.1093/gerona/59.9.M940>
- Lacerda, T. (2014). *O Acolhimento Institucional de Jovens e as Representações Sociais de Abrigo* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Brasil.

- Lawler, M., Newland, L., Giger, J., Roh, S. and Brockevelt, B., (2016). Ecological, Relationship-Based Model of Children's Subjective Well-Being: Perspectives of 10-Year-Old Children in the United States and 10 Other Countries. *Child Indicators Research*, 10(1), 1–18. doi: <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0>
- Lima, R. F. F., & Morais, N. A. (2016). Caracterização qualitativa do bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua. *Temas em Psicologia*, 24(1), 01-15. doi: <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-01>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F. & Montserrat, C. (2020) Factors Influencing the Subjective Well-Being of Adolescents in out-of-Home Care. A Mixed Method Study. *Applied Research Quality Life* 15, 835–863. doi: <https://doi-org.ez45.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s11482-019-9708-6>
- Macedo, J.P., Dimenstein, M., Silva, B. I.; Sousa, H.R., & Costa, A. P. (2018). Apoio Social, Transtorno Mental Comum e Uso Abusivo de Álcool em Assentamentos Rurais. *Trends in Psychology*, 26(3), 1123-1137. doi: <https://doi.org/10.9788/TP2018.3-01Pt>.
- Marturano, E. M., Elias, L., & Campos, M. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: Mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Eds.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 251-288). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Marzol, R., Bonafé, L. & Yunes, M. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. *Psico*, 43(3), 317-324. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7988/8232>

- Masten, A. S. (2021). Resilience in Developmental Systems. In: Unger, M (Eds.), *Multisystemic Resilience: Adaptation e Transformation in Contexts of Change*. (pp. 114-134). Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007>
- Montserrat, C., Garcia-Molsosa, G., Llosada-Gistau, J., & Sitjes-Figueras, R. (2021). The views of children in residential care on the COVID-19 lockdown: Implications for and their well-being and psychosocial intervention. *Child Abuse & Neglect*. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105182>
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2009). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília, Brasil. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf
- Nunes, A. J., & Sales, M. C. V. (2016). Violência Contra Crianças No Cenário Brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(3), 871-880. doi: <https://doi.org/10.1590/141381232015213.08182014>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Peiter, C. (2016). *Adoção: vínculos e rupturas: do abrigo à família adotiva*. São Paulo: Zagodoni.
- Penso, M. A., & Costa, L. F. (2008). *Transmissão Geracional Em Diferentes Contextos: Da Pesquisa a Intervenção*. Grupo Editorial Summus.
- Pires, F. F.; Santos, P. O. S. (2019). O Uso de Grupos Focais na Pesquisa Etnográfica com Crianças. *Zero-a-Seis*, 21(40), p-

318-342. doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p318>

- Poker, T. D. D. (2017) Políticas de identidade no sistema de acolhimento a crianças: uma história de vida de uma pós abrigada. *Revista Psicologia e Sociedade* 29, p.1-9, 2017.
- Poletto, M., & Koller, S.H. (2011). Subjective well-being in socially vulnerable children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 476-484. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000300008>
- Polleto, M. (2011). *Bem-estar subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Recomendação Conjunta nº 1, de 16 de Abril de 2020. Dispõe sobre cuidados a crianças e adolescentes com medida protetiva de acolhimento, no contexto de transmissão comunitária do novo Coronavírus (Covid-19), em todo o território nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1 Extra, edição 74-A. (ministerio da cidadana, 2020)
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon, R. M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sarriera, J. C.; Bedin , L.; Strelhow, M.R.; Schutz, F.; Galli, F.; Calza, T. Z. (2014) *Bem-estar na Infância e Fatores*

Psicossociais Associados. 1. ed. Porto Alegre: Editora Concordia. v. 1. 86p.

- Sarriera, J. C., & Paradiso, A. C. (2012). *Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Sarriera, J. C., Paradiso, Â. C., Fiuza, P. J., Abs, D., Penna, D. H. S., Silva, C. L.(2013). O bem-estar pessoal dos adolescentes através do seu tempo livre. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 285-295.
- Sarriera, J. C. & Bedin, L. M. (eds.).(2017). *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America*, 16. Switzerland: Springer International Publishing. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7>
- Sarriera, J. C. (2010). O paradigma ecológico na psicologia comunitária: do contexto à complexidade. In: J. C. Sarriera & E. T. Saforcada, *Introdução à Psicologia Comunitária: Bases teóricas e metodológicas* (27-48). Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Schmidt, B. et al. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). *Estudos de Psicologia*, 37. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200063.pdf >. Acesso em: 8 nov. 2020.
- Schooler ,C., Mulatu, M., & Oates, G. (1999). The continuing effects of substantively complex work on the intellectual functioning of older workers. *Psychology and Aging*, 14, pp.483- 506. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0882-7974.14.3.483>
- Schütz, F., Sarriera, J., Bedin, L. & Montserrat, C. (2014). Subjective well-being of children in residential care centers:

Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*, 14(1), 19-30. ISSN 0718-6924

Schütz, F., Sarriera, J., Bedin, L. (2022). Subjective Well-being of Brazilian Children Over Time: Comparing Children's Worlds 1st and 3rd Wave of 10 and 12-year-olds Samples. *Child Indicators Research* (15), 433-446. doi: <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09908-y>

Seibel, B. L., Falceto, O. G.; Hollist, C. S.; Springer, P.; Fernandes, C. L.C.; & Koller, S. H.. (2017). Rede de apoio social e funcionamento familiar: estudo longitudinal sobre famílias em vulnerabilidade social. *Pensando famílias*, 21(1), 120-136. ISSN 1679-494X

Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Sherbourne, C.D., Stewart, A.L. (1991). The MOS social support survey. *Soc Sci Med*, 32:705-14.

Silva, M. L.; Arpini, D. M. (2013). O Impacto da Nova Lei Nacional de Adoção no Acolhimento Institucional: o ponto de vista de psicólogos e assistentes sociais que integram as equipes técnicas. *Psicologia em Revista* 19(3), p. 422-440.

Silva & Abrão. Do acolhimento institucional à família adotiva: a vivência da criança nesta transição. *Estilos Da Clinica*, 26(1), 83-98. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1p83-98>

Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D.D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3),

407-415. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>

Siqueira, A. C., Betts, M. K., & Dell’Aglio, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no Sul do Brasil. *Interamerican Journal of Psychology*, *40*(2), 149–158. ISSN: 0034-9690

Siqueira, A., Tubino, C., Schwarz, C. & Dell’Aglio, D. (2009). Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *61*(1), 176-190. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100017

Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *71*(2), 51-67. doi: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>

Squassoni, C. E., & Simões Matsukura, T. (2014). Adaptação transcultural da versão portuguesa do Social Support Appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *27*(1), 71-80 <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100009>

Tinoco, V., & Franco, M. H. P. (2011). O luto em instituições de abrigo de crianças. *Estudos de Psicologia*, *28*(4), 427-434. doi:[10.1590/S0103-166X2011000400003](https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400003)

Ungar, M. (2021). *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*. New York : Oxford University Press; 1ª Ed.

Velasques, D., & Santos, H. (2021). *Impactos do Covid-19: As Visões e Experiências de Crianças e Jovens Portugueses em*

Situação de Acolhimento Residencial. *Artes de Educar* 6. pg 58-80. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52242>

- Yunes, M. A., Miranda, A. T., & Cuello, S. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil* (pp. 197-218). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Yunes, M. A. M. (2015). Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. Brito, & L. Polejack (Eds.), *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 93-112). Novo Hamburgo, Brasil: Synopsis
- Zanini, D. S., Peixoto, E. M., & Nakano, T. C. (2018). Escala de apoio social (MOS-SSS): proposta de normatização com referência nos itens. *Temas psicologia*. 26(1). pp. 387-399. doi: <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-15Pt>

Contexto Social do Trabalho Infantil: Entre a Violação do Direito e a Luta pela Sobrevivência

**Ana Carolina da Silva
Manoela de Oliveira Pereira
Tassiana Santos de Andrade
Cibele Mariano Vaz de Macêdo**

O trabalho infantil para além de ser uma grave violação de direitos básicos, gera consequências que acometem à saúde integral de crianças e adolescentes submetidos a diferentes formas de exploração do trabalho. Dessa forma, realizou-se revisão da literatura com o objetivo de investigar o contexto social da criança submetida ao trabalho infantil e os sofrimentos ocasionados por esta condição.

Historicamente, as atividades laborais realizadas por crianças foram processos considerados bastante comuns por grande parte da população. Entretanto, desde os primórdios, era possível perceber que havia diferença entre as classes sociais, nas quais pessoas, dentre elas crianças, de menor ou nenhum poder aquisitivo, eram submetidas aos trabalhos que demandavam maior esforço físico sob condições precárias, fenômeno semelhante ainda é observado na atualidade (Ariès, 1981).

Diante da realidade contemporânea e da estrutura de nosso país capitalista, em meio às novas tecnologias e avanços da globalização, na qual a economia se estabelece por meio do lucro e da mão de obra barata, em que há facilidade para se instituir um sistema de competitividade entre a população para exercer uma atividade e garantir o sustento, ainda é possível observar índices e denúncias que afirmam a existência de crianças e adolescentes desenvolvendo atividades laborais em situações precárias e inseguras.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) existem, no Brasil, cerca de 3 (três) milhões de crianças e adolescentes exercendo alguma atividade laboral irregular, insalubre e com potencial comprometimento do desenvolvimento sadio destes. Dados mais recentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2021) revelam que, em 2020, 160 milhões de crianças e adolescentes, o que significa uma em cada 10 crianças em todo o mundo, foram vítimas de trabalho infantil. No Brasil, entre maio e julho de 2020, houve aumento de 26% do trabalho infantil (OIT, 2021).

Deste modo, o presente trabalho teve como objetivo investigar qual é o contexto social da criança submetida ao trabalho infantil e os sofrimentos ocasionados por esta condição. Especificamente, visou o resgate de conceitos e dados acerca do trabalho infantil; buscou identificar quem são as crianças e adolescentes submetidas a este fenômeno, os impactos e possíveis acometimentos à saúde mental e educacional; propôs a reflexão crítica acerca dos direitos infantojuvenis previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na legislação; bem como buscou apresentar aspectos para contribuir na atuação de profissionais da psicologia e com o compromisso social, em conjunto com as redes de proteção e políticas públicas que subsidiam o desenvolvimento sadio deste grupo em direção ao enfrentamento das vulnerabilidades.

Contextualização histórica da infância e da adolescência

Expressões artísticas desde a época medieval representavam as famílias e como se estabeleciam as relações entre seus membros. De acordo com Airès (1981), a criança era representada desde muito cedo com pouca diferença dos adultos, não se reconhecia as particularidades infantis, assim, a infância e a adolescência foram consideradas pelas sociedade, por muitos séculos, como sendo a mesma coisa.

Acredita-se, de acordo com Cirne e Melo (2003), que por conta dos poucos recursos científicos da época, existia grande

chance de morte prematura, o que fazia da infância um período bastante efêmero, desse modo, as crianças que sobreviviam, ao passarem por determinada idade, eram consideradas adultas. Porém, Ariès (1981) ressalva que a ausência de olhar específico em relação à singularidade da infância, não significava que não houvesse a presença de afeto e preocupação com o desenvolvimento do equilíbrio, raciocínio lógico, coordenação motora, inteligência espacial, entre outros aspectos.

Na medida em que as sociedades se desenvolviam, as retratações artísticas das crianças se modificavam, a partir de como eram vistas socialmente, ganhando aos poucos, forma e características próprias da infância, tal como se representa na atualidade. Além disso, somente a partir do século XX, começou a se pensar em aspectos referentes à higiene e à saúde infantil. Conforme afirmação de Ariès (1981), a visão que se tinha acerca da infância e suas condições foram sendo modificadas ao longo do tempo em consequência das transformações sociais, culturais e históricas. Evidenciando construções de novas políticas e formas de tratamento para as crianças nos diversos contextos em que se encontravam. Dessa forma, também se proporcionava um espaço em que as crianças fossem reconhecidas como tal, ganhando protagonismo dentro da família.

Entretanto, cabe ressaltar a presença de aspectos que demarcavam as classes sociais, ocasionando tratamento diferente para crianças ricas e pobres, um deles é o trabalho infantil realizado por grande parcela da população infantojuvenil pertencente às famílias pobres. Segundo Ariès (1981), a divisão das classes sociais estava presente até mesmo no modo de vestir as crianças, pois as que pertenciam às famílias com maior poder aquisitivo eram vestidas de acordo com suas idades, diferentemente das que se encontravam em situação de pobreza que ainda não tinham suas particularidades respeitadas.

Assim sendo, Paganini (2011) considera que essa população que se encontrava em situação vulnerável não tinha os privilégios de desempenhar atividades que visassem apenas seu desenvolvimento, mas sim que lhes trouxesse algum retorno financeiro, sendo forçada a incorporar filhos e filhas ao mundo do

trabalho informal, retratando o cenário de exploração de crianças e adolescentes pobres.

Quem são as crianças que trabalham?

Assim como se transformou, historicamente, o conceito sobre a infância e a adolescência, também foram modificadas as concepções acerca do trabalho infantil. Se anteriormente, ele era considerado forma de aprendizagem passada de geração em geração, atualmente se configura como forma de exploração da mão de obra infantil em busca da sobrevivência por parte da família e/ou do baixo custo por parte dos empregadores.

Em retrospectiva, conforme afirma Melsert e Bock (2015), o processo colonizador do Brasil contribuiu para a divisão da sociedade em classes, reforçando as diferenças entre as pessoas e instaurando um modelo de “vida ideal”, impondo padrões do que era considerado aceito e não aceito para a construção do país. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, as relações de poder se estabeleceram, separando povos e classificando-os entre proprietários e escravizados, dando margem a divisão entre “superiores” que detinham o poder e “subordinados” que seguiam as ordens. Os autores consideram ainda que esse aspecto afetou diretamente as relações sociais.

No entanto, Paganini (2011) ressalva que os colonizadores europeus não chegaram sozinhos às terras brasileiras, trouxeram consigo crianças e imigrantes escravizados, que trabalhariam de forma incessante nas embarcações em troca de abrigo e comida, tendo direitos violados, muitas vezes sem acesso às condições mínimas de saúde, higiene e educação, sendo submetidos a situações de constante exploração. Ainda segundo Paganini (2011), cabe destacar que a vinda dos portugueses ao Brasil trouxe consigo costumes considerados “normais”, ou seja, naquela população, as crianças que foram trazidas eram destinadas a servir a nobreza, pois o índice de desigualdade e miséria que demarcavam o país levavam as famílias que se encontravam nessas condições a abrir mão de seus filhos e filhas, entregando-os

para trabalhar nas embarcações como forma de sobrevivência. Sendo assim, os colonizadores não trouxeram apenas pessoas para trabalhar, mas sua cultura, ideologia de vida, crença religiosa e a exploração de pessoas por meio do trabalho escravizado, o que afetou significativamente o modo de vida das pessoas que aqui viviam.

Conforme Melsert e Bock (2015), algumas décadas após a abolição da escravatura, na vigência do regime capitalista, pensava-se que a situação de desigualdade seria reduzida por trazer consigo novas fontes de emprego. No entanto, esse fenômeno se agravou de forma a intensificar as diferenças entre as classes sociais, gerando diversas formas de exclusão social. Nesse sentido, Alberto *et al.* (2011) fazem referência à exploração de meninas no trabalho doméstico, existente desde o período da escravidão, e que se mantém até os dias atuais. Andrade e Santos (2021) destacam como a exploração de mão de obra de crianças na Amazônia paraense ribeirinhas, indígenas, caboclas, quilombolas, pescadoras, praiadeiras, camponesas, povos da floresta, sem-terra, assentadas, pequenas agricultoras, imigrantes, colonas e urbanas rouba seus direitos a uma vida digna, a brincar, a ir à escola, à educação, à saúde e à habitação de qualidade.

Segundo Paganini (2011), o trabalho era considerado como uma possibilidade de impedir que crianças e adolescentes adentrassem para a criminalidade, esse fato foi por muito tempo defendido sob a alegação de que o trabalho “dignifica” as pessoas que o fazem. Porém, essas crianças e adolescentes eram submetidas a trabalhos em condições e locais inadequados que acarretavam uma série de prejuízos, oferecendo riscos à sua saúde, podendo levá-los à morte. A partir desse contexto, começou a se pensar em maneiras que impedissem o trabalho realizado pelas crianças e pelos adolescentes, pois assim, os adultos retomariam seus postos no trabalho fabril. Consequentemente, foram sendo criados estatutos e leis, que visavam a proteção dos direitos infantojuvenis e determinavam condições de trabalho, porém voltados à empregabilidade de adultos e não à preservação de crianças.

Campos e Francischini (2003) destacam que na época em que houve a migração da população rural para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida, o trabalho executado por crianças e adolescentes passou a ser mais requerido nas fábricas, pois seus pais não tinham as mesmas facilidades para aprender e para manusear os equipamentos. No entanto, Campos e Alverga (2001) recordam que por volta do século XX, alguns países afirmavam a extinção do trabalho precoce, mas por meio de diversas pesquisas é possível demonstrar que esta prática nunca foi abolida e segue se perpetuando na atualidade.

Com base nisto, sustenta-se a hipótese de que os modos de produção que demandavam mão de obra infantil acompanharam o processo de globalização, de maneira com que essas atividades se ampliassem, fazendo surgir novas possibilidades para que crianças e adolescentes desempenhassem diferentes tipos de trabalhos, mas mantendo as formas de exploração já existentes. Segundo Sawaia (2008), todo esse cenário de exploração da mão de obra infantil se dá por conta da desigualdade social exacerbada, na qual pessoas em situação de vulnerabilidade estão inseridas de forma perversa. A separação da sociedade entre ricos e pobres vem causando grandes impactos até a atualidade, onde se presencia crianças e adolescentes em situação de exploração e de violência, tendo seus direitos violados e muitas vezes negligenciados por seus próprios familiares.

Desse modo, condissera-se que crianças e adolescentes que exerçam atividades laborais, tiveram seus direitos violados em algum momento da vida. E que, conseqüentemente, seus familiares e/ou responsáveis também não tiveram direitos garantidos, sendo forçados a encontrar meios para sobreviver. Esse cenário leva crianças e adolescentes a entrarem neste ciclo exploração do trabalho, que passa a ter efeito transgeracional.

Segundo Jesus e Dantas (2003), as crianças e adolescentes que vivem nestas condições muitas vezes são obrigadas a desempenharem trabalhos que não estão em conformidade com suas capacidades e habilidades por conta da faixa etária em que se encontram, o que pode comprometer seu desenvolvimento. Um exemplo disso são os tipos de trabalho realizados por crianças e

adolescentes nas zonas rurais, onde há maiores índices de trabalhadores precoces, que vão desde a plantação, cultivo, colheita, manuseio de equipamentos, venda nas estradas, manutenção e serviços em fazendas, pedreiras, carvoarias, minas, manguezais e pescaria. A exploração sexual, o trabalho doméstico e a sujeição por dívidas não se restringem apenas à área rural sendo encontrados também nas áreas urbanas. Brito e Teixeira (2003) explicitam que as atividades mais comuns realizadas por crianças e adolescentes na zona urbana são trabalhos nas ruas com vendas, comércios de bairro, feiras livres, flanelinhas, tráfico de drogas, panfletagem, trabalhos em construções e em lixões, entre outros. Todo esse cenário reforça a necessidade de se adotar medidas mais específicas para o enfrentamento deste fenômeno.

Também é possível observar, segundo Alberto e Santos (2011), que a perpetuação do trabalho precoce se mantém, em função de uma cultura e uma sociedade que a reafirmam diariamente, uma vez que grande parte da população enxerga essa prática como uma forma de se obter lucro, deixando de dar a devida atenção à desigualdade social, aos malefícios que podem ocasionar a essas crianças e adolescentes, aos impactos que podem acometê-las(os) física e psicologicamente, entre outros aspectos essenciais para a dignidade humana. Esses fatores são extremamente prejudiciais à vida de quem entrou para o mundo do trabalho informal de modo precoce, restringindo as condições que estas crianças e adolescentes poderiam ter para aprimorar suas potencialidades e se reafirmarem enquanto sujeitos ativos na sociedade.

Desenvolvimento infantil e o papel da brincadeira

Cirne e Melo (2003) destacam que a visão social acerca das crianças e adolescentes se modificou conforme o desenvolvimento da sociedade, da cultura e da própria história. Nesse sentido, Queiroz *et al.* (2006) afirmam que a infância vem sendo delineada principalmente pela brincadeira, que carrega em seu bojo características culturais constituídas tradicionalmente por meio

do lúdico. Sendo assim, o brincar faz parte da vida das crianças e é contemplado como atividade essencial, que propicia condições para o desenvolvimento sadio de suas habilidades. Assim, conforme argumentam as autoras, a brincadeira na infância está prevista enquanto direito fundamental, pois “a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo” (Queiroz *et al.*, 2006, p. 169).

Os mesmos autores consideram ainda que a brincadeira proporciona à criança e ao adolescente condições que facilitam a aprendizagem, os processos criativos e de autenticidade, a relação com o outro, a solução de conflitos, bem como a formação cidadã, que os torne capazes de refletir criticamente acerca de suas ações e das questões sociais. Contribuindo também com os processos imaginativos, nos quais as crianças utilizam objetos e materiais simples e acessíveis para transformá-los em criações mais elaboradas, com os quais elas podem concretizar os desejos através da brincadeira, reproduzindo o cotidiano dos adultos.

Segundo Alberto e Santos (2011), a criança se constitui a partir de sua relação com o meio e dos sentidos que são incorporados a sua subjetividade. Dessa forma, quando a criança atinge 7 (sete) anos de idade, começa a ter consciência de seu papel na sociedade, passando a ter julgamento crítico sobre si e sobre o meio, já que nesta fase inicia o período escolar, no qual são transmitidos ensinamentos a respeito da moral e de comportamentos “aceitáveis” socialmente, entretanto, nesta etapa também são aprendidos conteúdos que facilitarão suas vivências e processos de desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, a brincadeira e os momentos de lazer não fazem parte da rotina ou não acontecem de forma satisfatória na realidade de crianças e adolescentes que realizam atividades laborais precipitadas, o que pode acarretar prejuízos para o desenvolvimento biopsicossocial, que além de prejudicar a saúde, aprofundam os níveis de pobreza e desigualdade social. Nesse cenário, quando a criança passa por situações de exploração do trabalho, todo o processo de desenvolvimento pode ser lesado, comprometendo sua autoestima, a construção de sentidos e de

criatividade. Além disso, essa criança acaba amadurecendo antes da hora, passando a se enxergar e ser vista como adulta, tendo responsabilidades que não estão de acordo com sua faixa etária, deixando de ter tempo para se dedicar à escola e às atividades lúdicas. Assim, como afirmam Alberto e Santos (2011), “tais condições materiais e concretas são limitantes e dificultam a formação dos sujeitos, os quais se inserem numa sociedade que exige cada vez mais versatilidade e rapidez” (p. 216).

Os autores afirmam que “as crianças e adolescentes trabalhadores precoces sentem-se cansados ao final de um dia de trabalho, em que as jornadas chegavam a 12 horas de trabalho” (2011, p. 214), ou seja, a criança e o adolescente que trabalha, acaba não tendo tempo nem disposição para brincadeiras e para frequentar a escola. Além disso, a escola acaba atuando como uma instituição que exclui esses trabalhadores precoces, por não compreender o contexto e o modo de vida dessas crianças e adolescentes, como esclarecem Alberto *et al.*, 2011.

Portanto, mesmo que os trabalhadores precoces aparentemente estejam se constituindo enquanto sujeitos, acabam perdendo as condições para se integrarem de forma favorável por meio das relações, uma vez que o trabalho prejudica as oportunidades de as crianças e os adolescentes vivenciarem situações que poderiam afirmá-los enquanto indivíduos críticos e autônomos.

Legislação, Políticas Públicas e Redes de Proteção

No decorrer da história foram sendo construídas estratégias legais para proibir a realização do trabalho infantojuvenil, porém, Paes (2013) afirma que a maior parte dessas estratégias foi pensada para garantir o trabalho dos adultos, já que o custo da mão de obra das crianças era mais barato, o que ocasionava redução significativa nos postos de trabalhos dos adultos, isto é, as medidas de proteção não eram direcionadas especificamente para as crianças e para os adolescentes, embora as regulamentações

expressassem em seus textos a ideia de proteção e assistência aos menores, como eram então chamados à época.

No Brasil, os primeiros trabalhos assistencialistas voltados para o atendimento de crianças, de acordo com Paganini (2011), ocorreram com as ações das Santas Casas da Misericórdia, que abrigavam crianças abandonadas, porém estas eram submetidas à realização de trabalhos como serviços gerais e manutenção da instituição em troca de comida e abrigo, algumas vezes em troca de remuneração. Paganini (2011) ressalta ainda que, em 1890, o Código Penal da República passou a reger as crianças, com a intenção de prevenir os delitos cometidos por elas, deste modo, eram levadas novamente para o trabalho fabril, sob a alegação do trabalho dignificante.

Em contrapartida, foi criado, em 1927, o Código de Menores, a primeira política específica de proteção às crianças e adolescentes do país, contudo, Paganini (2011) explica que esse decreto era voltado para crianças e adolescentes em situação de rua e de abandono, pelas quais o Estado passou a se responsabilizar. A partir disto, o Estado buscou encontrar formas de subsidiar e intervir de maneira não punitiva, firmando parcerias com outras instituições. Assim, surgiu o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), numa tentativa de acolher esses jovens por meio de atendimento multidisciplinar e da institucionalização, com intuito de educá-los e retirá-los das influências negativas a que poderiam estar expostos. Entretanto, as intervenções eram realizadas de forma coerciva.

Anos mais tarde, com a mudança de governo e instauração do regime militar na década de 1960, chegou-se à conclusão de que as práticas do SAM não eram efetivas, sendo implantada, em 1964, a Política Nacional do Bem Estar, que deu origem à Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e juntamente a ela foi criada também a Fundação Educacional do Bem Estar do Menor (FEBEN). Todavia, Paganini (2011) ressalta que ambas as políticas implantadas até aquele momento tinham práticas semelhantes, deixando de atender efetivamente as crianças e adolescentes em situação de risco. Além disso, Paganini (2011) afirma ainda que, em 1967, uma ementa constitucional

regulamentava o trabalho a partir dos 12 anos de idade, legitimando a exploração do trabalho infantojuvenil.

De acordo com Paes (2013), os movimentos sociais no país junto às instituições de atendimento psicossocial requeriam mudanças nas políticas nacionais. Posto isso, foi instaurada então, a Constituição Federal de 1988, que fundamentava as políticas de proteção integral, o bem-estar e os direitos sociais e individuais de todas as pessoas, incluindo crianças e adolescentes. A partir da Constituição Federal, foi promulgado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), mediante a Lei nº. 8.069, que contém diretrizes para a atuação e a proteção integral às crianças e adolescentes menores de 18 anos sob responsabilidade do Estado, da sociedade e da família, ou seja, todos estes órgãos e instituições passam a ter o dever de garantir que as crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados.

Na seção sobre direito e proteção no trabalho e profissionalização, a lei determina que seja proibida toda atividade remunerada realizada por crianças e adolescentes até 14 anos de idade, com a exceção daquela(e) que trabalha na condição de aprendiz e que não tenha o acesso e o rendimento escolar comprometido por conta da realização do trabalho. Entretanto, o que se observa é que mesmo com as determinações do ECA (Brasil, 1990), crianças e adolescentes continuam sendo negligenciados, tendo direitos violados e sendo vítimas de diversos tipos de exploração, principalmente o trabalho infantil.

Em vista disto, foi lançado no país, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI (Brasil, 1996), conveniado com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), este projeto é uma política pública que tem o objetivo, como expressa seu próprio nome, de erradicar as formas de trabalho irregulares e ilegais realizadas por crianças e adolescentes, promovendo oficinas recreativas e educacionais e fornecendo ajuda de custo a seus beneficiários.

Entretanto, Cacciamali, Tatei e Batista (2010) explicam que os programas de erradicação do trabalho infantil e de transferência de renda, criados pelo governo federal não trazem

evidências significativas de sua eficiência para redução da pobreza. Uma vez que não existem órgãos para fiscalizá-los, o que faz com que muitos programas não atuem com o público que deveria. Segundo Soares *et al.* (2003), em alguns estados, outros programas como o PETI possuem resultados satisfatórios em seu funcionamento. No entanto, muitas mães e pais, apesar de estarem tomando consciência de que o trabalho precoce pode acarretar diversos malefícios aos filhos, preferem que eles estejam trabalhando, pois a renda que essas crianças e adolescentes recebem acaba sendo maior que a do benefício. Já em outros casos, a renda do programa é maior que a do trabalho, como por exemplo, as atividades laborais desenvolvidas em pedreiras. Contudo, os autores explicam que este programa e muitos outros são considerados de caráter paliativo, visto que não capacitam os familiares, afim de que os mesmos consigam emprego digno, com o qual possam arcar com as despesas da casa e de seus dependentes, sem a necessidade da renda do trabalho infantil. Domingos *et al.* (2003) apontam outros aspectos que fazem com que estes programas não atinjam seus objetivos básicos e cruciais, dado que há problemas com a distribuição de verbas, tanto para estruturação do programa, quanto para o repasse aos beneficiários, de forma que contribua com o bem estar dos participantes, o que acarreta a volta ao trabalho informal. Aguiar Junior, Vasconcellos (2020) assinalam que complexidade e a dificuldade para identificar casos também contribuem para redução da efetividade de políticas públicas e prevenção e erradicação de trabalho infantil.

De acordo com Köhl e Custódio (2020), essa também é a realidade enfrentada pelas crianças peruanas. Os autores reconhecem os avanços legislativos no país, embora crianças em situação de pobreza e com baixa escolaridade seguem sendo exploradas, principalmente a exploração sexual comercial infantil no turismo. No cenário mexicano, Juárez (2019) discute o trabalho infantil rural, a partir dos dados Módulo do Trabalho Infantil da Pesquisa Nacional de Trabalho e Emprego 2015, que apontam para a manutenção do trabalhado infantil relacionada à permanência de economia de subsistência, do trabalhado precário

de famílias e da ausência de políticas públicas de proteção e bem-estar da infância.

Por conseguinte, Cordeiro (2006) afirma que é possível verificar a existência de diversas leis e programas com o intuito de resguardar essas crianças e adolescentes da violência e da exploração que ocorrem nas atividades laborais precoces, porém estas não são eficientes para cumprir com seus objetivos, sendo necessário o apoio e a organização da sociedade, para que se tomem providências eficazes em direção à erradicação do trabalho realizado por crianças e adolescentes fazendo com que sejam analisadas as formas estruturais que fazem com que essa prática se perpetue. Andrade e Santos (2021) advertem sobre a discrepância significativa entre o atendimento às necessidades básicas e a vida concreta das crianças e o que o Estado professa nas políticas públicas de proteção e seguridade social para o seu pleno desenvolvimento.

A escola desempenha papel fundamental na vida de crianças e adolescentes, na relação entre escola e estudante, ocorre não somente o aprendizado formal, como o desenvolvimento de diversas habilidades, e potencialidades, tais como a reflexão crítica e sensível acerca de seus papéis como cidadãos. Para Martín-Baró (1996) o aprendizado não está relacionado apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas sim ao conhecimento de sua própria história e do meio em que vive, destarte:

Alfabetizar-se não consiste simplesmente em aprender a escrever em papéis ou a ler a letra escrita; alfabetizar-se é, sobretudo aprender a ler a realidade circundante e a escrever a própria história. O que importa não é tanto saber codificar e decodificar palavras estranhas, mas aprender a dizer a palavra da própria existência, que é pessoal, mas, sobretudo, é coletiva (p. 16).

Apesar de a escola possuir papel essencial na formação integral de crianças e adolescente, ainda há índices elevados de evasão e repetência, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2017). A evasão

escolar afeta 7,6% dos estudantes em todo o Brasil, entre jovens de 15 a 17 anos esse dado salta para 11,8%, afetando principalmente jovens de baixa renda. Quando se refere a atraso escolar, 33,6% dos jovens de baixa renda encontra-se um ou mais anos atrasado (Inep, 2017). Esse dados foram agravados durante a pandemia de Covid-19, em 2021, houve redução de 1,3% de matrículas em toda a Educação Básica (Inep, 2022).

Nesse cenário, Alberto e Santos (2011) apontam que muitos dos jovens que abandonam a escola, consideram que o trabalho é o principal fator que causa este fenômeno, devido à incompatibilidade de horário, cansaço e mesmo incapacidade de encontrar sentido para continuar frequentando a escola. Porém, mesmo sob essas condições, Alves, Glória e Santos (2013) afirmam que jovens veem a escola como a porta de passagem para a inserção no mercado de trabalho, entretanto com o desempenho do trabalho infantil, a frequência escolar acaba sendo interrompida, o que se torna um empecilho para que possam ter acesso à formação profissional e trabalho formal sob as condições legais e dentro das jornadas que são permitidas para um adolescente e mesmo na vida adulta.

Assim, como explicitam Campos e Francischini (2003), empregadores informais tanto da área urbana quanto rural, preferem contratar adolescentes que estejam fora da escola por terem mais disponibilidade de horário. Neste sentido, os adolescentes e seus familiares acabam deixando o estudo em segundo plano, ou muitas vezes o abandonam por completo, embora, de acordo com Alves *et al.* (2013), muitos tenham ciência sobre a importância do conhecimento em suas vidas e o quão este fator é fundamental para que possam adquirir novas possibilidades de mudanças e desenvolvimento pessoal e social.

Atuação da Psicologia no enfrentamento ao trabalho infantil

A atuação da psicologia no país iniciou seu trabalho em um formato clínico e individual, voltado para atender às classes de maior poder aquisitivo que formavam a elite brasileira, além do mais, a psicologia também tinha caráter higienista, se valendo de

testes para classificar pessoas entre aptas e não aptas, por exemplo. Contudo, Bock (2004) enfatiza que diante da realidade desigual em do país, tornou-se evidente a necessidade de a psicologia transformar sua atuação e assumir compromisso social com a realidade brasileira.

Alves *et al.* (2013) destacam a busca da psicologia para encontrar medidas que pudessem contribuir para a prevenção e enfrentamento do trabalho infantil, embasadas em seu papel no combate às desigualdades sociais, priorizando a garantia e acesso aos direitos das crianças e adolescentes submetidos às condições de trabalho precoces e irregulares.

Assim sendo, os autores ressaltam ainda que profissionais de psicologia e da assistência social devem estar integrados à rede de proteção e de assistência na garantia e promoção de direitos da criança e do adolescente, buscando atuar de forma preventiva na situação de risco, proporcionando espaço e visibilidade para que estes sujeitos tenham autonomia para constituírem suas próprias histórias.

Em seu trabalho, Bock (2003) afirma que é preciso que os profissionais de psicologia entendam o papel do compromisso social da profissão ao atender crianças e adolescentes em situação vulnerável e de trabalho infantil. Dessa forma, a autora enfatiza ser necessário que a categoria adote postura que facilite e possibilite relação dialógica com a população atendida, para que a partir disto, se consiga ampliar os olhares e compreender melhor os modos de vida de cada um a partir de suas próprias realidades e narrativas. Além disso, é necessário a construção de técnicas pautadas em conjunto com a comunidade no que diz respeito à emancipação e defesa de direitos dos cidadãos, no sentido de proporcionar a transformação da realidade por meio da reflexão e da conscientização política.

Posto isso, Alves *et al.* (2013) salientam que “a partir do momento em que se escuta a exclusão pelas emoções dos que a vivenciam, possibilita-se refletir sobre o cuidado que o Estado deve ter com seus cidadãos” (p. 157). Com base nisto, Alberto *et al.* (2008) ressaltam que psicólogos necessitam desenvolver um olhar mais sensível e empático acerca da vida das crianças e

adolescentes assistidos pelas redes de proteção, para que assim a atenção seja voltada para as vivências cotidianas destes, observando e buscando compreender os efeitos causados em suas subjetividades, nas relações individuais, interpessoais e em suas vinculações junto às instituições, a partir de seu contexto social concreto.

Dessa maneira, torna-se essencial que estes profissionais assumam postura baseada no código de ética da categoria e com a garantia de direitos humanos, buscando aprimorar suas habilidades, conhecimentos, técnicas, teorias e ferramentas que possibilitem atuação mais ampla e efetiva na direção dos fenômenos que são demandados por esta questão. Nesse sentido, Alves *et al.* (2013) afirmam ser importante escutar e acolher as questões que dão vazão aos sentimentos e à afetividade relacionadas ao lugar de vulnerabilidade no qual os sujeitos estão inseridos, para que se possa dar visão à ressignificação destas condições. Dessa forma:

...o papel da psicologia é propiciar um espaço no qual os sujeitos se percebam como detentores de poder para realizar este questionamento, pois são grupos sociais que promovem esta ação. A intervenção psicossocial não realiza mudanças, somente fornece o espaço para que esta aconteça, não transforma a estrutura, facilita para que o grupo faça sua própria análise da realidade vivida (Alves *et al.*, 2013, p. 159).

Assim, Martín-Baró (1996) destaca que o trabalho desempenhado por profissionais da psicologia pode proporcionar espaços de troca, onde os participantes podem aprender uns com os outros, estabelecendo um lugar de ajuda mútua, podendo criar condições para ressignificar sentimentos e emoções, bem como reflexões críticas e políticas. Além disso, considerar cada indivíduo como sujeito e especialista de sua própria vida e história pode proporcionar um espaço muito maior para mudanças e novas descobertas, rompendo com uma cultura alienista, de exploração e opressão.

Conforme apontam Alves *et al.* (2013, p. 159) “a conscientização só pode acontecer a partir do momento em que se pode refletir politicamente, para que a partir daí mudanças possam ocorrer”. As autoras consideram ainda que, ao desenvolver trabalho voltado para atenção e cuidado de crianças e adolescentes em situação vulnerável, faz-se necessário proporcionar ambiente em que os indivíduos sintam-se confortáveis e seguros para participar, sendo assim, é preciso minimizar e eliminar as possíveis condições que causam estigmatização, para isto, defendem a utilização do trabalho que chamam de prevenção universal (Alves *et al.*, 2013), no qual todos são convidados a participar, acolhendo os conteúdos manifestados pelos participantes, evitando, dessa forma, que as narrativas e comportamentos apresentados possam ser classificados como patologizantes. Neste sentido, enfatiza-se também a importância do respeito e da escuta.

Cabe salientar que o trabalho que psicólogas e psicólogos desenvolvem atualmente é voltado para o atendimento das populações que se encontram em situação de vulnerabilidade, no entanto não existem trabalhos específicos na direção de crianças e adolescentes que realizam atividades laborais proibidas para suas idades, com base nisso, ressalta-se que todas e todos profissionais da categoria têm o dever de atuar em prol da conscientização, emancipação dos cidadãos e de denunciar todo tipo de violência, exploração e outros aspectos que vão contra os direitos humanos.

Considerações Finais

O fato de o trabalho infantil estar presente, majoritariamente, entre crianças que fazem parte de famílias com baixa renda em situação de vulnerabilidade, faz refletir sobre as condições que conduzem à exploração. Sendo possível afirmar que, na maior parte dos casos, a criança que trabalha está submetida a um adulto que a explora, contribuindo para o cenário de violação de direitos que o país vem enfrentando, visto que a partir desta circunstância, crianças e adolescentes têm seus sonhos

interrompidos, limitando suas expectativas de futuro a serviço de alguém que lhes restringe e que os levam a acreditar que este é o único destino que lhes cabe.

Dado isto, é possível dizer que o país enfrenta um processo histórico de exploração da parcela pobre da população, fazendo com que as violências se perpetuem ao longo do tempo. Nesse sentido, é preciso possibilitar espaços que fortaleçam o diálogo acerca das opressões sofridas, para que se busquem formas e práticas de enfrentar e erradicar as situações que colocam grande parte da população em condições subalternas. Além disso, tomando por base os princípios da gestão do cuidar expressados pelo papel da psicologia, torna-se fundamental a atuação da categoria na direção da população desfavorecida, quando se trata das questões de garantias de direitos e de acesso à saúde, educação e trabalho digno, para que se possa estabelecer o cuidado à sua saúde integral e proporcionar condições dignas de vida e a emancipação dos sujeitos.

Portanto, considera-se que para combater a exploração do trabalho infantil e as diversas violações de direito em decorrência dele é necessário que profissionais que compõem as instâncias de proteção à infância, bem como as instituições de garantia de direitos, unam-se para que as políticas públicas além de desenvolvidas, sejam efetivas e eficazes na prevenção e na erradicação do trabalho infantil.

Referências

- Aguiar Junior, V. S. de, & Vasconcellos, L. C. F. de. (2020). Reflexões sobre a relação trabalho-saúde de crianças e adolescentes: um espaço de intervenção na formação em Saúde do Trabalhador. Dossiê Intervenção em Saúde do Trabalhador/Relato de Experiência. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 45(5), 1-8. Doi: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000035018>.

- Alberto, M. F. P., Almeida, D.R., Dória, L. C., Guedes, P. C., Sousa, T. R., & França, W. L. P. O. (2008). Papel do Psicólogo e das Entidades Junto a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco. *Psicologia ciência e profissão*, 28(3), 558-573. <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n3/v28n3a10.pdf>.
- Alberto, M. F. P., & Santos, D. P. (2011). Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 209-218. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a04v16n2.pdf>.
- Alberto, M. F. P., Santos, D. P., Leite, F. M., Lima, J. W., & Wanderley, J. C. V. (2011). O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 293-302. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200010>.
- Alves, C. O, Glória, M. D. G., & Santos, C. V. M. (2013). Psicologia, assistência social e políticas públicas: relato de uma intervenção psicossocial com crianças e adolescentes. Estratégias Específicas de Intervenção Psicológica – Grupos e Comunidades: Intervenção Psicossocial. *Coletânea de Trabalhos vencedores do Prêmio Silvia Lane – ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia*. Brasília, 7 ed., 141-162.
- Andrade, S. S., & Santos, R. A. dos. (2021). Direitos humanos e trabalho infantil na Amazônia: a lógica do capital predatório e a subversão de crianças no norte do Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 24-37. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.2>.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. *Psicologia para*

América Latina, 1, 1-10.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002.

Bock, A. M. B. (2003). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: Bock, A. M. B. (Org.). *Psicologia e o Compromisso Social*. São Paulo: Cortez Editora, 15- 28.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Brasil. (1996). *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)*. Ministério da Cidadania.
<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/servicos-e-programas-1/acao-estrategica-do-programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil>.

Brito, F. A., & Teixeira, D. M. (2003). Análise do programa de erradicação do Trabalho infantil-peti- na área rural. In: ALBERTO, M. F. P. (ORG). *Crianças e Adolescentes que Trabalham: Cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Editora Universitária, 259-263.
http://www.cchla.ufpb.br/nupedia/images/uploads/livro1-criancas_e_adolescentes_que_trabalham_-_cenas_de_uma_realidade_negada.pdf.

Cacciamali, M. C, Tatei, F, & Batista, N. F. (2010). Impactos do Programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. *Revista de economia Contemporânea*, 14(2), 269-301. <https://doi.org/10.1590/S1415-98482010000200003>.

- Campos, H. R., & Alaverga, A. R. (2001). Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 227-233. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200010>.
- Campos, H. R., & Francischini, R. (2003). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 119-129. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000100015>.
- Cirne, M. N. R., & Melo, T. K. S. (2003). A política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil. In: Aalberto, M. F. P (Org). *Crianças e Adolescentes que Trabalham: Cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Editora Universitária, 204–214.
- Cordeiro, R. G. (2006). *Trabalho Infantil e suas consequências sociais no Brasil*. Trabalho de conclusão de curso (Pós-Graduação Latu Sensu – Direito do Trabalho). Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro. <http://www.avm.edu.br/monopdf/36/RICARDO%20GONZAGA%20CORDEIRO.pdf>.
- Domingos, M. S. S. R., Silva, R. M. P., & Teixeira, D. M. (2003). Impactos do PETI na realidade de trabalho de crianças e adolescentes de João Pessoa. In: ALBERTO, M. F. P (ORG). *Crianças e Adolescentes que Trabalham: Cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Editora Universitária, 241–251.
- IBGE. (2012). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Indicadores sobre a situação do trabalho infantil no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9759>.

- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica*. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.
- Juárez, S. M. (2019). Caracterización del trabajo infantil rural en México en 2015. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 27(1), 151-168. doi: <https://doi.org/10.18359/rfce.3314>.
- Jesus, M. J., & Dantas, A. P. A. (2003). Há trabalhadores precoces no município de Itapororoca. In: Alberto, M. F. P. (Org). *Crianças e Adolescentes que Trabalham: Cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Editora Universitária, 196-203.
- Kühl, F. L., & Custódio, A. V. (2020). Reflexões contemporâneas sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no mercado do turismo no Peru. *Prolegómenos*, 23(46), 105-120. <https://doi.org/10.18359/prole.3505>.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X1997000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Melsert, A. L. M., & Bock, A. M. B. (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens

ricos e pobres. *Educação Pesquisa*, 41(3), 773-790.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>.

OIT. Organização Internacional do Trabalho (2021). Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward, ILO and UNICEF, New York.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_797515.pdf.

Paes, J. P. L. (2013). O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos. *Observatório Do Governo Eletronico*. Brasília-DF.
<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-c%C3%B3digo-de-menores-e-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-avan%C3%A7os-e-retrocessos>.

Paganini, J. (2011). O trabalho infantil no Brasil uma história de exploração e sofrimento. *Amicus Curiae*, 5(5), 1-11.
<http://periodicos.unesc.net/amicus/article/view/520/514>.

Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>.

Sawaia, B. B. (2008). Introdução: exclusão ou inclusão perversa?. In: Sawaia, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008, 7-13.

Soares, A. M., Teixeira, D. M., & Wanderlei, M. A. P. (2003). Trabalho infantil nas pedreiras: uma experiência avaliativa do PETI no município de Junco do Seridó – PB. In: ALBERTO, M. F. P (Org.). *Crianças e Adolescentes que Trabalham: Cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Editora Universitária, 233–240.

Adolescência e Redução de Danos: Uma Lógica de Cuidado em Saúde/SaúdeMental Possível?

Katia Daniela Murara
Ednéia José Martins Zaniani

Introdução

Esse capítulo apresenta parte das discussões desenvolvidas ao longo da dissertação intitulada “Adolescência e Redução de Danos: uma lógica de cuidado possível?” defendida pela primeira autora, orientada pela segunda, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Na história da assistência à infância e adolescência observamos que a saúde mental é um campo de estudos e de práticas relativamente novo. Enquanto campo de práticas, alguns autores mencionam sobre que a inclusão tardia de crianças e adolescentes na agenda das políticas públicas de saúde mental implementadas tanto no Brasil quanto no mundo (Couto, Duarte & Delgado, 2008) e indicam uma tendência histórica à institucionalização como resposta para diferentes problemas que atravessam a infância e a adolescência (Ministério da Saúde, 2005), constituindo-se como um dos percalços a serem ainda superados pela Reforma Psiquiátrica brasileira.

Acompanhando a proposta do presente livro, resgatamos nesse capítulo meandros dessa história, privilegiando o campo do álcool e outras drogas. Rememoramos que com a conquista do SUS e os avanços do movimento da Reforma Psiquiátrica e da luta antimanicomial, outra lógica de cuidados em saúde/saúde mental pode ser coletivamente idealizada: um cuidado que extrapole o tratar e a promessa do curar, que deve ser integral e ampliado (ou seja, que não tenha como foco a droga), fomenta a construção de novos projetos de vida e de desenvolvimento que transformem os modos de sentir e lidar com a existência-sofrimento.

Ao longo do texto articulamos as contribuições da lógica da Atenção Psicossocial⁷ com a da Redução de Danos - RD, contrapondo-as à lógica proibicionista que defende medidas de controle e tem na abstinência seu objetivo principal. Partilhamos da compreensão de Surjus *et al.* (2021) que entendem que a RD vai além de uma prática ou estratégia, mas se constitui uma **ética de cuidado** que comporta uma multiplicidade de sentidos e que diferente do proibicionismo, não foca nem na doença, nem na abstinência, mas na produção de vida, de saúde. O proibicionismo desconsidera a historicidade do uso de álcool e outras drogas e a complexidade da relação humana com as essas substâncias. Essa perspectiva reducionista naturaliza, culpabiliza e patologiza os sujeitos, criminaliza o uso e justifica o cerceamento indiscriminado da liberdade.

Aspiramos com a discussão proposta aqui, ampliar reflexões teórico-práticas que (re)afirmem o compromisso ético-político da Psicologia, alinhado à defesa intransigente dos direitos sociais, a luta por condições dignas de vida que garantam um desenvolvimento humano mais autônomo e saudável para todas as crianças e adolescentes, inclusive os que sofrem em função dos danos decorrentes do uso prejudicial⁸ de álcool e outras drogas.

⁷ A Atenção Psicossocial é a lógica derivante da Reforma Psiquiátrica e vem sendo definida como um conjunto de ações teórico-práticas, político-ideológicas e éticas capaz de superar o modelo manicomial e se constituir como paradigma para as práticas em saúde mental (Costa-Rosa, Luzio & Yasui, 2003).

⁸ Não há um consenso na literatura sobre o uso dos termos ‘uso abusivo’ ou ‘uso prejudicial’ de álcool e outras drogas. Optamos nesse trabalho empregar o termo ‘uso prejudicial’ por nos remeter aos danos que desse uso podem decorrer.

A lógica proibicionista e seus rebatimentos sobre a proposição das políticas sobre drogas

Nem sempre o cuidado em saúde mental esteve sob a responsabilidade da política de saúde e por muito tempo a assistência voltada às crianças e adolescentes ficou a cargo das instituições beneficentes ou filantrópicas, que desenvolviam um trabalho de cunho assistencialista ou educativo, primando por ações tutelares, disciplinares e segregadoras (Ministério da Saúde, 2005; Couto & Delgado, 2015). Assim, autores afirmam que tanto no Brasil, quanto no mundo, esse público foi incluído tardiamente na agenda das políticas públicas de saúde mental, revelando que historicamente falamos de um cuidado que se fez marginal (Couto; Duarte; Delgado, 2008).

O cuidado em saúde mental infantojuvenil no Brasil há cerca de duas décadas se tornou formalmente uma questão de saúde pública e apesar disso, uma correlação de forças e interesses difusos, o mantém alinhado à lógica manicomial, preservando sua essência institucionalizante e excludente. E, quando as práticas de cuidado contemplam a interface infância/adolescência-uso de álcool e outras drogas, os desafios se multiplicam e são marcados por dúvidas, polêmicas e controvérsias quanto a maneira mais apropriada de se lidar com essa questão.

Entendemos que o uso de álcool e outras drogas – inclusive aquele considerado prejudicial - é um fenômeno histórico, social e complexo, atravessado por múltiplas dimensões que sobrepujam a substância em si, sua química e princípios ativos. Essas dimensões se articulam ao contexto sociocultural no qual ocorre o uso, às circunstâncias, às questões subjetivas, bem como aos valores e significados que o sujeito lhe atribui (Pinto *et al.*, 2014). Contudo, continuamente esse uso tem sido discutido pelo viés da moralidade, da necessidade da regulamentação e normatização do uso, do controle social e do diagnóstico médico, e não a partir das necessidades reais dos sujeitos (Gomes, 2017). Como alerta Surjus (2019, p. 150) esse diagnóstico médico “teria pouca utilidade para a identificação de necessidades de cuidado, mas seria um

agravante na criminalização de certas condutas, na justificativa das ações de privação e tutela”.

Quando remetemos a alguns conceitos que marcam esse campo nos deparamos com o uso frequente do termo “dependência química” que, empregado de forma generalizada pela mídia e pelas políticas hegemônicas, individualiza questões históricas e sociais, reduzindo diferentes vulnerabilidades ao critério do uso. Generalizações como essa impedem a singularização das demandas, visto que cada sujeito se relaciona com a droga de uma forma diferente e que nem sempre o uso será abusivo ou prejudicial à saúde ou ao desenvolvimento humano. Ao reduzir o sujeito ao uso, exclui-se toda sua capacidade de autonomia e de produção de vida frente às adversidades. Além disso, o termo “dependência química” tem contribuído para que a mera menção do uso se desdobre em encaminhamentos para serviços especializados, sem que se avalie se tal uso se configura a real ou a mais urgente necessidade daquele sujeito (Joia, Oliveira & Vicentin, 2016).

Essa perspectiva reducionista é marca da lógica proibicionista em relação ao uso de álcool e outras drogas. Essa lógica teve origem e influência dos Estados Unidos da América (EUA), se constituindo como modelo de política e intervenção, instituindo a estratégia de guerra às drogas que prioriza ações de redução de oferta em detrimento das ações de prevenção de uso. Historicamente, as ações pautadas nessa lógica lançam mão todo o aparato policial e judicial ao mesmo tempo em que negligenciam as políticas de apoio e de tratamento dos usuários (Machado & Boarini, 2013).

Mendes e Costa (2021) informam que especialmente a partir do século XX as drogas passaram a ocupar o lugar do inimigo ao serem associadas à violência, criminalidade e danos à saúde. Útil à consolidação capitalista, o proibicionismo se expandiu junto ao mercado das drogas legitimado pelo “fortalecimento do discurso médico-jurídico, historicamente utilizado como estratégia de controle social, no qual o consumidor passou a ser qualificado como doente e o traficante como delinquente” (p. 561). No Brasil, segundo esses autores, a

proposição e a implementação das chamadas políticas de drogas seguiu os modelos normativos e militarizados, sendo que “após o golpe de 1964, houve deslocamento das políticas criminais para o modelo bélico e a repressão do uso de drogas, legitimada pela medicina com a expansão dos modelos manicomial-asilares” (p. 561).

No cenário mundial no início da segunda metade do século XX, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a ser a porta-voz dos EUA no que tange o direcionamento que deveria ser dado pela política de drogas em todo o mundo. Em suas convenções a ONU estabeleceu o sistema internacional de controle das drogas pautado no proibicionismo colocando-o como modelo a ser seguido pelas demais nações (Ribeiro & Araújo, 2006).

Rodrigues (2012) explica que em terras brasileiras, até o começo do século XX, as drogas eram consumidas pelos jovens da classe alta, sem qualquer controle do Estado. Tal controle tornou-se visível por volta de 1920, quando o uso se estendeu aos pobres e aos negros, isto é, popularizou-se entre as classes sociais consideradas socialmente perigosas. O autor destaca que as drogas providas de grandes indústrias farmacêuticas da Europa (especialmente a cocaína e a heroína) eram utilizadas majoritariamente por homens de ascendência oligarca, passando a ser reprimidas quando o uso se ampliou entre os marginalizados.

Segundo Machado e Boarini (2013) a partir desse momento se regulamentou as drogas ilícitas no país, cunhando o isolamento social e a internação como medidas de controle e tratamento. As autoras recordam que em 1921 foi instaurada a primeira lei que regulava oficialmente o uso de drogas, versando especialmente sobre o ópio, morfina, heroína e cocaína. Essa normativa seguiu o modelo norte-americano, tornando proibido o uso das substâncias psicoativas no país que não tivessem finalidades médicas (Rodrigues, 2012).

Em 1976 o modelo proibicionista se consolidava no Brasil com a aprovação da Lei nº 6.368, que atualizava e ampliava algumas normativas já vigentes. A Lei nº 6.368 ficou conhecida como a ‘Lei de Tóxicos’ e regulamentou a questão das drogas até a aprovação da Lei nº 10.409, que ocorrerá somente em 2002. A

6.368 não abordava a questão da prevenção do uso e da repressão ao tráfico, mas apontava que cada ente da federação deveria criar, sempre que possível, serviços próprios para tratar os chamados ‘dependentes de substâncias’. Naquele momento cresceu muito a prática das longas internações e aqueles em uso prejudicial de álcool e outras drogas dividiam as vagas nos grandes hospitais com as pessoas com transtornos mentais, financiados pelo Estado por meio da contratação de leitos privados.

Para além, temos que em 1980 foram criados os primeiros órgãos e conselhos para lidar especificamente com a questão das drogas, ligados ao Ministérios da Justiça e Secretarias de Justiça dos Estados e municípios (Porto & Passos, 2016). Não obstante, até a década de 1990 não havia uma política pública efetivada sobre drogas no país devido a trocas no governo e a falta de comunicação entre os diversos setores envolvidos com a questão.

Fiore (2012) coloca que em 2006 foi promulgada a Lei nº 11.343, que distinguiu traficantes de usuários, sendo instituído que os primeiros deveriam ser punidos e encarcerados, enquanto os segundos deveriam receber tratamento médico. Paradoxalmente, essa lei não especificava a quantidade de drogas ilícitas que seria considerada para uso pessoal ou para uso no tráfico, ficando a cargo da autoridade policial decidir em qual categoria o sujeito apreendido se enquadraria, deixando margem para a criminalização da pobreza e a manutenção do funcionamento de uma justiça seletiva diante das diferentes classes sociais. Ademais, Rocha (2012) observa que comunidades mais pobres e marginalizadas tendem a ser mais suscetíveis a ações repressivas, enquanto nas elitizadas o comércio e o consumo de drogas ocorrem de forma privada e não sofrem as mesmas ações do Estado.

As legislações e iniciativas aqui lembradas revelam como a lógica proibicionista foi impondo limites e diretrizes sociais, culturais e até mesmo morais para a questão do uso de drogas em nosso país. O proibicionismo contribuiu para estabelecer que o foco das normativas deveria estar na repressão da produção, comércio e consumo, e não em ações preventivas e de cuidado que desestigmatizassem o uso e o sujeito do uso. Conforme alerta

Gomes (2017), a articulação da política de drogas com a justiça ajudou a tonificar a lógica da ilegalidade, estabelecendo que os que usam as drogas ilícitas são perigosos, portanto, passíveis de repressão.

Em sequência, a questão das drogas vai revelar aos poucos seu recorte de classe social. Araújo e Moreira (2006) afirmam que as drogas passaram a ser o bode-expiatório para a sociedade capitalista explicar os insucessos de seu modelo liberal, de modo que a marginalização, a pobreza, as desigualdades e os diferentes tipos de violência frutos do modo capitalista de produção foram sendo atribuídos ao uso abusivo e massivo de drogas.

Rodrigues (2012), Ribeiro e Araújo (2006) e Rocha (2012) colocam que são as desigualdades sociais que reduzem as oportunidades de acesso a direitos básicos, como à nutrição, educação, assistência médica, habitação, ao trabalho formal, ao lazer, etc. Tais desigualdades precisam ser problematizadas uma vez que precedem e sobrepõem a relação prejudicial da maioria dos marginalizados (negros, pobres e periféricos) com as drogas.

Como salienta Feffermann (2017) o tráfico de drogas - para muitos adolescentes e jovens vulneráveis e advindos das classes subalternas - constitui-se como forma de trabalho e de inserção no mundo do consumo, oferecendo-lhes oportunidade de “acesso a bens econômicos e de consumo, assim como de reconhecimento por fama, em especial, por grupos de pares ou comunidade de pertença próxima” (p. 158). Nesse sentido, o tráfico, como forma trabalho e geração de renda, medeia o senso de pertencimento e identificação desse sujeito, esteja vinculado ou não ao uso do seu produto.

O tráfico alçado à uma forma de trabalho na sociedade capitalista, ocupa um lugar importante no movimento da economia. Ao recuperar estudos da área, Feffermann (2017) coloca que a renda anual de drogas ilegais chega a um montante médio de 400 bilhões de dólares, ou seja, aproximadamente 8% do comércio internacional, superando no caso do Brasil, a indústria automobilística e o turismo. Por outro lado, cerca de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial acaba sendo consumido por danos gerais relacionados ao tráfico e ao consumo das drogas.

A guerra às drogas também tem o recorte da raça e falar de guerra às drogas nessa sociabilidade é necessariamente falar de racismo, como observam Costa e Mendes (2022). Os autores nos lembram que o negro tem sido o principal alvo e a principal vítima dessa guerra que segue a produzir um mecanismo de barragem “ desde sua faceta mais evidente, por meio de mecanismos de criminalização, encarceramento e extermínio, até a forma como se atrela a outros mecanismos de barragem econômicos, políticos e ideológicos (sendo conformada por eles e os conformando)” (p. 511).

Rocha (2012) destaca que socialmente vai se naturalizando a violência indireta sofrida pelos marginalizados e que esses sujeitos vão sendo penalizados e arcam com as consequências da individualização e culpabilização de questões que são da ordem do social. A guerra às drogas instituída pela lógica proibicionismo - tem como um dos seus principais rebatimentos – tornar-se uma guerra contra as pessoas e não contra as drogas em si, uma guerra contra os pobres e não contra a pobreza e as defasagens estruturais próprias da sociedade capitalista.

Complementarmente Feffermann (2017) ao analisar a relação adolescência/juventude-tráfico de drogas, reflete que a guerra às drogas, sustentada na lógica proibicionista “impõe a esses e essas jovens o lugar da ilegalidade [...] que na prática se transforma em guerra contra os jovens, em sua maioria, negros que vivem nas regiões periféricas ou nos morros das cidades brasileiras e latino-americanas” e se converte no “encarceramento em massa, a criminalização do pobre e os homicídios, entre outros” (p. 175).

Rodrigues (2012), por sua vez, aponta que se por um lado a política de guerra às drogas foi ineficaz no combate ao tráfico, por outro, foi e é eficaz na política de controle social, questionando:

Mas qual seria a ligação explícita entre proibicionismo e controle social? A ligação começa a ficar mais evidente quando se percebe quais foram os indivíduos que ocuparam os papéis de traficante e de usuário. Desde os momentos iniciais da proibição às drogas, as atividades de produção e

venda de psicoativos ficaram a cargo de indivíduos postos à margem do sistema socioeconômico dominante. Na ilegalidade, a economia das drogas convocou os indivíduos que não tinham espaço no mundo legal: analfabetos, pobres e marginalizados foram recrutados pelo nascente narcotráfico. Essa mesma classe de indivíduos já era alvo das políticas de contenção social; eles já eram os principais corpos a superlotarem os sistemas penitenciários. Capturados por ameaçarem os costumes e a propriedade privada dos *homens de bem*, esses indivíduos, tidos como desviantes, passaram a ser rastreados também por negociarem perigosos venenos (Rodrigues, 2012, p. 119-120).

Ante esse cenário, acreditamos que as práticas de cuidado embasadas no ideário maior da Reforma Psiquiátrica e da RD tendem a ser cada vez mais justificadas.

Aproximações entre a Atenção Psicossocial e a Redução de Danos – RD: por um cuidado em saúde-saúde mental integral

No bojo da luta pela redemocratização do país acirrada ao longo da década de 1980, vimos os movimentos sociais incluírem crianças e adolescentes como cidadãos-sujeitos de direitos. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 estabeleceu-se como dever de todos - do Estado, da família e da sociedade em geral - garantir e a efetivar os direitos infantojuvenis, inclusive, o direito à saúde (Lei nº 8.069/1990). O ECA, ao adotar a doutrina da proteção integral, cooperou para que os debates públicos contemplassem mais as crianças e adolescentes, arrolando para elas a necessidade da construção de políticas específicas.

Nesse mesmo momento histórico, vimos o SUS alçar uma concepção ampliada de saúde e, conseqüentemente, ajudar a ampliar a de saúde mental. Para além da compreensão de saúde como ausência de doenças, entenderemos a partir da concepção

político-ideológica do movimento da Reforma Sanitária que a saúde é uma questão social e política, que não se limita ao biológico, nem à assistência médica, logo, que precisa ser abordada no espaço público (Paim *et al.*, 2011). Como defendido na histórica 8ª Conferência Nacional de Saúde (Brasil, 1986) a saúde resulta “das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida”, não se tratando de “um conceito abstrato”, mas que se produz a partir do “contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento (p. 04).

Essa concepção de saúde a considera como produção humana e o processo saúde-doença como um fenômeno multideterminado, dinâmico, contraditório, que articula questões complexas e singulares da existência. A relação humana com as drogas é igualmente complexa, delineada a partir da realidade sócio-histórica e de vivências distintas. Portanto, qualquer tentativa de reduzir essa complexidade “pode culminar em proposições inócuas, iatrogênicas e/ou violadoras de direitos” (Surjus *et al.*, 2021).

Nessa direção, Joia, Oliveira e Vicentin (2016) afirmam que a relação com a droga não pode ser compreendida desvinculada do contexto sócio-histórico e das funções que cumpre na vida do sujeito, seja de amenizar a fome, o frio, as formas de violência ou do efeito de sensações prazerosas e de modos de pertencimento. O uso prejudicial envolve questões muito complexas e multifacetadas que vão além do uso em si, tornando premente a necessidade de deslocar do centro da intervenção a substância para colocar o sujeito, considerando que as desigualdades de classe, gênero, raça/etnia, entre outras, demarcarão o lugar a ser ocupado na trama social e delinearão diferentes graus e formas de vulnerabilidades.

Sabemos que os anos finais da década de 1970 e, especialmente a década de 1980, foram períodos decisivos para as mudanças no modelo de atenção à saúde e de saúde mental no Brasil. O movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira - e a lógica da Atenção Psicossocial que desse movimento deriva - propôs outra compreensão e manejo da experiência do sofrimento

psíquico. Esse outro modo exigia o rompimento com a hegemonia do saber médico-psiquiátrico, tomando o cuidado em saúde mental como uma questão de saúde pública, que deveria ser qualificado e integrado às demais ações do Sistema Único de Saúde - SUS. A Atenção Psicossocial enquanto um conjunto de ações teórico-práticas, político-ideológicas e éticas capaz de superar o modelo manicomial (Costa-Rosa, Luzio & Yasui, 2003) foi sustentando a elaboração de uma política nacional de saúde mental por meio de uma rede substitutiva de cuidados.

A Reforma Psiquiátrica brasileira sofreu e sofre influências de vários outros movimentos reformistas⁹, com destaque às contribuições do Movimento da Psiquiatria Democrática italiana que teve como principal expoente Franco Basaglia (1924-1980). A luta pela reforma na assistência psiquiátrica, encabeçada desde 1978 pelo Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental – MTSM -, foi transformada em Movimento da Luta Antimanicomial, a partir de 1987, com a compreensão de que a reforma psiquiátrica é um processo social complexo, tarefa de toda sociedade e não se resume à dimensão técnico-assistencial. Com o lema *‘por uma sociedade sem manicômios’* a Luta Antimanicomial levantou a bandeira *‘a liberdade é terapêutica’*, reivindicando um cuidado em saúde mental pautado no princípio da desinstitucionalização como “[...] um trabalho terapêutico, voltado para a reconstituição das pessoas, enquanto pessoas que sofrem, como sujeitos”, descartando a “solução-cura” mas fazendo com que se “transformem os modos de viver e sentir o sofrimento do

⁹ A Reforma Psiquiátrica é um movimento transcultural, desenvolvido e operante em diversas partes do mundo, com características distintas conforme o contexto sócio-histórico no qual se desenvolveu. A Reforma Psiquiátrica brasileira foi (é) influenciada por vários outros movimentos reformistas. Alguns propunham reformar a assistência, outros construir propostas alternativas e substitutivas à lógica manicomial. Para aprofundar a leitura consultar Amarante (1995).

‘paciente’ e que, ao mesmo tempo, se transforme sua vida concreta e cotidiana, que alimenta este sofrimento”. (Rotelli *et al.*, 2001, p. 33).

Defendemos que o trabalho em saúde não pode se fazer à margem dessa compreensão. A essência do trabalho na saúde, mais que ‘tratar’ precisa ser o ‘cuidar’. Um cuidado que se efetiva no encontro e que remete a um posicionamento comprometido e implicado do profissional em relação ao sujeito do cuidado (Yasui, 2010). Cuidar significa, em última instância, se corresponsabilizar, “ajudar os sujeitos envolvidos na relação de cuidado, a construírem projetos singulares que efetivamente contribuem para a melhoria da qualidade de vida e de saúde” (Ballarin; Carvalho; Ferigato, 2009, p. 223).

Enquanto política pública, a saúde mental vai se estruturar no Brasil especialmente a partir dos anos 2000. Nesse momento teremos a aprovação da Lei nº 10.216/2001 - a Lei da Reforma Psiquiátrica - que tratará dos direitos das pessoas com transtornos mentais, apontando para a necessária substituição do modelo manicomial/psiquiátrico.

Nesse mesmo ano, entre as diferentes políticas e áreas envolvidas com a temática das drogas no Brasil a saúde mental entrou na disputa pela sua liderança após a III Conferência Nacional de Saúde Mental. Posteriormente, no ano 2004, foi elaborada pelo Ministério da Saúde a nomeada “Política de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e outras Drogas”, efetivada em 2005. Assim, vimos ascender lentamente uma política pública nacional que mirou na diminuição progressiva dos leitos de internação psiquiátrica, possibilitou a organização das ações e a promoção de outras estratégias para além da “guerra às drogas” (Porto & Passos, 2016, p. 175).

Com a iniciativa de criação de uma rede substitutiva, por meio da Portaria nº 336/2002¹⁰ os Centros de Atenção Psicossocial

¹⁰ Essa Portaria oficializava os CAPS que se diferenciavam de acordo com o porte/complexidade, abrangência populacional e especificidade dos

- CAPS. Esses equipamentos públicos e sua modalidade infantojuvenil - o CAPSi foi considerado a iniciativa mais concreta do Estado de deslocar para a rede pública o cuidado com a saúde mental de crianças e adolescentes em sofrimento psíquico grave e persistente, impossibilitados ou afetados em sua condição de manter ou estabelecer laços afetivos, sociais e projetos de vida. Tanto a Portaria nº 336/2002 quanto a posterior “Política de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e outras Drogas” não definirão se os casos de crianças e adolescentes com demandas relacionadas ao uso prejudicial de álcool e outras drogas poderão ser atendidos no CAPSi ou no CAPS-ad, de acordo com suas características e necessidades.

Em 2005 o Ministério da Saúde lançou o primeiro documento oficial do SUS voltado às crianças e adolescentes intitulado “Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infanto-Juvenil” (Ministério da Saúde, 2005) que trazia princípios e diretrizes que deveriam orientar a construção do cuidado em saúde mental dessa população e apontava a “esfera pública como um lugar de excelência de ação protetiva, de cuidados éticos emancipatórios [...]” (p. 14). Nesse mesmo ano, relembramos há pouco, o Ministério da Saúde adotou a lógica da Redução de Danos - RD como orientadora formal das práticas no campo do álcool e outras drogas.

Merece menção o ‘Plano Emergencial de Ampliação de Acesso ao Tratamento e Prevenção em Álcool e outras Drogas – PEAD’ (Brasil, 2009), lançado em junho de 2009, que destacava a importância de ações de prevenção, promoção e tratamento dos riscos e danos relacionados ao uso prejudicial de substâncias psicoativas para crianças, adolescentes e jovens em grave situação de risco e vulnerabilidade social.

atendimentos. Os CAPS eram classificados em cinco modalidades: CAPS I, CAPS II, CAPS III, destinados a adultos; CAPSad, destinado a usuários de álcool e drogas, e CAPSi, destinado a crianças e adolescentes.

Lentamente a compreensão de que o uso prejudicial de álcool e outras drogas se presentifica também na infância e adolescência e a necessidade de se pensar políticas específicas para essa população, vai ganhando terreno e visibilidade. Em 2009 foi tema central do Fórum Nacional de Saúde Mental Infantojuvenil, espaço no qual foram discutidas pautas que englobavam a organização e as diretrizes do cuidado em saúde mental em rede, abarcando questões relacionadas ao sistema socioeducativo e à chamada ‘drogadição’ (Galhardi & Matsukura, 2018).

Dez anos após a Lei da Reforma, em 2011, por meio da Portaria nº 3088/2011 (Ministério da Saúde, 2011), o Ministério da Saúde passaria a organizar o cuidado em saúde mental por meio dos diferentes componentes da denominada Rede de Atenção Psicossocial - RAPS. Com a RAPS conquista-se certa expansão dos serviços de cujo objetivo, entre outros, era ampliar e promover o acesso das pessoas com transtornos mentais e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas e suas famílias, aos diferentes pontos de atenção, qualificando o cuidado via acolhimento, acompanhamento contínuo e às urgências. A Atenção Básica assume a centralidade do cuidado e a tarefa de superar a fragmentação das ações ao articular e integrar o cuidado no território, colocar em diálogo os serviços da atenção especializada e os demais serviços pelos quais o sujeito transita.

Vale a pena mencionar ainda que em 2014 o Ministério da Saúde publicou o documento “Atenção Psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos” (Ministério da Saúde, 2014) que trazia o alerta sobre a importância de não reduzirmos à doença questões que são muito complexas e que se interseccionam com as demandas relacionadas ao uso prejudicial de álcool e outras drogas por crianças e adolescentes.

Graças aos avanços do SUS e do movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira, vimos ascender a possibilidade de um cuidado em saúde mental antimanicomial, ou seja, voltado à saúde integral e em liberdade. Como nos ensinou Basaglia (2010) a liberdade é condição para que qualquer possibilidade

terapêutica se efetive, por isso ela precisa ser nossa direção ético-política. Trata-se de um plano de cuidados a ser desenvolvido no território, compartilhado por uma rede ampliada e articulada intersetorialmente, com a oferta de práticas clínicas e psicossociais diversificadas, buscando a autonomia, o fortalecimento dos vínculos e (re)inserção social daqueles que sofrem psicologicamente, entre esses, os que sofrem pelo uso prejudicial do álcool e outras drogas.

Na construção desse cuidado a elaboração de um Projeto Terapêutico Singular – PTS se apresenta como estratégia de um trabalho coletivo (envolvendo a equipe, a rede intra e intersetorial, o sujeito, sua família, etc.) voltado à singularidade das experiências e necessidades daquele que sofre, articulando os recursos disponíveis no território, mas sobretudo, na sua rede de relações (CFP, 2013). Assim, entendemos que colocá-lo em prática exigirá a articulação de “compromissos terapêuticos com as necessidades concretas da vida das pessoas sofrem” (Surjus, 2019, p. 144)

Alinhada ao ideário que sustenta a lógica da Atenção Psicossocial, a RD orientará a política sobre drogas no Brasil até 2019¹¹. Em concordância essas duas lógicas valorizam o protagonismo do sujeito ante suas demandas e o respeito às singularidades, sem ter a abstinência como pressuposto. Não obstante, nos últimos anos testemunhamos inúmeros retrocessos, atravessamentos políticos, econômicos, sociais e ideológicos que sustentam a política de guerra às drogas. Assistimos à escalada da estigmatização e da criminalização do uso e da sua associação aos transtornos mentais, justificando o cerceamento

¹¹ Embora fosse essa a proposta muitos serviços públicos de saúde continuaram a pautar suas ações ambicionando a abstinência. A coexistência das lógicas proibicionista/manicomial com a psicossocial expressa, a nosso ver, o jogo de forças e tensões que compõem o campo da política de saúde mental.

indiscriminado da liberdade dos sujeitos, próprio das práticas manicomiais, bem como das proibicionistas.

Como dissemos há pouco, a política nacional que preconizava a lógica da RD, em 2019 foi brusca e autoritariamente alterada através de um decreto presidencial. A Nota Técnica nº 011/2019 nomeada de “Nova Política Nacional de Saúde Mental” retomou o incentivo à internação psiquiátrica, o financiamento de comunidades terapêuticas e oficializou a separação entre a “Política Nacional Sobre Drogas” e a “Política Nacional de Saúde Mental”. Essa separação revela a “[...] intenção de impedir que os princípios que regem a atenção psicossocial, especialmente o cuidado realizado em liberdade [...] sejam igualmente aplicados aos usuários de álcool e outras drogas” (Guljor *et al.*, 2019, citada por Cruz; Gonçalves & Delgado, 2020). Ademais, Cruz, Gonçalves e Delgado (2020) alertam que “a imposição pela força do retorno ao paradigma manicomial só pode ser entendida como efeito da situação política anômala que o país vive desde a ruptura institucional de 2016”.

As normativas recentes avigoram a máxima de que para tratar é preciso isolar. Como exemplo temos a Resolução nº 3/2020 do Conselho Nacional de Política sobre Drogas (CONAD) que regulamentou no âmbito do Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas (SISNAD) o acolhimento de adolescentes com problemas decorrentes do uso, abuso ou dependência do álcool e outras drogas em comunidades terapêuticas (Resolução nº 3/2020). A resolução traça as linhas para o acolhimento dos adolescentes em comunidades terapêuticas, contrariando os avanços alcançados pela luta antimanicomial, da Reforma Psiquiátrica e os direitos dos adolescentes estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Outrossim, esses retrocessos nos informam que é permanente a necessidade de seguirmos lutando coletivamente para construir o complexo processo social que constitui a verdadeira reforma psiquiátrica.

A RD: um cuidado em saúde-saúde mental possível na adolescência?

São poucos os estudos que discutem sobre a RD e suas possibilidades no cuidado em saúde-saúde mental infantojuvenil daqueles que fazem uso prejudicial de álcool e outras drogas. Surjus *et al.* (2021, p. 72-73) colocam que trazer a RD para essa discussão é um “[...] remar contra a maré; é reconhecer que adolescentes fazem uso de drogas e que a proibição ao uso de substâncias não impede que essa relação aconteça – seja com drogas ilícitas, seja com drogas lícitas.”

No campo da saúde, iniciativas de cuidado pautadas na RD nasceram durante a pandemia de HIV/Aids em finais da década de 1980, desdobrando-se posteriormente em uma política de cuidado que pretendia ser integral e cuja defesa da vida fosse seu principal norte. Na atualidade a RD ainda é compreendida de modo controverso por alguns profissionais e também por parte da população, considerando que a RD seja “baseada em estratégias para atenuar efeitos tóxicos do uso de substâncias psicoativas, entretanto, ela é muito mais complexa, articulando as questões de saúde com contextos políticos e sociais” (Tristão & Avellar, 2019, p. 56).

Outro ponto polêmico é que tanto o SUS, quanto a Atenção Psicossocial consideram o sujeito do cuidado coautor de sua história, corresponsável por suas demandas, incluindo aqui, a consequências advindas do uso prejudicial de álcool e outras drogas. Mas, seria possível levar a cabo essa afirmativa quando nos referimos a adolescentes, considerados pessoas em desenvolvimento e que ainda não respondem plenamente por si?

A resposta é que sim. É possível a partir do que nos informam Surjus *et al.* (2021) que esclarecem que a RD vai além de uma prática ou uma estratégia, se constituindo uma **ética de cuidado** que comporta uma multiplicidade de sentidos e que diferente do proibicionismo, não foca nem na doença, nem na abstinência. A RD foca na produção de vida e de saúde e busca diminuir os riscos oriundos do uso prejudicial de álcool e outras drogas, logo, em conjunto com as demais ações, serviços e

políticas, pode contribuir para que esses sujeitos se mantenham seguros, saudáveis e ativos. A RD reconhece a importância dos vínculos, da escuta e do acolhimento dos profissionais da rede intersetorial, por isso valoriza as ações intersetoriais e transversais que englobem não só a saúde, mas a educação, o lazer, a cultura, a assistência social, etc. (Gomes, 2017; Tristão & Avellar, 2019).

Como observam Surjus *et al.* (2021) quando a relação com a droga é vivida de forma problemática, produz sofrimento e danos, exigindo-nos um “olhar atento, escuta aberta, superando a expectativa da abstinência como princípio ou único resultado buscado nas práticas clínicas (p. 61)”. As autoras observam que é fundamental pensar um cuidado que gerencie os danos (individuais e sociais) envolvidos nessa relação, contemplando questões como o desemprego, pobreza, precariedade da moradia, situações de violência, encarceramento, ausência de ações e serviços, além das políticas vigentes.

Gomes (2017, p. 76) aponta que “a RD é um campo político e prático de Saúde Coletiva que está em sintonia com uma posição ética de defesa da vida e mais preocupada em oferecer o cuidado de acordo com as necessidades dos usuários”. Essa perspectiva, segundo o autor, quebra o ideário de uma sociedade livre de drogas, pois compreende a droga como um problema social e o usuário como um cidadão que tem o direito de exercer sua cidadania e autonomia e, portanto, de decidir sobre o uso, mas que deve ter consciência dos riscos envolvidos e das implicações para sua rede de relações.

A RD buscaria nesse processo, justamente reduzir os prejuízos oriundos do uso prejudicial com vistas a uma melhor qualidade de vida, como informam Porto e Passos (2016). A própria Associação Internacional de Redução de Danos (2010) traz que entre suas metas a RD busca manter as pessoas vivas, estimular mudanças positivas e oferecer alternativas de abordagens de prevenção aos danos, favorecendo e melhorando o acesso aos serviços de saúde e sociais, aos benefícios dos avanços científicos e aos direitos humanos, de modo geral.

Adolescentes são sujeitos de direitos. De acordo também com a Associação Internacional de Redução de Danos (2010), a RD tem o compromisso com a garantia desses direitos, comprometendo-se com as evidências científicas e com a justiça social. Nesses termos, e falamos de um cuidado de baixo custo e que pode ter alto impacto, onde as intervenções são facilitadoras, não coercitivas e fundamentadas nas necessidades dos indivíduos, estruturadas para ir ao encontro das pessoas nos mais diversos territórios sem qualquer julgamento.

A RD se opõe aos maus-tratos e abusos realizados em nome do controle ou da prevenção, justificados em políticas, leis e tratados nacionais e internacionais. A RD abre uma perspectiva diferenciada de cuidado em saúde-saúde mental que vislumbra abarcar as diferentes dimensões da vida dos sujeitos, ofertando desde instrumentos de prevenção, insumos, informação, escuta, garantia de direitos, exercício da cidadania e a construção participativa de projetos de vida. Por tudo o que tem sido dito, concluímos que a RD - enquanto ética de cuidado – transcende a questão da droga, indo ao encontro do que estabelece a Constituição Federal e o ECA, favorecendo o desenvolvimento da liberdade e da autonomia (Tristão & Avellar, 2019).

Aqui cabe uma pausa para repensarmos o conceito de autonomia. Kinoshita (2010) ajuda a ampliar nosso olhar uma vez que adverte que “somos mais autônomos quanto mais dependentes de tantas mais coisas pudermos ser, pois isto amplia as nossas possibilidades de estabelecer novas normas, novos ordenamentos para a vida” (p. 57). Assim, não se trata de confundir autonomia com independência ou autossuficiência, pois com frequência as pessoas que necessitam de cuidados em saúde mental possuem uma dependência excessiva de poucas coisas: laços afetivos e sociais, espaços, serviços, profissionais, entre outros. Trata-se de contribuir com o aumento do poder contratual dos sujeitos, buscando, entre outras coisas, ampliar suas trocas de bens, mensagens e afetos, e sua rede de relações.

Como vimos salientando, a RD considera a integralidade dos sujeitos e a complexidade das suas necessidades. Desse modo, a produção de saúde não se encontra apartada da produção de

sujeitos e não há como ter a produção de saúde sem a produção de saúde mental uma vez que “[...] muitos casos, por exemplo, o uso de álcool e outras drogas pode estar associado à tentativa pessoal de manejo de um sofrimento”. (Ministério da Saúde, 2014, p. 23)

Joia, Oliveira e Vicentin (2016) esclarecem que aumentar a autonomia, a corresponsabilidade e a liberdade não eximem os serviços da responsabilidade de cuidar, mas aumenta a necessidade de ações coletivas na implementação do cuidado. Nesse sentido, é importante a compreensão da saúde como produção de sujeitos e de comunidades que são responsáveis uns pelos outros, o que, necessariamente, requer o direito à palavra. A escuta deve ser garantida para um cuidado corresponsável, pois “ao falarem de si e ao se identificarem com suas próprias histórias, a criança e o adolescente veem possibilidades de encontrar novos significados e novas formas de inserção na sociedade e na família” (Ministério da Saúde, 2014, p. 23).

A interface RD-adolescência, segundo Tristão e Avellar (2019), exige que as ações de cuidado partam do interesse do adolescente e incentive sua participação ativa em todo percurso. Considerando a complexidade que envolve a questão do uso prejudicial do álcool e das drogas, é imperativo que se extrapole a questão do consumo e se adentre a vida material desse adolescente, possibilitando que a relação com a substância seja ressignificada de forma que, mesmo que perdure, não seja nociva a seu desenvolvimento e afazeres do dia a dia. Por meio da RD, acredita-se, é possível ampliar a relação desse sujeito com o mundo e mediar outros modos de sentir e lidar com a existência-sofrimento e tudo aquilo que, também na adolescência, o alimenta.

Essa visão de mundo e de cuidado em saúde-saúde mental aqui defendida encontra muita resistência, principalmente por contrapor-se ao proibicionismo e às políticas de assistência historicamente hegemônicas. Como já dissemos, nos últimos anos assistimos inúmeros retrocessos que comprovam que a lógica manicomial se mantém em sentinela, pronta para voltar a imperar. O aumento da internação psiquiátrica como resposta ao

uso de álcool e outras drogas por crianças e adolescentes revela essa manutenção.

A internação psiquiátrica desse público tem aumentado a despeito da orientação da Reforma Psiquiátrica de que os leitos deveriam ser progressivamente fechados, dando lugar à uma rede substitutiva de cuidados. Lembramos que Lei nº 10.216 estabeleceu três tipos de internação: a voluntária (com o consentimento do usuário), a involuntária (sem o consentimento do usuário e a pedido de um terceiro) e a compulsória (determinada pela Justiça). Essa lei instituiu que em qualquer dessas modalidades, a internação deveria ser o último recurso a ser acionado e depois de esgotadas todas as outras possibilidades de cuidado no território. E, se indispensável, a internação deveria prezar pela brevidade e se articular aos dispositivos de cuidado longitudinal, buscando sempre a reinserção social.

De maneira preocupante muitos estudos têm concluído sobre a prevalência das internações compulsórias, que nos informam que o controle social tem prevalecido sobre a demanda terapêutica, como criticam Joia, Oliveira & Vicentin (2016):

Especialmente quando imputada sob ordem judicial, ou como internação compulsória, temos como efeito a segregação prolongada e repetida de crianças e adolescentes, recobrando complexas demandas sob a chancela da “dependência química”, revigorando as funções asilares e coercitivas da internação psiquiátrica e dificultando ampliação das redes de cuidado (p. 266).

As autoras supracitadas observam que a internação compulsória de crianças e adolescentes, sob diversas justificas, reverberam certa continuidade histórica das “políticas repressivo-assistenciais, desde a retirada forçada de filhos de escravos libertos no final do século XIX, passando pelo recolhimento dos “infratores” e “vagabundos” no século XX” e assim, temos que a alardeada proteção aos “abandonados”, “desassistidos” legitimava a supressão de liberdades” e na atualidade, o termo “vulnerável”

vem obtendo usos similares” (Joia, Oliveira & Vicentin, 2016, p. 266).

Soma-se a esses estudos o trabalho de Vicentin e Blikstein (2019). As autoras ao retomarem pesquisas que investigaram a realidade da internação psiquiátrica de crianças e adolescentes observam que essas internações, em sua maioria, não dimanam de situações de crise, mas são alimentadas por outros determinantes como “a fragilização de vínculos sociais e familiares, a baixa cobertura da rede de serviços de saúde e socioassistencial, a frágil articulação intersetorial, a precarização das políticas sociais, as relações de violência no território, dentre outros” (p. 174).

Em sequência, temos que a internação compulsória, de acordo com Vicentin *et al.* (2010b, p. 270), evoca uma relação muito frágil pois “a terapêutica tende a se confundir com a pena ou quando tratamento e castigo assumem a mesma forma, principalmente nos casos de imposição de tratamento por uso de drogas”. Nesse sentido, as medidas que respondem formalmente pela insígnia da proteção nem sempre protegem, as socioeducativas nem sempre educam, e mais, o discurso e a prática da proteção inversamente produzem uma série de práticas normalizadoras que disfarçam a tutela e culminam em outras tantas e sutis formas de violência e exclusão.

Basaglia (2010, p. 101), há tempos nos alertava que a violência e a exclusão “estão na base de todas as relações que se estabelecem em nossa sociedade”, sendo muitas vezes escondida e mascarada pelo tecnicismo e as práticas ditas “terapêuticas”. Essa violência, no nosso caso, resguarda ainda as marcas de um país que foi colonizado e constituído a partir da relação dominação-exploração.

Apesar de defendermos a proteção integral sabemos que essa ainda não alcança todas as crianças e adolescentes. Apesar de toda luta pela desinstitucionalização do cuidado, muitos continuam sendo institucionalizados, e quando imersos nesse percurso, as instituições, “ao contrário de formarem uma rede de atenção e cuidado, capaz de apoiar a potencialização das vidas dos

indivíduos, formam um ‘circuito de individualidades fracassadas’” (Blikstein & Vicentin, 2016, p 262).

Para não concluir

Nesse capítulo buscamos trazer reflexões sobre questões que constituem, atravessam e limitam as possibilidades de cuidado em saúde-saúde mental voltado àquelas crianças e adolescentes que fazem uso prejudicial de álcool e outras drogas. Rememoramos que é histórica a tendência à institucionalização como resposta para os diferentes problemas que marcam a infância e a adolescência em nosso país, especialmente as que pertencem às camadas mais empobrecidas da nossa população.

Graças a conquista do SUS e os avanços do movimento da Reforma Psiquiátrica e da luta antimanicomial, outra lógica de cuidados em saúde mental pode ser coletivamente idealizada, propondo-nos a Atenção Psicossocial. Essa lógica pleiteia um cuidado em saúde-saúde mental em liberdade, integral, ampliado e continuado, mediador de outros modos de sentir e lidar com a existência-sofrimento. Em consonância com a lógica da Atenção Psicossocial, a RD vai propor que o cuidado tire o foco da doença e da abstinência a qualquer custo, para colocar na produção de vida e de saúde e ao invés de proibir o consumo, buscar diminuir os riscos decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas.

Contudo, nos últimos anos, testemunhamos o emergir de um cenário bastante sombrio para as políticas públicas sociais. No balanço geral, entre as diversas perdas, foram inúmeros as que envolviam o cuidado àqueles que fazem uso prejudicial de álcool e outras drogas. Desconsiderando os questionamentos acerca da resolubilidade da internação psiquiátrica como meio e da abstinência como fim, mudanças legislativas e assistenciais regulamentaram as internações compulsórias e aumentaram o incentivo financeiro às comunidades terapêuticas e aos leitos psiquiátricos.

Ante esse cenário e seus inegáveis retrocessos, o Conselho Federal de Psicologia - CFP se posicionou. Sobre a Resolução nº 3/2020 do CONAD que regulamentou no âmbito nacional o

acolhimento de adolescentes com problemas decorrentes do uso/abuso do álcool e outras drogas em comunidades terapêuticas, o CFP (2020) emitiu uma nota contrária, lembrando-nos que essa regulamentação expressava a reafirmação da Doutrina da Situação Irregular que sustentou o antigo Código de Menores de 1929 e 1979 e que naturalizou o recolhimento de adolescentes que fugiam da ordem socialmente estabelecida. A nota ressaltou ainda que o acolhimento em comunidades terapêuticas reproduzia, sob novas roupagens, a tradicional e histórica internação psiquiátrica. Essas mudanças confirmaram um projeto político-ideológico que atende às aspirações das classes dominantes, culpabiliza os indivíduos e incentiva economicamente a iniciativa privada que toma por meio dos grandes hospitais o sofrimento psíquico como mercadoria. Isso, de acordo com o CFP, diminui as responsabilidades e as obrigações do Estado de cumprir com o que foi estabelecido pelo ECA, além de valorizar práticas que certamente não contemplam as necessidades daqueles que vivenciam os danos decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas.

Procuramos aqui demonstrar que as lógicas da Atenção Psicossocial e da RD - enquanto ética de cuidado - ao contraporem-se ao proibicionismo, abrem passagem para a construção de ações que não se limitem a problematizar a questão do consumo, mas avancem na luta por uma vida mais digna e uma concepção de saúde mais integral. Assim, acreditamos que a RD facilita e promove acessos, contribui para a ampliação da relação do sujeito com o mundo e medeia outros modos de sentir e lidar com a existência-sofrimento e tudo aquilo que já na adolescência, o alimenta.

No momento em que finalizamos esse texto, um novo governo foi eleito, reascendendo a esperança de retomarmos a luta coletiva por *uma sociedade sem manicômios*. Esperamos com esse trabalho somar com outras reflexões teórico-práticas que (re)afirmem o compromisso ético-político da Psicologia expresso por meio de uma *práxis* alinhada à defesa intransigente dos direitos, a luta por condições dignas de existência e oportunidades que garantam um desenvolvimento humano mais autônomo e

projetos de vida mais saudáveis para todas as crianças e adolescentes, inclusive aqueles que desde a tenra idade, têm seu modo de ser e estar no mundo determinado e ou limitado pelos danos do uso de álcool e as outras drogas.

Referências

- Amarante, P. (Coord.). (1995). *Loucos pela Vida: a trajetória Reforma Psiquiátrica brasileira* (2a ed.). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Araújo, M. R., & Moreira, F. G. (2006). História das Drogas. In D. X. Silveira, & F. G. Moreira. (Orgs.). *Panorama Atual de Drogas e Dependências*. (pp. 9-14). São Paulo, SP: Atheneu.
- Associação internacional de redução de danos - IRHA. (2010). *O que é redução de danos? Uma posição oficial da Associação Internacional de Redução de Danos (IHRA)*. Londres, Grã-Bretanha: IHARA. Recuperado de: https://www.hri.global/files/2010/06/01/Briefing_what_is_HR_Portuguese.pdf
- Ballarin, M. L. G. S., Carvalho, F. B., & Ferigato, S. H. (2009). Os diferentes sentidos do cuidado: considerações sobre a atenção em saúde mental. *Mundo Saúde*. 33(2), pp. 218-224. Recuperado de: <https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundodasaude/article/view/586>.
- Basaglia, F. (2010). As instituições da violência. In: P. Amarante (Org.) *Escritos selecionados em Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica*. P. Amarante. Rio de Janeiro, RJ: Garamond Universitária.
- Blikstein, F., & Vicentin, M. C. G. (2016). De volta ao manicômio: reflexões sobre internações psiquiátricas de crianças e

adolescentes. In: Luaridsen-Ribeiro, E., & Lykouropoulos, C. B. *O Capsi e o desafio da gestão em Rede*, São Paulo, SP: Hucitec Editora.

Conselho Federal de Psicologia - CFP. (2013). *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) no CAPS – Centro de Atenção Psicossocial*. Brasília: CREPOP.

Conselho Federal de Psicologia. (2020). *Nota do Conselho Federal de Psicologia sobre o acolhimento de adolescentes em comunidades terapêuticas*. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/09/aqui.pdf>

Costa, P. H. A. da., & Mendes, K. T. (2022). “Negro: de bom escravo a traficante”. Contribuições de Clóvis Moura à crítica da Guerra às Drogas no Brasil. *Sociedade e Estado*, 37 (Soc. estado., 2022 37(2)). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202237020006>

Costa-Rosa, A., Luzio, C. A., & Yasui, S. (2003). Atenção Psicossocial: rumo a um novo paradigma na Saúde Mental Coletiva. In: Amarante, P. (Org.). *Arquivos de Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. (pp. 13-44). Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora.

Couto, M. C. V., Duarte, C. S., & Delgado, P. G. G. (2008). A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30(4). <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000400015>

Couto, M. C. V., & Delgado, P. G. G. (2015). Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. *Psicologia Clínica*, 27(1), 17- 40. <https://doi.org/10.1590/0103-56652015000100002>

Cruz, N. F. O., Gonçalves, R. W., & Delgado, P. G. G. (2020). Retrocesso da Reforma Psiquiátrica: o desmonte da política nacional de saúde mental brasileira de 2016 a 2019.

Trabalho, Educação e Saúde, 18 (Trab. Educ. saúde, 2020 18 (3). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00285>

- Feffermann, M. (2017). O jovem/adolescente “trabalhador” do tráfico de drogas. In: Figueiredo, R., Feffermann, M., & Adorno, R. (Orgs). *Drogas & sociedade contemporânea: perspectivas para além do proibicionismo*. São Paulo, SP: Instituto de Saúde.
- Fiore, M. (2012). O lugar do Estado na questão das drogas: o paradigma proibicionista e as alternativas. *Novos estudos CEBRAP*, (92), 9-21. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002012000100002>
- Galhardi, C. C., & Matsukura, T. S. (2018). O cotidiano de adolescentes em um Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras Drogas: realidades e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(3). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00150816>.
- Gomes, B. R. (2017). Pequena trajetória das práticas de redução de danos e suas possibilidades no Brasil. In R. Figueiredo, M. Feffermann, R. Adorno. (Orgs.). (pp. 263-278). *Drogas & sociedade contemporânea: perspectivas para além do proibicionismo*. São Paulo, SP: Instituto de Saúde.
- Joia, J. H., Oliveira, A., & Vicentin, M. C. G. (2016). O que as trajetórias de atenção a crianças e adolescentes que fazem uso de drogas nos ensinam sobre o cuidado em rede? In E. Lauridsen-Ribeiro & C. B. Lykouropoulos. *O CAPSi e o desafio da gestão em rede*. (pp. 265-277). São Paulo, SP: Hucitec.
- Kinoshita, R. T. (2010). Contratualidade e reabilitação psicossocial. In A. M. F. Pitta (org). *Reabilitação Psicossocial*. São Paulo, SP: Hucitec.

Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

Machado, L. V., & Boarini, M. L. (2013). Políticas sobre drogas no Brasil: a estratégia de redução de danos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(3), 580-595. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000300006>

Mendes, K. T., & Costa, P. H. A. (2021). Considerações para uma crítica da economia política das drogas no Brasil. In C. B. Martins, C. B. *et al.* *Economia política da pena e capitalismo dependente brasileiro*. São Paulo: Editora Dialética.

Ministério da Saúde (1986). *Relatório final da VIII Conferência Nacional de Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Ministério da Saúde. (2005). *Caminhos para uma política de saúde mental infantojuvenil*. (2a. ed.). Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Ministério da Saúde. (2008). Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. *Clínica ampliada, equipe de referência e projeto terapêutico singular*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Ministério da Saúde. (2009). *Plano Emergencial de Ampliação de Acesso ao Tratamento e Prevenção em Álcool e outras Drogas – PEAD*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Ministério da Saúde. (2011). *Portaria n.º 3.088/GM, de 23 de dezembro de 2011*. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras

drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Ministério da Saúde. (2014). *Atenção Psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Paim, J. S. *et al.* (2011). O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. *The Lancet*, 377(9779), pp. 11-31. Recuperado de: http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_822103381.pdf

Pinto, L. de O. *et al.* (2014). Redução de danos com crianças e adolescentes em situação de abrigo. In: Tavares, L. A., & Montes, J. C. *A adolescência e o consumo de drogas: uma rede informal de saberes e práticas* (Coleção drogas: clínica e cultura). (pp. 316). Salvador, BA: EDUFBA: CETAD.

Porto, K., & Passos, R. (2016). O uso de substâncias psicoativas por crianças e adolescentes: a experiência de um acolhimento institucional no município do Rio de Janeiro. *O social em questão*, 14(35), 171-192. Recuperado de http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_35_8_Porto_Passos.pdf

Resolução nº 109 de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação de Serviços Socioassistenciais. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNA_S_N109_%202009.pdf

Resolução nº 3, de 24 de julho de 2020. Regulamenta, no âmbito do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas -

SISNAD, o acolhimento de adolescentes com problemas decorrentes do uso, abuso ou dependência do álcool e outras drogas em comunidades terapêuticas. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

- Ribeiro, M. M., & Araújo, M. R. (2006). Política Mundial de Drogas Ilícitas: Uma Reflexão Histórica. In D. X. Silveira, F. G. Moreira. (Org.). *Panorama Atual de Drogas e Dependências*. São Paulo, SP: Atheneu.
- Rocha, A. P. (2012). *Trajetórias de adolescentes apreendidos como “mulas” do transporte de drogas na região da fronteira (Paraná) Brasil – Paraguai: exploração de força de trabalho e criminalização da pobreza*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106123>
- Rodrigues, T. (2012). *Narcotráfico: uma guerra na guerra*. (2a ed.) São Paulo, SP: Desatino.
- Rotelli, F., Leonardis, O., & Mauri, D. (2001). Desinstitucionalização, uma outra via. A Reforma Psiquiátrica Italiana no Contexto da Europa Ocidental e dos “Países Avançados”. In: Nicácio, M. F. (Org). *Desinstitucionalização*. (2a. ed.). (pp.17-59). São Paulo, SP: Hucitec.
- Surjus, L. T. L. S. (2019). Sobre Meninos Feridos, Comportamentos Agressivos e Uso de Drogas. In: Lima, L. T. de., Surjus, S., & Moysés, M. A. A. (Orgs.). *Saúde Mental Infantojuvenil: Territórios, políticas e clínicas de resistência*. Santos, SP: Unifesp/ Abrasme.
- Surjus, L. T. L. S. e, et al. (2021). Adolescência e Drogas: uma visada a partir da redução de danos. In A. D. S. Fernandes,

B. L., Taño. M. F. B., Cid & T. S. Matsukura. *Saúde mental de crianças e adolescentes e Atenção Psicossocial*. São Paulo: Manole.

Tristão, K. G, & Avellar, L. Z. (2019). A estratégia de redução de danos no cuidado a adolescentes em uso de substâncias psicoativas. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 11(30), pp. 55-77.

Vicentin, M. C. G., *et al.* (2010). Patologização da adolescência e alianças psi-jurídicas: algumas considerações sobre a internação psiquiátrica involuntária. São Paulo, SP: *BIS - Boletim do Instituto de Saúde*, 12(13), pp. 268-272.
Recuperado de:
<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/01/1047694/v12n3-268-272.pdf>

Vicentin, M. C. G., & Blikstein, F. (2019). Internações psiquiátricas de crianças e adolescentes: um analisador da reforma em saúde mental. In: Lima, L. T. de., Surjus, S., & Moysés, M. A. A. (Orgs.). *Saúde Mental Infantojuvenil: Territórios, políticas e clínicas de resistência*. Santos, SP: Unifesp/ Abrasme.

Yasui, S. CAPS: estratégia de produção de cuidados. (2010). In: *Rupturas e encontros: desafios da reforma psiquiátrica brasileira* (Loucura & Civilização collection). (online). pp. 113-160. Rio de Janeiro, RJ: Editora FIOCRUZ.
Recuperado de:
<https://doi.org/10.7476/9788575413623.0005>.

Debates Educativos

Do Seio Familiar para o Mundo Social: Rememorando Aspectos Políticos, Sociais e Culturais Acerca da Educação da Criança

João Fernando de Araújo
Adriana Regina de Jesus

Algumas Ideias Introdutórias

Neste ensaio teórico, temos como objetivo discutir e apresentar os aspectos históricos e políticos de fundamentação e constituição da Educação Infantil enquanto educação da criança pequena. Antes, porém, de adentrarmos ao universo da Educação Infantil, gostaríamos de destacar importantes considerações sobre a Educação e o papel da escola no processo de humanização dos sujeitos, para que possamos vislumbrar a necessidade de uma educação da infância responsável, planejada e emancipadora.

Apropriadamente, Duarte (2014) afirma que ao nascer, não somos plenamente humanos, ainda nos faltam elementos que consolide nossa plena humanização. Ele nos explica que

Toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser humano no sentido de que nasce pertencendo a espécie humana. Igualmente, ela é um ser humano singular, no sentido de que se trata de um ser individualizado por características biológicas que herda geneticamente e que a singularizam como organismo. [...] Por outro lado eu afirmaria: ela nem é, ainda plenamente um ser humano, nem é ainda plenamente um indivíduo. Ela tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade. (Duarte, 2014, p. 38).

Tais apontamentos são fundamentais para entendermos a importância da escola e da educação para o sujeito e para a sociedade. Não nascemos plenamente humanos. Nascemos regidos por forças biológicas, instintivas, que nos assemelham aos demais animais e só nos tornamos plenamente humanos a partir do momento que vamos recebendo cultura. Essa cultura, segundo Mello (2009, p. 365), “é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam ...”, ou seja, a cultura corresponde a tudo aquilo que foi elaborado material ou imaterialmente pelo conjunto de homens e mulheres ao longo dos tempos.

Assim, podemos concluir que o sujeito “aprende a ser humano nas relações sociais de que participa como sujeito ativo” (Mello, 2009, p.366), pois é por meio das experiências de vida de seus antecessores que ele entrará em contato com o que foi produzido historicamente pela humanidade. Esse processo de disseminação e apropriação de cultura se dá por meio da Educação. Saviani (2011, p. 13) confirma tal afirmação quando explica que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nesse processo, evidenciamos a importância da educação para a formação humana do sujeito e para sua atuação na sociedade. Diante disso, precisamos sempre repensar o papel da escola enquanto espaço formativo de transmissão de cultura para as gerações mais novas. Há de se esclarecer, no entanto, que “essa relação com a cultura não acontece só na escola, mas a escola tem como função essencial essa mediação intencionalmente voltada para o ensino, para a aprendizagem e o desenvolvimento humano”. (Mello, 2009, p. 369).

Tais apontamentos nos ajudam a elucidar o caráter formativo da educação e o papel essencial da escola como espaço de sistematização dos conteúdos culturais a serem assimilados pelos sujeitos. Mas para que esse processo de disseminação cultural aconteça, é preciso que haja um sujeito mais experiente que já tenha se apropriado da cultura por meio de suas vivências

e, assim, tenha condições de transmiti-la aos menos experientes. Na escola, quem desempenha esse papel mediador é o/a professor/professora (Mello, 2009; Saviani, 2011). Para que a cultura seja difundida como planejado, cabe à educação, à escola e aos professores/professoras, a “ ... identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2011, p. 13).

Com base nesses pressupostos, a seguir, abordaremos os processos basilares de fundamentação da Educação Infantil, para podermos acompanhar como as diferentes concepções de infância culminaram na organização, política e formação da Educação Infantil tal qual conhecemos hoje. Essa ação é essencial, se pensarmos que desde que nasce a criança já começa a se apropriar da cultura historicamente elaborada pela humanidade e a Educação Infantil é a primeira etapa onde a educação acontece em ambiente escolar.

Pelo Decurso do Tempo em Memória da Educação da Criança: das primeiras concepções de criança e infância a uma educação infantil propriamente dita

Partimos do pressuposto de que estudar Educação Infantil, como nos fala Didonet (2001, p. 11) “é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida ...”. Isso posto, ao tratarmos da historicidade da Educação Infantil, é importante pensarmos sempre na concepção de infância e criança que se tinha em cada momento histórico, pois é a partir dessas concepções que a educação das crianças foi sendo desenvolvida.

Analisando os processos de educação das crianças ao longo da história, é possível percebermos que sob muito tempo, ela esteve sob a responsabilidade exclusiva da família (Paschoal & Machado, 2009; Ariès, 1981), pois era no seio familiar “no convívio

com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura”. (Paschoal & Machado, 2009, p. 79).

O período histórico do século V ao século XII, “segundo a maioria dos comentaristas da elite instruída, registrava a criança como uma criatura pecadora, um pobre animal suspirante” (Silva, 2017, p. 24). A autora ainda assinala um caráter de deficiência que ronda a infância dessa época, tudo porque a criança era menor em questão de estatura, era dependente, incapaz de sobreviver por conta própria.

Os anos subsequentes trouxeram novos olhares para a infância. Silva (2017) nos apresenta um novo contexto a partir do século XII que altera as representações acerca da criança: a reforma agrária, o aumento das populações, a expansão do comércio Mediterrâneo fez com que a saúde e a educação das crianças fossem repensadas. A autora ainda menciona a forte influência religiosa que a devoção ao Menino Jesus exerceu sobre a infância, tirando dela o olhar pecaminoso, negativo, fazendo com que as crianças deixassem de ser consideradas como pecadoras, deficientes e irrelevantes. Mas não devemos nos enganar, a infância ainda não era considerada importante. De acordo com Mattos (2011, p. 40), “nos séculos XV e XVI aparece o sentimento de infância engraçadinha e a presença da criança dentro do grupo”.

Nesses moldes, a infância ainda não era tida como importante, não havia um sentimento de infância, na verdade, essa fase era desvalorizada e o sujeito nessa fase, a criança, era silenciada e apagada. Não tinham voz, seus pensamentos e desejos não eram considerados relevantes. Os séculos XVI e XVII, segundo os estudos de Ariès (1981) e Frota (2007), esboçam uma concepção de infância centrada na inocência e na fragilidade infantil. Ainda sem sua devida importância, a criança e a infância permaneciam não sendo consideradas importantes. Os postulados de Ariès (1981) apontam que até o século XIX, não havia um sentimento de infância, não havia um olhar atencioso para a criança e sua fase de desenvolvimento. Frota (2007, p. 151) nos esclarece que antes do século XIX,

... as crianças eram tratadas como adultos em miniatura ou pequenos adultos. Os cuidados especiais que elas recebiam, quando os recebiam, eram reservados apenas aos primeiros anos de vida, e aos que eram mais bem localizados social e financeiramente. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já participavam das mesmas atividades dos adultos, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticados pelos adultos, não parecendo existir nenhuma diferenciação maior entre elas e os mais velhos.

As únicas diferenças percebidas em relação à criança e ao adulto estavam relacionadas à estatura. Os estudos de Henick e Faria (2015, p. 25825) apontam que as crianças assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com os adultos, pois “[...] assim que seus filhos tinham condições de se manterem em pé, já contribuíam para o sustento da família”. Há de se destacar que todo esse percurso histórico sobre as representações da infância e da criança se estabeleceram em solo Europeu. Todavia, tiveram influência forte sobre o tratamento da infância em nosso país.

Sobre o caso do Brasil, segundo asseveram os estudos de Silva (2017, p. 27)

Enquanto o Velho Mundo estava descobrindo a infância por volta do século XVI e XVII, as terras do Brasil começavam a ser povoadas por homens brancos, algumas poucas mulheres e crianças, vindas a bordo dos navios lusitanos. Essas crianças que estiveram presentes desde as naus quinhentistas até a epopeia marítima vinham na condição de grumetes ou pajens, ou como órfãs do Rei, enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da coroa, acompanhados ou como passageiros dos pais ou de algum parente.

Evidenciamos o mesmo descaso dos países europeus com a infância e a criança, aqui no Brasil, desde o descobrimento. A mesma autora ainda complementa que “as péssimas condições a que estavam sujeitas essas crianças e a forma como eram recrutadas revelam ideia de pouca sensibilidade e de ausência de sentimento pela infância”. (Silva, 2017, p. 27).

Um grande marco para nosso país, pensando em termos de educação e em termos de infância e criança, ocorreu no ano de 1549, quando os primeiros jesuítas chegaram em terras brasileiras. Segundo nos esclarece Silva (2017, p. 28), a missão principal dos jesuítas “conferida pelo rei, era converter os gentios”. Todavia, a missão de evangelizar da Companhia de Jesus exigia que também ensinassem os nativos e as crianças que aqui se encontravam. Apesar de não ter sido planejado, esse ensino “foi fruto das relações estabelecidas entre os religiosos e os moradores portugueses, indígenas e as crianças durante o decorrer do século XVI”. (Silva, 2017, p. 28).

Cabe ressaltar, no entanto, que por mais que a intenção fosse (re)instruir os nativos, havia segregação entre as crianças indígenas, as trazidas da África e as crianças de classe mais abastadas e filhas de colonizadores, pois, as práticas docentes dos jesuítas estavam pautadas num processo de aculturação, ou seja, impondo os costumes, as tradições e os comportamentos dos colonizadores para os colonizados. (Silva, 2017; Linhares, 2016).

Na verdade, o que se observa é que aos olhos dos colonizadores, a cultura local encontrava-se atrasada em relação à cultura europeia. Silva (2017) comenta que essas condições perduraram até o ano de 1759, quando, novamente influenciado pelos movimentos e reformas da Europa, principalmente pelas ideias iluministas, os pressupostos dos jesuítas da Companhia de Jesus foram sendo questionadas ao ponto que culminaram na expulsão dos jesuítas das terras brasileiras pelas tropas de Marquês de Pombal.

A quebra do monopólio educacional do período colonial pelas reformas pombalinas trouxe novos rumos para a educação no país:

A partir daí, tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo esta concepção. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio (Saviani, 2011, p. 76).

Embora novos eixos norteassem a educação nesse período, as crianças e a infância ainda não eram valorizadas. Dentre as mudanças trazidas por Pombal, Silva (2017) destaca três principais aspectos para o cenário educacional da época: a transferência da chamada instrução escolar para responsabilidade do Estado, a criação de aulas régias e a defesa de ideias laicas. Mas, embora empenhados em novos rumos para a educação, o olhar para a criança pouco mudou no Brasil Império. Ambos os períodos, Colônia e Império, marcam para a história da criança e da infância um período obscuro, caracterizado por exploração, sonegação, maus tratos, abandono, escravidão e sofrimento. “O trabalho, nesse período, representou, para muitas crianças, a base sobre a qual estava estruturado o seu desenvolvimento” (Ibidem, 2017, p. 31).

Esse cenário viria a mudar apenas no século XIX. (Silva, 2017; Linhares, 2016). A Independência proclamada em 1822 alertou o país sobre a necessidade de organizar o ensino. Essa organização educacional instituiu, segundo Silva (2017, p. 37) o ensino “[...] primário, que continuava sendo um nível de instrução técnica – ler e escrever –; o secundário, no qual permanecia a organização de aulas régias oriundas das reformas pombalinas”.

Nesse novo século, movimentos estrangeiros como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial marcam também novos rumos e olhares para a infância e para a educação dessas crianças. (Linhares, 2016; Silva, 2017; Frota; 2007). É possível concluir que, como explica Frota (2007, p. 152), “o século XIX inaugurou uma criança sem valor econômico, mas de valor emocional inquestionável, criando uma concepção de infância

plenamente aceita no século XX”. As reformas supracitadas trouxeram novas configurações sociais, novas demandas socioeconômicas que impactaram diretamente as famílias. Frota (2007, p. 152) conta que “a família sofre grandes transformações e criam-se novas necessidades sociais nas quais a criança será valorizada enormemente, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar”.

Pensemos, como exemplo dessa nova configuração familiar, a entrada da mulher no mercado de trabalho. O papel social da mulher, antes destinado ao trabalho doméstico e cuidado dos filhos, precisou ser reformulado, pois a mulher se levantou, se prostou firme no propósito de ser independente e adentrou, enfrentando muitas resistências, ao mercado de trabalho. As crianças, cujos pais estavam trabalhando, precisavam agora de alguém para lhes educar e cuidar.

Em suma, no século XIX, a criança e sua educação começam a ser repensadas com intuito apenas de uma configuração social que mantivesse cada sujeito e sua classe social nos seus devidos lugares. Todavia, os processos educativos eram destinados apenas às crianças com idade acima de 06, 07 anos. A educação das crianças com idade inferior era de responsabilidade apenas da família.

Enfim, adentramos ao século XX, no qual

As ideias a respeito da infância, como fase de valor positivo e de respeito à natureza, resultado do desenvolvimento dos saberes científicos do higienismo, da medicina, da pedagogia e principalmente da psicologia, iniciados no século anterior, delinearão o modelo moderno de infância (Silva, 2017, p. 41).

Neste século, sob forte influência das sociedades capitalistas industrializadas, principalmente as da Europa, começam a se desenvolver processos que caracterizam a infância moderna no Brasil. Isso significa, segundo Silva (2017) que a criança passa a estar no centro das relações familiares e distante

da categoria trabalho, de forma que o trabalho infantil começa a ser repensado e percebido como inapropriado.

Mas, um fator decisivo que alterou as concepções de infância até então, foi com certeza o fato de que no século XX, com a expansão do capitalismo, “a criança assume o status de consumidora [...]”. (Silva, 2017, p. 41). A mesma autora ainda complementa que “adoráveis e graciosas, elas se mostraram muito mais eficientes em propagandas e anúncios de filmes, fazendo avançar também o consumismo das crianças” (Ibidem, p. 41). Isso marca um novo conceito de infância, uma infância ativa, cuja importância começa a ser reconhecida.

Embora grandes mudanças se iniciaram no século XIX, no século XX muitas outras ainda precisariam acontecer para que as crianças fossem valorizadas. Em termos educacionais, o século XX é próspero. Iniciamos o século com fortes influências da Escola Nova, cujos ideais defendiam novas ideias para a Educação, pautadas e inspiradas no que Saviani (2011, p. 76) chama de “concepção humanista moderna de filosofia da educação”.

Nos primeiros anos do século XX, os ideais escolanovistas ganham força e culminam no chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. (Saviani, 2011, 2012). A teoria tradicional que se tinha até então, enxergava a escola como a única instituição responsável por livrar o homem da ignorância e como única capaz de reverter o quadro de desigualdades. A partir do momento que se percebeu que isso não estava sendo efetivado pela escola, surge um novo movimento para se repensar essa teoria tradicional. Saviani (2012, p. 07) comenta que a pedagogia dos escolanovistas começava “por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, por meio de experiências restritas, depois, advogando suas generalizações no âmbito dos sistemas escolares”.

A principal contribuição do grupo dos Pioneiros da Escola Nova para a criança e para a Educação Infantil, segundo Oliveira (2002, p. 76), se deu ao passo que o movimento “se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as

características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância”.

Cabe mencionar que os estudos no campo da psicologia e da pedagogia apontam para uma nova visão da infância, a entendendo “como uma fase de valor positivo e de respeito à natureza”. (Oliveira, 2002, p. 76). Destaca-se aqui, os postulados de Vygotsky, na década de 20 e 30, no campo da psicologia que, ainda segundo Oliveira (2002, p. 76), “atestava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes”, isso estabelece um vínculo entre a infância e as outras demais fases da vida do sujeito, de forma que uma depende da outra para que o sujeito se desenvolva.

Sabe-se que já no século XIX começaram a ser inaugurados os primeiros jardins de infância inicialmente mantidos pela iniciativa privada e só alguns anos mais tarde, foram inaugurados os de caráter público. O que aconteceu no século XX foi que a expansão do capitalismo e da industrialização levaram as mulheres a uma nova demanda de trabalho, com uma jornada maior, de forma que requeriam uma instituição que cuidasse de seus filhos. É nesse cenário que são criadas as primeiras creches no Brasil, de caráter totalmente assistencialista, que visavam apenas o “cuidar” das crianças.

Destacamos aqui o nome de Friedrich Fröebel, idealizador e criador dos primeiros jardins de infância, na Alemanha, no século XIX. Campos e Pereira (2015) esclarecem que o termo “jardim” está relacionado à jardinagem, ofício na qual o jardineiro cuida das plantas pequenas para que cresçam e se desenvolvam. Uma metáfora para o caso das crianças que precisam ser cuidadas para que possam se desenvolver. Os jardins de infância alemães eram destinados à educação de crianças com idade de 3 a 7 anos que, nestes espaços, deveriam desenvolver “atividades que envolviam cuidado com o corpo, observação da natureza, aprenderiam poesia e canto, trabalhos manuais, receberiam formação moral e religiosa, dentre outras atividades” (Campos & Pereira, 2015, p. 27801).

As premissas de Froebel e os ideais do Movimento Escola Nova marcaram, nas primeiras décadas do século XX, os

primeiros passos da constituição da Educação Infantil no Brasil (Silva, 2017; Oliveira, 2002; Carvalho, 2016). Todavia, nem tudo estava pronto, consolidado ou fixo. Muitas críticas fortes eram tecidas às creches, ao seu caráter filantrópico e assistencialista. A década de 1940 traz novas mudanças para o cenário da educação da infância, pois como aponta Didonet (2001, p. 13) “começaram a formular-se políticas de Estado para a infância”.

A nova década traz, segundo Carvalho (2016, p. 13) “iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência”. Isso impacta diretamente no funcionamento das creches e dos jardins de infância, que passam agora a serem vistas e “planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene do ambiente físico” (Oliveira, 2002, p. 100).

Didonet (2001, p. 12) nos explica que a “Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a guarda das crianças no período da amamentação”, pois até então, muito poucas empresas ofertavam atendimento aos filhos dos e das operários e operárias, fator que culminou num crescente de acidentes domésticos, desnutrição generalizada e aumento da mortalidade infantil. Isso tudo, porque os pais iam para o trabalho, e deixavam os filhos e filhas ainda bebês, sozinhos em casa.

As creches acopladas às indústrias tinham caráter puramente assistencialista, de cuidado e alimentação. Nesse cenário, Carvalho (2016, p. 13) infere que

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. O trabalho com as crianças nas creches, tinha assim um caráter assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Embora muito se tenha avançado, a primeira metade do século XX ainda não tinha consolidado políticas de implementação de Educação Infantil que prezasse pelo educar, todo o trabalho desenvolvido até então era puramente assistencialista, de higiene e segurança física. Os estudos de Kuhlmann Junior (2000, p. 08) apontam que até a década de 1970, “as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência [...]”.

Todavia, um importante passo teria sido dado alguns anos antes, na promulgação da Lei 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 1961. Carvalho (2016) comenta que essa lei amparou a inserção das creches e jardins de infância no sistema de ensino do país. Isso culminou numa expansão maior dos números de creches e jardins de infância, principalmente pelo fato de que crianças que não tinham frequentado tais instituições, quando adentravam à escola, apresentavam um desempenho escolar insuficiente em relação às outras crianças.

A inserção das crianças nas creches passou a ser vista como uma maneira simplória de colocar a criança em contato com a cultura para que os índices de fracasso escolar não aumentassem. Para Carvalho (2016, p. 15) essa situação é o berço de

... origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes, uma educação voltada para suprir supostas "carências", é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser capaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola.

Assim, a história da Educação Infantil está também atrelada com a luta de classes. Enquanto os jardins de infância atendiam os filhos da classe média, propunham um trabalho voltado para desenvolvimento físico e afetivo, as creches atendiam a classe trabalhadora e as famílias de baixa renda com o único intuito de dar assistência a essas famílias. Em 1971 é promulgada

uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/71 que assegura em seus Artigo 19º, parágrafo 2º, que os sistemas de ensino deverão velar para que a criança de idade inferior a sete anos receba educação em escolas maternas, jardins de infância, creches ou instituições especializadas. (Brasil, 1971).

O contexto socioeconômico brasileiro das décadas de 70 e 80, como nos explica Oliveira (2002), impulsionado por movimentos de luta de classes que visavam combater as desigualdades sociais, culminaram na elaboração e promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988. Neste cenário, os moradores dos grandes centros questionavam os baixos salários e as precárias condições de trabalho. Atrelado a essas reivindicações, o atendimento das crianças cujos pais e mães precisavam trabalhar, foi um outro ponto crucial que impactou diretamente a questão da construção das creches.

A Constituição de 1988 é um grande marco histórico e político para a Educação Infantil e para a criança, pois, pela primeira vez reconheceu-se um direito próprio da criança com idade inferior aos sete anos. O inciso IV do artigo 208 da CF, assegurava que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...]”. (Brasil, 1988, art. 208). É a primeira vez que a criança tem um direito assegurado.

Carvalho (2016, p. 17) infere que “a partir daí, tanto a creche, quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista”. Vislumbramos o primeiro passo na elaboração de uma Educação Infantil que não tenha como único objetivo o “cuidar” das crianças. Outro documento importante para a infância e para as crianças viria a ser aprovado dois anos mais tarde, trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este documento também se constitui um marco para a história da criança brasileira, pois reconheceu, como nos explica Frota (2007, p. 153) todas as crianças “como sujeito de direitos, com necessidades específicas, decorrentes de seu desenvolvimento peculiar, e que, por conta

disso, deveriam receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente”.

A infância deixa de ser vista como um problema, recebendo uma conotação valorativa negativa e passa a ser compreendida como uma fase importante e valorosa. A criança começa a ser entendida como um cidadão. As novas premissas contidas na CF e no ECA exigem novas propostas educacionais que sejam capazes de atender essa nova criança. Essas novas reformulações exigidas serão contempladas na Lei 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de Dezembro de 1996. A normativa, em seu artigo 29º institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Damos destaque para a finalidade desta etapa de ensino que tem por objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. (Brasil, 1996, art. 29). Trata-se de uma proposta de desenvolvimento integral da criança, que além do cuidado, contemple o seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social. A partir de então, é estabelecida uma nova organização para a Educação Infantil, as crianças com idade entre 0 e 3 anos serão atendidas em creches e as com idade entre 4 e 6 anos serão atendidas em pré-escolas.

Outro ponto importante que a Lei traz, diz respeito à formação docente. Antes da segunda metade do século XX, não era exigida formação alguma para os cuidadores dessas crianças. No 62º artigo da Lei 9394/96, lia-se

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62).

São os primeiros traços de políticas de formação docente para atuação na Educação Infantil. A referida lei constitui um marco importantíssimo para a Educação Infantil, pois a partir dela pensa-se em formação docente, em trabalho pedagógico planejado e políticas públicas para a referida etapa, propondo uma articulação entre os processos de cuidar com os processos de educar. Nela, vislumbra-se o educar tão importante como o cuidar. Em consonância com essa nova legislação, Paschoal e Machado (2009, p.86) mencionam a elaboração e implantação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil”.

A educação escolar da criança pequena começa a ser planejada. O Referencial Curricular supracitado, nas palavras de Paschoal e Machado (2009, p. 86) passou a funcionar como “um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade”. Em 07 de Abril de 1999, o Conselho Nacional de Educação sancionou a Resolução CEB nº01 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo objetivo principal era “direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação [...]” (Paschoal & Machado, 2009, p. 87).

Em 17 de Dezembro de 2009 é promulgada a Resolução nº 05 que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As principais mudanças trazidas no documento estavam na concepção de criança, que passou a ser entendida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Essas novas diretrizes reiteram a necessidade de entender a criança como cidadã, sujeito de direitos, que se desenvolve a partir de suas experiências com outros sujeitos e com o mundo. É também uma normativa importante para fazer valer a obrigatoriedade das matrículas já a partir dos 04 anos de idade. Essas duas últimas legislações impactaram a educação, uma vez que sendo obrigatório, as instituições de ensino teriam que se reorganizar em questões de infraestrutura, recursos materiais, humanos e alimentação para atender uma maior demanda de alunos.

Num primeiro momento, no entanto, essas normativas não estavam sendo atendidas. Havia ainda um número significativo de crianças de 04 anos sem frequentar a Educação Infantil. Novas medidas foram tomadas e em 04 de Abril de 2013 é promulgada a Lei 12.796, que estabelece o período de 2013 à 2016 para que as redes estaduais de ensino, se organizem de forma a atender toda criança e adolescentes com idade entre 04 e 17 anos. No ano de 2014, a Lei nº 13.005/2014 aprova um novo Plano Nacional de Educação, com perspectivas e esperanças mais contemporâneas para a educação do país. Trata-se de um documento com 20 metas para melhorar a qualidade da educação do país. A Educação Infantil é contemplada especialmente na primeira meta, onde lê-se o texto:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014, meta 1).

Podemos observar uma complementação da Resolução 05/2009 e da Lei 12.796/2013, pois visa universalizar o atendimento de todas as crianças com idade entre 04 e 06 anos, conforme previsto anteriormente nas respectivas normativas. Este Plano Nacional de Educação tem duração de 10 anos, o que significa que essas metas deverão ser alcançadas até o ano de

2024. Temos um curto prazo de tempo para atingirmos as metas e as porcentagens indicam que ainda há muito trabalho a ser feito.

Em 2017, um novo documento é emitido para nortear a Educação Nacional, trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é

... um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 07).

Analisando o documento, é possível observar, como apontam Almeida e Silva (2018, p. 605) que “não se define com clareza o que é o conhecimento próprio da escola [...]. Os modismos pedagógicos, as pressões econômicas e político partidárias tornam-se os definidores [...] da escolha de suas finalidades e metodologias”. A falta de bases sólidas que orientem a Educação para a construção de uma nação igualitária e justa, que não atenda a determinadas requisições de grupos hegemônicos, faz com que o documento esteja no meio do caminho de um anúncio de diretrizes, pois apresenta o que precisa ser desenvolvido, mas não contempla os caminhos para se desenvolver essas bases. (Almeida & Silva, 2018).

Outro fator importante corresponde ao fato que o documento, segundo Almeida e Silva (2018, p. 605) “não pensa as bases desta nação a partir de seu contexto e de diagnósticos do que ela está sendo”, ou seja, oferece à nação, uma proposta educacional a partir dos projetos de nação e modelos educacionais de outros países, ignorando a realidade do país. Assim, a nova BNCC se revela como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. (Brasil, 2017, p. 09). Essa premissa de ser uma referência para a formulação dos currículos, nada mais é que

uma estratégia para controlar essa elaboração, de forma a atender os interesses de um grupo determinado.

Essa tentativa de organizar os currículos por meio de uma Base Nacional Comum Curricular, como nos apontam Portelinha et al. (2017), não é algo recente, já era planejado desde a década de 1980, quando os educadores brasileiros, retomaram e intensificaram estudos e debates sobre a qualidade da Educação Pública. Já nessa época, sinalizaram sobre a necessidade de se instituir um sistema nacional de educação que garantisse acesso e permanência das crianças e dos jovens na Educação Básica e no Ensino Superior. Esses debates e estudos antecederam a CF (1988) e, segundo Portelinha et al. (2017, p. 31), “foram decisivos para garantir, de certo modo, o direito à educação a todos e o compromisso do Estado em ofertá-la”.

No que tange a concepção de criança, a BNCC adota a concepção das DCNEI/2009, concebendo-a como um sujeito histórico, que se desenvolve, cria sua identidade individual e coletiva, constrói sentidos sobre si e sobre a natureza e sociedade a sua volta, por meio das práticas cotidianas e das relações que vivencia como um sujeito ativo. A partir dessa premissa, a BNCC apresenta uma organização específica que engloba objetivos de aprendizagem, eixos estruturantes do trabalho pedagógico, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser comuns a todos as crianças do país.

O discurso por trás dessa organização é interessante, todavia, não considera todas as realidades culturais do país, não considera as diferentes infâncias vivenciadas nas diferentes regiões do país. Por mais igualitário que possa parecer, “entende-se que este discurso não considera as diferenças existentes entre os sujeitos a partir de uma análise crítica das condições de vida e de acesso aos bens materiais e culturais” (Portelinha et al. 2017, p. 33). Propor uma unificação, uma referência estática não é garantia de igualdade, pois nem todas as escolas, nem todos e todas os alunos e alunas, nem todos e todas os professores e professoras, dispõem das mesmas condições, dos mesmos recursos.

A proposição de eixos estruturantes para as práticas pedagógicas na Educação Infantil trazidas na BNCC são os

mesmos previstos nas DCNEI/2009: interações e brincadeiras. A questão das interações no desenvolvimento infantil ressaltada por Vigotsky (1991, p. 24), pois:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança.

A questão da interação social é assim, fator crucial para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dessa interação que a criança se apropriará da cultura historicamente elaborada pela humanidade desenvolverá suas funções psíquicas superiores e constituirá sua estrutura humana de sentidos e significações de comportamentos, pensamentos e relações.

É fundamental, segundo Bortolanza e Freire (2018, p. 72) que tenhamos essa compreensão para que possamos ampliar nossas concepções que limitam a Educação Infantil a espaço necessário para a socialização da criança. Entendemos que a interação social consiste em um conceito muito mais profundo para o desenvolvimento infantil. Igual importância recebem as brincadeiras nos estudos de Vigotsky (1991, p. 86) que afirma que “durante as brincadeiras todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos”. Nesse sentido, a atividade de brincar faz com que a criança estabeleça sentido, mesmo que imperceptivelmente, às diversas situações vivenciadas por ela, contemplando ainda, as vivências futuras que terá. Pensemos na formulação de regras nas brincadeiras para elucidar essa questão das vivências futuras.

A ação de estabelecer regras para brincar, lhe ajudará nas suas experiências futuras onde conhecerá limites e possibilidades para suas ações. Por meio desses dois eixos centrais, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças. São eles: direito de conviver, direito de brincar, direito de participar, direito de

explorar, direito de expressar e direito de conhecer-se (Brasil, 2017). Esses direitos foram estabelecidos para garantirem

... condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Brasil, 2017, p. 37).

Tendo as interações e brincadeiras como eixo norteador do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecido, a BNCC traz os campos de experiência como forma de organização curricular para assegurar os referidos direitos. Esses campos “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

São cinco os campos de experiência, que nas palavras de Bortolanza e Freire (2018, p. 70) “traduzem o arranjo curricular pensado para a Educação Infantil”. São eles: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já também previstos nas DCNEI/2009, eles apenas trocaram de nomenclatura, antes eram concebidos como áreas do conhecimento.

Para cada um desses campos de experiências são apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que dizem respeito às aprendizagens essenciais, contemplando “tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências [...]” (Brasil, 2017, p. 44).

Não discutiremos todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, porque tal atividade não faz parte dos nossos objetivos, apenas apresentaremos algumas fragilidades presentes nos objetivos em geral. Uma delas refere-se a uma falta de

organização para o trabalho pedagógico. Bortolanza e Freire (2018, p. 79) escrevem que “o texto da BNCC não evidencia uma ordem para o trabalho com os objetivos pensados para cada faixa etária [...]”. Essa desordem coloca os rumos da prática pedagógica em terreno instável. Sem um ponto de partida, o trabalho pedagógico pode partir de qualquer ponto e acabar ficando defasado e fragmentado pelo fato de “misturar” os diferentes objetivos dos diferentes campos de aprendizagem.

Não há uma linearidade no trabalho desenvolvido porque cada docente/escola pode partir de um lugar. Outro ponto delicado por Bortolanza e Freire (2018, p. 80) corresponde à

... falta da busca pela ampliação do universo cultural da criança, da ênfase ao trabalho com elementos da cultura, da abordagem de temas sociais. Consideramos que a ausência dessa abordagem esvaziou o campo de experiências e não conseguiu o diálogo com a concepção de criança defendida na introdução do documento.

Ao conceber a criança como um sujeito social, histórico cultural é imprescindível que essa criança tenha contato, desde a mais tenra idade, com os elementos culturais e sociais de sua realidade para seu desenvolvimento, aprendizagem e formação humana. Essas fragilidades e outras são percebidas na parte da Educação Infantil presente na nova Base Nacional Comum Curricular. Para Portelinha et al. (2017, p. 41)

O projeto de educação apresentado nesta versão da BNCC é contraditório na medida em que almeja elevar a qualidade da educação brasileira, mas não garante uma base formativa integral com a especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas e as especificidades do desenvolvimento infantil.

Em suma, a BNCC, especificamente no que diz respeito às proposições curriculares para a Educação Infantil, ainda se mostra insuficiente para contemplar todos os aspectos do

desenvolvimento infantil. Concordamos com Portelinha et al. (2017, p. 42) quando inferem que o que possivelmente falte para a nova Base é “pautar-se em uma concepção pedagógica que garanta o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio do acesso à aprendizagem do conhecimento científico, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil”.

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos concluir que até meados do século XII não existia um sentimento de infância, nem tampouco atenção especial à criança. É possível observar um processo de preparação da criança para a vida adulta, tendo o núcleo familiar como o único responsável por esse processo. Nos anos subsequentes, ainda de forma muito branda, é que a criança foi sendo percebida, mas ainda sem ser considerada como um sujeito de direitos e digna de valorização. São os estudos no campo da pedagogia e da psicologia que fizeram com o que, no século XIX, a infância fosse reconhecida como uma importante fase da vida do sujeito, na qual se estruturam e se iniciam processos por meio dos quais a formação humana das pessoas se consolidará durante toda a sua vida.

Os estudos e avanços, principalmente no campo da educação, nos ajudam a chegar ao século XXI com uma visão consistente da criança como um sujeito de direitos, que ativamente participa de relações sociais, pois é por meio destas que aprenderá e se desenvolverá socialmente, culturalmente e humanamente. Dito isso, a escola, principalmente as responsáveis pela educação da criança, precisam estar empenhadas no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade que consiga contribuir para esse desenvolvimento e formação da criança.

A Educação Infantil tal qual temos hoje é uma grande conquista, pois impacta diretamente na formação das gerações futuras. De extrema importância para a formação da criança em seus aspectos físicos, sociais, cognitivos e culturais, a Educação

Infantil é o primeiro contato da criança com um saber sistematizado, organizado com a finalidade contribuir para que a formação e desenvolvimento das crianças, respeitando suas subjetividades, de maneira que se tornem sujeitos conscientes, capazes de atuar positivamente na sociedade.

Referências

- Almeida, F. J. & Silva, M. G. M. (2018). O currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e cidadania. *Revista e- Curriculum*, 16 (3), 594-620.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Infância e da Família*. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bortolanza, A. M. E. Freire, R. T. J. (2018). Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Concepções de criança, desenvolvimento e currículo. *Série-Estudos*, 23(49), 67-96.
- Brasil. (1971). Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: DF.

- Brasil. (2014). Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília- DF.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 15/2017. *Base Nacional Comum Curricular*. Planalto Central: BrasíliaDF.
- Campos, R. K. N. Pereira, A. L. S. (2015). Primeiras iniciativas de Educação da Infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940). *Anais XII Educere*. (pp. 27798- 27806). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Carvalho, M. C. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto- Portugal].
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. 18(73), 11-28.
- Duarte, N. (2014). A Pedagogia Histórico Crítica e a formação da individualidade para si. In: ORSO, P. J. SILVA, J. C. et. al. (orgs.). *Pedagogia Histórico Crítica, educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. (pp. 33-47). Curitiba-Paraná: Editora CRV.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 147-160.
- Henick, A. C. Faria, P. M. F. (2015). História da Infância no Brasil. *Anais XII Educere*. (p.25824- 25834). Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba.

- Kuhlmann Junior, Moysés. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 5-18.
- Linhares, J. M. (2016). *História social da infância*. Instituto Superior de Teologia Aplicada: Sobral- CE.
- Mattos, H. M. Z. H. (2011). *A questão do gênero e a formação da professora da Educação Infantil*. [Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná].
- Mello, S. A. (2009). Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. L. SILVA, V. P. MILLER, S. (orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações* (pp.365- 376). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Oliveira, Z. R. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Paschoal, J. D. Machado, M. C. G. (2009). A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, 33, 78-95.
- Portelinha, Â. M. S. et al. (2017). A Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. *Temas & Matizes*, 11(20), 30- 43.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. 42^a ed. Campinas- SP: Autores Associados.
- Silva, A. C. G. (2017). *Trabalho docente na Educação Infantil: concepções e práticas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás: Jataí- GO].

Vigotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

A (In)visibilidade dos Bebês nas Políticas Públicas e o seu Lugar nas Instituições Educativas

Kethelen Rossini
Cassiana Magalhães

Introdução

No Brasil, a Educação Básica é dividida em três etapas, sendo elas, respectivamente, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da educação básica, atendendo as crianças desde os seus primeiros meses de vida até os 5 anos de idade. Neste sentido, é então a porta de entrada da criança no ambiente e contexto escolar, seja por meio da necessidade e vontade dos pais e responsáveis até os 3 anos de idade, ou então pela obrigatoriedade da legislação a partir dos 4 anos (Brasil, 1996).

Assim, tal qual destaca Didonet (2001, p. 11, grifo nosso) “falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. **É falar da criança**”. Nesta direção, é preciso ter em mente que o objeto central da educação infantil é a criança e o seu processo de desenvolvimento, e com isso, pensar o processo de desenvolvimento infantil e a forma de contribuir para tal no contexto escolar, torna-se fundamental.

Tendo isso exposto, se a Educação Infantil é o primeiro contato da criança com a escola, com os professores e com o espaço e contexto escolar, se faz necessário refletir acerca da maneira em que o trabalho pedagógico com as crianças acontece nas instituições educativas e como este é orientado por meio dos documentos legais. Mais especificamente neste caso, de que

maneira os documentos orientam o trabalho pedagógico com os bebês no berçário.

Possuindo como objeto de estudo os bebês que frequentam o berçário nas instituições de educação infantil, nos questionamos neste capítulo: Como as orientações presentes nos principais documentos da Política Nacional de Educação podem subsidiar a organização das práticas pedagógicas com bebês nas instituições educativas? Para responder a tal questão, delineamos como nosso principal objetivo discutir as orientações presentes nos documentos oficiais acerca do trabalho pedagógico com bebês e os possíveis desdobramentos para a organização da prática no contexto escolar.

Para tal reflexão, é importante destacar a necessidade e a importância de desenvolvimento de uma base teórica para a formação do professor como meio de auxiliar na compreensão do desenvolvimento infantil, visando contribuir no processo de formação do professor e da compreensão acerca do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, a necessidade de uma teoria para sustentar o agir do professor, o conhecimento a respeito da criança, nesse caso, do bebê com o qual irá trabalhar. Para nós, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural subsidiam esse pensar e agir, à medida que fornece a compreensão a respeito do desenvolvimento humano nos diferentes momentos da vida.

Dito isto, o capítulo irá se desenhar em um primeiro momento a partir das discussões teóricas que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento dos bebês, em um segundo momento será apresentado um breve histórico de contextualização do surgimento da educação infantil, e por fim será realizada a análise dos documentos oficiais, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996); As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), com o intuito de refletir acerca da maneira que os bebês são vistos nas Políticas Nacionais de Educação.

Finalmente, as discussões realizadas sobre o desenvolvimento infantil e os documentos oficiais serão entrelaçadas com observações realizadas em um berçário de uma

Instituição de Educação Infantil no município de Londrina – PR, conforme pesquisa aprovada no Comitê de Ética nº 51251321.0.0000.5231.

As Especificidades do Desenvolvimento Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural auxiliam na compreensão em relação às questões que permeiam o desenvolvimento humano. Para a referida teoria, o desenvolvimento acontece por meio de duas linhas que até determinado ponto do desenvolvimento humano caminham juntas, as linhas do biológico e do social. Contudo, esgotada as possibilidades de desenvolvimento biológico, o desenvolvimento social se torna o principal caminho para o desenvolvimento humano, assim, é então “... o homem um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279). Neste sentido, por intermédio do outro, das relações e das trocas que o sujeito estabelece com o outro mais experiente que o desenvolvimento humano caminha e com isso avança.

Dito isso, o desenvolvimento infantil segue pelos mesmos pilares. É a partir do contato, das interações e das relações com o outro e com os objetos da cultura humana que a criança se desenvolve, e com isso é capaz de ampliar seus conhecimentos. Nesta direção, quanto maior as possibilidades de experiências, trocas e contatos, maior será o repertório social e cultural da criança.

Deste modo, o meio social em que se está inserido é a peça-chave do desenvolvimento humano. Neste caminho, para Vigotski (2018, p. 87) o meio “[...] desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento.” Assim, podemos compreender que o meio é “[...] a fonte de todas as características especificamente humanas da criança” (Vigotski, 2018, p. 87).

Assim, conforme aponta a Teoria Histórico-Cultural, o meio social é a principal fonte do desenvolvimento humano. Devendo-se

destacar que este não é estável ou imutável, mas sim um espaço que afeta e é afetado constantemente. Isto é, da mesma forma que ele é capaz de influenciar as ações, relações, interações e experiências das crianças, elas por sua vez também podem alterá-lo e modificá-lo conforme as relações que colecionam. Para Vigotski (2018) o meio influencia o desenvolvimento e as vivências, e estas por sua vez influenciam as ações e relações, que por consequência influenciam o meio, neste sentido, o meio sofre constantes alterações e reformulações.

Outro ponto importante a respeito do meio, tem relação com a sua capacidade de afetar de maneiras diferentes cada criança. Com isso, um mesmo meio pode desenvolver diferentes vivências, uma vez que cada um estabelece a sua própria relação com o meio.

É importante destacar ainda que, conforme a idade e o desenvolvimento da criança avançam, o mesmo meio também adquire novos significados. Assim, “um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica. Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudança da criança” (Vigotski, 2018, p. 75).

Posto isso, é possível realçar que a relação que se estabelece com o meio é singular, subjetiva, individual e assim como cada criança, é única, e irá depender do conjunto de outros meios em que a criança está inserida, e também do seu desenvolvimento. Destarte, quanto mais a criança compreende, mais ela é afetada pelo meio, e mais ela atribui sentidos e significados.

A partir disso, Elkonin (2017) trabalha com a ideia da periodização do desenvolvimento na infância, destacando essa ideia de desenvolvimento como um processo não linear composto por momentos de interrupções e continuidade, repleto de crises e saltos qualitativo, que é ainda integrado pelo construto histórico da humanidade acerca da compreensão da infância. Soma-se ainda a questão da periodização do desenvolvimento a sua constituição que possui épocas e estágios de desenvolvimento, que são vinculados, por sua vez, a uma atividade guia de desenvolvimento.

Em relação ao conceito de atividade guia, Leontiev (2010, p. 65) afirma que ela é “... a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Neste sentido, a atividade guia seria a atividade capaz de proporcionar os principais avanços no psiquismo infantil, e preparar a criança para os novos níveis e saltos do desenvolvimento. É, portanto, a atividade guia, a atividade capaz de guiar o desenvolvimento.

É importante evidenciar que os períodos do desenvolvimento, e conseqüentemente, a atividade guia, não são determinados pela idade cronológica da criança, mas sim a partir das suas condições de vida, das suas relações, vivências e experiências com o meio social e cultural. Deste modo, como cada período do desenvolvimento humano é guiado por uma diferente atividade guia ao olharmos especificamente para a Educação Infantil, que atende as crianças entre 0 e 6 anos de idade, podemos encontrar três possíveis períodos de desenvolvimento. Sendo eles: os períodos do primeiro ano de vida, a Primeira Infância e a Idade Pré-Escolar, que possuem como as atividades guias respectivamente a comunicação emocional direta, a atividade objetal manipulatória e a brincadeira de papéis sociais.

Ainda em relação ao conceito de atividade guia e aos períodos do desenvolvimento, Leontiev (2010, p. 64) destaca que “o critério de transição de estágio para outro é precisamente a mudança do tipo de atividade na relação dominante da criança com a realidade”. Neste sentido, a mudança da criança de um período para o outro do desenvolvimento, como, do primeiro ano de vida para a primeira infância, tem relação direta com a mudança da sua atividade guia, de comunicação emocional direta, para a atividade objetal manipulatória.

Apesar de compreender que na Educação Infantil é possível encontrar os três períodos do desenvolvimento (conforme citados anteriormente), reafirmamos que este trabalho possui como foco os bebês que frequentam os berçários das instituições educativas. Deste modo, nos debruçamos de forma mais intensa no primeiro período de desenvolvimento e na sua respectiva atividade guia

como forma de subsidiar a prática pedagógica no berçário, a saber, o primeiro ano de vida e a atividade de comunicação emocional direta.

Para Vygotski (2006, p. 286, tradução nossa) “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida é baseado na contradição entre sua máxima sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação”. Partindo disto, compreendemos que o primeiro ano de vida é marcado pela extrema sociabilidade do bebê, e pela intensa relação social que se constrói entre o bebê e o adulto. O adulto neste período pode ser entendido como o centro de todo o desenvolvimento infantil, e conseqüentemente é a via principal de atividade do bebê, uma vez que tudo o que lhe é apresentado se dá por intermédio da ação do adulto.

Diante desse contexto, quando pensamos no ambiente educacional, se compreendemos que o meio é a principal fonte de desenvolvimento humano, aliado às características do primeiro ano de vida, juntamente com sua atividade guia, a comunicação emocional direta, compreendemos também que absolutamente tudo que o bebê terá contato nas instituições educativas, desde os momentos de troca e higiene, até em relação aos espaços e objetos que eles conheceram depende integralmente das condições que o professor é capaz de oferecer. Deste modo, “[...] o primeiro contato do bebê com a realidade (incluindo quando cumpre as funções biológicas mais elementares) está socialmente mediado” (Vygotski, 2006, p. 285, tradução nossa).

Conforme apontado nos parágrafos anteriores, é então a comunicação com o adulto a atividade principal do bebê no período do primeiro ano de vida, a atividade que guia o seu desenvolvimento. Contudo, é importante pontuar o que compreendemos como comunicação, que não é tida como uma simples conversa do adulto com o bebê, mas sim uma, “. . . atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um deles atuando como sujeito, como indivíduo” (Lísina, 1987, p. 275, tradução nossa).

Neste sentido, a atividade de comunicação é aquela em que existem trocas no protagonismo, na qual adulto e bebê são sujeitos que interagem e se relacionam ativamente, e não simples

receptores, ou ouvintes passivos. Desta maneira, é importante que o adulto conceda espaço para que o bebê possa se expressar e se comunicar à sua maneira, por meio por exemplo de balbucios, choros, gestos e movimentos.

Para além da compreensão da atividade guia de comunicação emocional direta como uma atividade em que a participação ativa do adulto e do bebê como sujeitos desse processo é fundamental, ela também é amplamente relacionada à questão emocional. Nessa perspectiva, em relação ao seu aspecto emocional Vygotski (2006, p. 304, tradução nossa) destaca que “mais que uma comunicação baseada em um entendimento mútuo, se trata de manifestações emocionais, de transferências de afetos, de reações positivas ou negativas frente a mudança do momento principal de qualquer situação em que o bebê se encontra ...”.

Assim, a atividade de comunicação emocional direta, como o próprio nome dá a entender, é então a atividade comunicativa que acontece entre o adulto e o bebê, em uma relação direta, em que ambos precisam ser os agentes ativos do processo, mediados principalmente pelas questões e manifestações emocionais, uma vez que a linguagem propriamente dita ainda não se faz presente em um dos atores dessa atividade, o bebê.

Com isso, compreendemos então a necessidade de um alicerce teórico que dê embasamento ao professor acerca do desenvolvimento infantil para realização das atividades e propostas pedagógicas que respeitem a atividade guia de cada período das crianças, e também o seu desenvolvimento. É preciso antes de tudo, que o professor conheça as necessidades, possibilidades e formas de promover o desenvolvimento da criança sob sua responsabilidade na educação infantil.

É neste sentido que, como já destacado anteriormente neste capítulo, a criança e o seu desenvolvimento são as peças fundamentais da Educação Infantil e cabe ao professor, como o outro mais experiente e que estudou para tal, a função de mediar de maneira consciente esse processo.

Um breve Histórico da Educação Infantil

Com o avanço da Industrialização ao longo dos séculos XIX e XX, e conseqüentemente com a inserção das mulheres no mercado de trabalho formal, se fez necessário a criação de espaços que cuidassem das crianças enquanto suas mães cumpriam a sua jornada de trabalho. Fuly e Veiga (2012, p. 90) destacam que “a preocupação não era precisamente com a criança, mas com a liberação da mãe para o trabalho, pois as creches se caracterizavam como um serviço de atendimento às classes populares”.

O processo de industrialização deixou clara a necessidade da criação de lugares que deveriam cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. Contudo Rizzo (2006) aponta que não somente lugares para atender essas famílias foram surgindo, mas a situação ocasionou também o surgimento das assim nomeadas pela autora de mães mercenárias.

As mães mercenárias podem ser classificadas principalmente como mulheres, que vendiam o seu trabalho de abrigar e cuidar de crianças enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas (Rizzo 2006). A autora aponta ainda que não somente aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, que eram muitas, sob o cuidado de uma única pessoa, mas gerou ainda um quadro caótico, no qual a negligência e o desprezo pela criança se fizeram continuamente presentes.

Para além da questão da inserção feminina no mercado de trabalho, outro ponto que influenciou diretamente na criação das creches tem relação com a alteração da composição familiar, de família extensa para a família nuclear. Assim, não era mais possível deixar o recém-nascido aos cuidados de outros familiares que moravam na mesma casa, e esta situação, expôs novamente a necessidade de um espaço que cuidasse dessas crianças durante o período em que os pais trabalhavam (Didonet, 2001).

Rizzo (2006) destaca que as primeiras instituições destinadas às crianças pequenas foram criadas inicialmente em 1774, na cidade de Paris. Esta é a primeira instituição que se tem notícia denominada como uma espécie de escola para crianças a

partir dos dois anos, contudo a proposta não avançou, principalmente devido a falta de uma linha filosófica que a validasse enquanto instituição. Mais tarde, em 1837, Friedrich Froebel cria o que chamou de Jardim de Infância, diferente da experiência anterior, Froebel deixa como marca princípios que corroboram com a construção da filosofia da educação, e com isso cria então um “...ambiente especialmente organizado para promover o desabrochar das potencialidades da criança e o cultivo da liberdade de expressão do pensamento e da criatividade” (Rizzo, 2006, p. 36).

Fuly e Veiga (2012) indicam ainda que especialmente no caso do Brasil, junto com a necessidade de criar espaços que atendessem as crianças de mães trabalhadoras, indica-se a demanda para o cuidado de crianças abandonadas. Deste modo, tem início a instituição de um modo de amparo a esse público a partir da utilização da “roda dos expostos” (ou “roda dos enjeitados”) na qual as crianças além de serem acolhidas, ainda recebiam alguma forma de educação.

É necessário ressaltar que conforme Rizzo (2006) o cuidado e a preocupação com as crianças são recentes, de uma maneira geral, estas passaram mais tempo, quando pensamos no tempo histórico da humanidade, sendo negligenciadas e sem a oportunidade de viver a etapa da infância propriamente dita, do que sendo cuidadas e respeitadas.

Rizzo (2006) chama a atenção para situações nas quais as crianças serviam como mão de obra, ou então eram castigadas e vítimas de violências como forma de punição para que assim fossem disciplinadas, de uma maneira geral “o menosprezo pela vida das crianças ..., especialmente aquelas das classes inferiores, esteve profundamente arraigado, da Antiguidade até meados do século XVIII” (Rizzo, 2006, p. 25).

Assim, é a partir deste contexto histórico descrito anteriormente, fortemente marcado por um viés assistencialista que se dá o surgimento das creches. Diante deste legado, apesar do reconhecimento por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), da Educação

Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, que deve atuar por meio do binômio indissociável do cuidar e educar, tópico que será discutido a seguir, ainda assim, é possível observar em instituições de educação infantil resquícios dessa concepção assistencial dos séculos anteriores, que visa somente o cuidado infantil, no sentido a atender as necessidades físicas e biológicas das crianças, em especial para aquelas entre 0 a 3 anos.

Os bebês estão nas instituições educativas. E agora?

Diante do histórico descrito no tópico anterior, a criança tem então o seu reconhecimento legal no Brasil somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na qual lhe é assegurado e garantido os direitos básicos, tal qual cita o Art. 227.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir da Lei N° 9394 de 20 de dezembro de 1996 que é estabelecida as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na qual as crianças passam a ter o direito à educação infantil asseguradas por uma política nacional de educação, devidamente regulamentada. Assim, no artigo 30º da LDB, “a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996), em consonância a isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5, 2009, p. 12) compreende a educação infantil enquanto a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Partindo dessas considerações, compreendemos que antes mesmo que a criança complete o seu primeiro ano de vida ela possui o direito de frequentar as instituições de educação infantil, sejam elas públicas, privadas ou filantrópicas, no período integral ou parcial, a depender das condições da instituição e da família da criança. Dito isto, se desde tão cedo a criança já possui esse direito, nós voltamos a nossa pesquisa para os documentos oficiais acerca das orientações destinadas especificamente aos bebês.

Dito isso, consideramos importante pontuar quem são as crianças atendidas pelo berçário, entretanto, percebemos existir uma falta dessas informações nos principais documentos da política nacional de educação. Tanto a LDB (Brasil, 1996), quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) limitam as divisões das crianças em dois grandes grupos, de 0 a 3 anos, e de 4 e 5 anos.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) realiza uma divisão em três grupos, os bebês que compreende a faixa etária de 0 até 1 ano e 6 meses, as crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses até os 3 anos e 11 meses, e por fim as crianças pequenas, de 4 anos até 5 anos e 11 meses.

Considerando as especificidades dessa pesquisa, realizou-se uma busca por documentos municipais que apresentassem uma maior especificidade em relação ao berçário e a sua faixa etária. Em Londrina, município em que a pesquisa em questão foi desenvolvida, de acordo com a deliberação 003/2016 do Conselho Municipal de Educação de Londrina, o berçário ou Creche Bebê (CB) como é chamado pelo município, atende as crianças nascidas

no ano em curso, e que completem um ano a partir do dia 31 de março (Londrina, 2016).

A partir disso, destaca-se que os documentos em questão compreendem que a educação infantil abarca crianças de 0 a 5 anos. Contudo, quando se referem as crianças ou as questões que as envolvem, elas são tratadas de uma maneira mais generalista, desconsiderando as especificidades de cada faixa etária, ou ainda, a partir da Teoria Histórico-Cultural, dos períodos de desenvolvimento.

Voltando o nosso olhar agora para os bebês, ao digitar no buscador de palavras dentro da LDB (Brasil, 1996) não é possível encontrar qualquer menção ao termo bebês ou berçário, já a palavra “creche” aparece três vezes ao longo do documento, e se refere ao espaço educativo destinado para as crianças até 3 anos de idade. Da mesma forma, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) a palavra berçário também não se faz presente, e a palavra creche quando presente, também diz respeito ao espaço destinado às crianças de 0 a 3 anos, já o termo bebê aparece uma única vez no tópico em que se compromete a elaborar orientações acerca das especificidades da ação pedagógica com os bebês.

Ao realizar uma busca sobre o documento em questão, é possível localizar um artigo hospedado dentro do site do Ministério da Educação de autoria de Maria Carmem Barbosa, que apresenta algumas contribuições acerca das orientações pedagógicas do trabalho com os bebês. A autora destaca a importância de alinhar as ações de cuidado, como o banho, as trocas, os momentos de sono e descanso, com as ações educativas, como a saída para espaços externos, a disponibilização dos objetos para a exploração do bebê, os momentos de musicalização e de contação de histórias (Barbosa, 2010).

Na BNCC (Brasil, 2017) a palavra “berçário” não é encontrada nenhuma vez e, assim como nos documentos anteriores, a palavra “creche” se refere ao espaço educacional para as crianças de até 3 anos, e aparece cinco vezes, já a palavra bebê aparece 15 vezes nesse documento, em grande parte devido aos

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelo documento.

De maneira geral, os documentos oficiais destacados apresentam pouca ou quase nenhuma orientação específica destinada ao trabalho educativo com os bebês no berçário. Todavia, voltando ao título deste tópico, os bebês estão nas instituições educativas. E agora? Mesmo que os documentos não tratem dessa especificidade da Educação Infantil, é preciso que a comunidade escolar e, principalmente, os professores estejam preparados para recebê-los, e promover o desenvolvimento.

Um dos pontos principais a se levar em consideração quando falamos sobre os bebês e a sua presença nas instituições educativas é, de acordo com Mello (2019), a concepção de que o bebê precisa do adulto para suprir as suas necessidades sejam elas relacionadas a alimentação, a higiene, ao sono, ou então a necessidade de comunicação.

Neste sentido, é importante que o professor compreenda que o bebê é um corpo e é por meio dele que o bebê conhece e sente a si mesmo, o mundo e os outros. Assim, o cuidado e a educação, principalmente no berçário, não se separam, pois todo o cuidado que o professor tem com o bebê envolve o corpo, e é deste modo que o bebê sente e percebe o mundo ao seu entorno, e com isso aprende e se desenvolve (Mello, 2019)

A partir dessa premissa, reunimos algumas situações observadas em uma Instituição pública de Educação Infantil do município de Londrina - PR, nas quais é possível perceber a necessidade e importância tanto de documentos que norteiam o trabalho pedagógico, como de uma base teórica que subsidie o trabalho do professor.

As observações aconteceram em maio de 2022 no período vespertino. A partir delas foram selecionados três momentos que acreditamos ser necessário uma maior atenção, sendo eles: a organização do espaço, dos objetos e os elementos que compõem a rotina.

O Espaço - Relato 1

No primeiro momento de observação, o dia estava muito frio na cidade o que impossibilitava a ida dos bebês para o espaço externo. Assim, somente o espaço interno da sala era possível de ser utilizado, contudo, este se apresentava de forma limitada, pois continha colchonetes no chão, que já estavam preparados para o momento de descanso dos bebês, que só aconteceria mais tarde.

No segundo momento de observação, os colchonetes foram colocados somente na ocasião em que os bebês iam dormir, e além dessa reorganização do espaço, nesse dia o clima era mais ameno, o que possibilitou a ida dos bebês para o espaço externo da instituição, para que realizassem uma proposta com caixas, tecidos e bolas.

É válido ressaltar que no segundo momento de observação, quando a proposta do dia estava sendo realizada no espaço externo da instituição, alguns bebês, principalmente aqueles que já andavam, tiveram um interesse maior em explorar o espaço, a grama, o bebedouro e a horta, para além dos objetos previamente separados pelas professoras.

Foi possível observar nos dois momentos descritos, primeiro uma reorganização do espaço, principalmente com a retirada dos colchonetes, que por sua vez acabavam por reduzir o espaço em que era possível andar e engatinhar, e com isso limitavam também as possibilidades dos bebês dentro de um espaço já delimitado estruturalmente pelas paredes. Para além disso, no segundo momento de observação o ambiente também foi alterado, com o acesso ao espaço externo pelos bebês, que puderam ter contato com outros sons, outras cores, outros cheiros, texturas e outras crianças e pessoas da instituição.

A partir desse contexto, Magalhães e Lazaretti (2019) quando tratam sobre a organização do espaço, destacam a importância de um espaço que permita a ampla circulação dos bebês, o que no primeiro momento de observação foi prejudicado. Nesta direção, o espaço precisa ser organizado de tal maneira que respeite as limitações e especificidades dos bebês, precisa ser, portanto, pensado exclusivamente para o bebê, para ampliar suas possibilidades de exploração, de movimento e para atender às suas necessidades.

Os Objetos - Relato 2

Nos dois momentos de observação, o que foi possível perceber é que independente do espaço, ou do ambiente que os bebês estavam, interno ou externo, objetos e brinquedos eram oferecidos a eles, variando de caixas, bolas, brinquedos musicais, potes de plástico, chocalhos, revistas, entre outros. É válido destacar que os objetos ficam a uma altura em que os bebês conseguem alcançar, e por várias vezes durante os momentos em que a observação aconteceu, eles iam até as prateleiras e pegavam outros objetos e brinquedos.

Quando pensamos nos objetos, Magalhães e Lazaretti (2019, p. 153) destacam a importância de disponibilizar “... diferentes objetos de exploração (madeira, metal, tecido, instrumentos da cozinha, rolos de linha, lã, elementos da natureza etc.), que proporcionam uma aproximação com propriedades e qualidades desses objetos ...”. Neste sentido, os objetos disponibilizados aos bebês precisam possuir texturas, cores, materiais diferentes, é preciso que eles sejam variados.

Todavia, apesar dos objetos disponibilizados durante as observações serem diferentes (tecidos, potes plásticos, caixas de papelão, brinquedos musicais, bolas de plástico, revistas) e terem sido substituídos com o passar do tempo, não era o suficiente para que os bebês se interessarem ao longo do período, os bebês já não demonstravam mais tanto interesse pelos objetos oferecidos, alguns já demonstravam certa irritação, e não se interessavam pelos objetos disponibilizados, mas sim pelas portas, armários, janelas, e outras partes da sala.

Neste sentido, isso se deve principalmente à falta de um outro fator fundamental no berçário, a comunicação entre professor e bebê, nos momentos de observação foi possível notar a falta de comunicação, e de relações entre as professoras e os bebês. Quanto a isso, Mello (2014, p. 40) destaca que “... as crianças pequeninhas brincam mais tempo com um mesmo objeto se há um adulto por perto, e brincam muito mais tempo ainda se o adulto se aproxima para acompanhar e apoiar sua atividade”.

A partir dessas considerações acerca do espaço e dos objetos, quando realizamos uma busca nos documentos norteadores como a LDB (Brasil, 1996) as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017) praticamente nenhuma menção é feita acerca do modo de se organizar o espaço e de que maneira e quais objetos proporcionar aos bebês. Assim, os documentos oficiais acabam por não orientar os professores do berçário sobre essas questões. É neste sentido que se discute e destaca a importância do embasamento teórico do professor, defendido durante todo o decorrer deste capítulo.

Por último, em relação ao último destaque, foi observado que a rotina nos dois momentos de observação aconteceu de maneira bastante similar: Lanche da tarde, banho e trocas, proposta do dia e exploração dos objetos, jantar, e por último o momento de dormir. É importante pontuar, que o adulto estabelece uma rotina, determina os horários e os momentos para realizar tal ação, contudo, existiram momentos em que os bebês apresentavam um interesse maior em um determinado tipo de atividade, ou objeto, eles eram interrompidos para que realizaram outra atividade programada pela professora, um dos exemplos desse tipo de situação será relatado a seguir.

A Rotina - Relato 3

Um exemplo da situação referenciada anteriormente aconteceu quando um bebê estava interessada em retirar e encaixar objetos dentro de potes de plástico. O bebê colocava uma bola dentro de um pote, e retirava ela, depois colocava um pote dentro do outro, e então separava eles novamente, nesse momento, a professora começou a chamar seu nome, e a chamou por duas vezes e ela por sua vez não atendeu, pois naquele momento, seu interesse estava em outra situação. Então a professora bateu com as mãos no tatame como uma forma de chamar sua atenção, para que o bebê pudesse participar da chamada da turma, que era uma atividade programada dentro da rotina

Quando pensamos de fato no tempo das crianças, neste caso dos bebês e de como ele se difere do tempo dos adultos, Mello

(2019, p. 97) pontua que “o tempo das crianças é um tempo sem pressa, um tempo do prazer da observação lenta, do fazer descobrindo ... e para isso as crianças precisam de tempo”. Neste sentido, conforme destacado pela autora o tempo do bebê, da criança é outro, e muitas vezes ele não se encaixa dentro da rotina proposta pelo professor, muitas vezes o bebê tem outro interesse, sente outra necessidade, ou então sente sono ou fome fora do horário estabelecido na rotina. Dito isso, é importante que o professor se atente aos sinais, e tenha em mente que a rotina foi elaborada de acordo com as suas necessidades e as do CMEI e não com as necessidades do bebê.

A partir das considerações tecidas, cabe destacar a posição do professor nesse processo de acolhimento e estar com os bebês na Educação Infantil, a relação que este estabelece com o este durante o ano letivo é fundamental para o desenvolvimento infantil. Nas instituições brasileiras, os bebês ingressam em fevereiro/março e, por sua vez, são completamente diferentes dos bebês que finalizam o ano em dezembro, e esse primeiro ano dentro das instituições educativas representa boa parte da sua vida até presente o momento. Tal compreensão revela a importância do trabalho educativo, voltado para ricas experiências, fortalecimento dos vínculos afetivos e criação de novas necessidades.

Considerações Finais

A Educação Infantil até recentemente era percebida como um trabalho assistencialista, que a ela somente lhe cabia cuidar das crianças, a visão de uma Educação Infantil que é responsável não só por cuidar, mas educar as crianças é recente, e caminha a passos lentos, a própria sociedade compreende que os professores que trabalham nas creches e pré-escolas não são professores, mas sim “tios e tias”. Isto posto, mesmo com todos os documentos sobre a Educação Infantil, esta ainda é vista como a parte assistencial e com uma importância menor dentro das etapas da Educação

Básica, mesmo que ela seja o primeiro e mais importante contato da criança com a escola.

De maneira geral, é possível compreender que quando se trata dos documentos oficiais analisados neste trabalho a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996); As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), poucas são as orientações acerca do trabalho pedagógico com os bebês, e em nenhum dos documentos analisados esteve presente qualquer indicação teórica acerca do desenvolvimento infantil, no mais, a educação infantil acaba por ser generalizada como a etapa da Educação Básica que atende as crianças entre 0 e 5 anos, mas desconsidera todas as especificidades que permeiam cada período do desenvolvimento infantil.

Todo esse contexto destacado, sobre a ausência de embasamento teórico sobre o desenvolvimento infantil, dificulta o trabalho do professor com os bebês. Afinal, se o professor é o responsável dentro do ambiente escolar por promover o desenvolvimento das crianças, ele precisa saber de que maneira proceder, quais atividades elaborar, ele precisa saber como mediar esse processo, e isto só será possível por meio de aquisição de conhecimento teórico.

Por último, destacamos que a organização do espaço de maneira a possibilitar o deslocamento e a exploração dos bebês, e a diversificação dos objetos e dos materiais apesar de serem fundamentais no berçário, aliada a organização da rotina dos bebês, depende principalmente da comunicação entre professor e bebê, ou seja, depende da atividade guia do primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta, sem o desenvolvimento de uma comunicação efetiva entre professor e bebê pouco adiantará os outros recursos.

Referências

Barbosa, M. C. (2010, novembro). Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *Anais do I seminário nacional:*

Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. 1-17.
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file#:~:text=Uma%20especificidade%20da%20pedagogia%20com,crian%C3%A7as%20e%20interagir%20com%20elas.>

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/l9394.htm>. Acesso em 19 jul. 2022

Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 19 jul. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19 jul. 2022

Didonet, V. (2001, julho). Creche: a que veio... para onde vai... *Em aberto.* 11-27.
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>.

Elkonin, D. B. (2017). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: A. M Longarezi, & R. V Puentes (Orgs.), *Antologia. Livro 1.* (pp. 149-172) EDUFU.

Fuly, V. M. S., & Veiga, G. S. P. (2012) Educação Infantil: Da visão assistencialista à Educacional. *Interfaces da Educação.* 86-94.

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>.

- Leontiev, A. N. (2010) Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: L.S. Vigotski, A.R. Luria & A.N. Leontiev (Orgs). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (11a ed., pp. 59-83) Ícone.
- Leontiev, A. N. (2004) *O desenvolvimento do psiquismo*. (R. E. Frias, Trad., 2a ed.) Centauro.
- Lísina, M. (1987) La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: M. Shuare (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. (pp. 274 - 297) Editorial Progreso.
- Londrina. Conselho Municipal de Educação de Londrina. Deliberação 003/2016. *Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Londrina*. 2015. Disponível em: https://sinepenpr.org.br/wp-content/uploads/2021/08/deliberacao-003_2016-cmel-educacao-infantil.pdf. Acesso em 19 jul. 2022.
- Magalhães, C., & Lazaretti, L. M. (2019) Acolher, explorar, brincar e conhecer: Reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In: C. Magalhães, N. M. Eidt (Orgs). *Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil*. (pp. 149-162). CRV.
- Mello, S. A. (2014) As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. *Teoria e Prática da Educação*. 37-50.
- Mello, S. A. (2019) A Especificidades do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: C. Magalhães, N.

M. Eidt (Orgs). *Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil*. (pp. 93-108). CRV.

Rizzo, G. (2006) *Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento*. (4a ed.) Bertrand Brasil.

Vygotski, L. S. (2018) *Sete Aulas de L. S. Vygotski. Sobre os fundamentos da Pedologia*. (Z. Prestres, E. Tunes, Trad.) E-Papers

Vygotski, L. S. (2006) *Obras Escogidas. IV*. A Machado Livros.

Violência Digital: Cyberbullying em Escolares Infantojuvenis

Gabriela Manesco Felipe
Júlia Perozzi Gonçalves de Souza
Katya Luciane de Oliveira
Leandro Almeida

Aspectos Introdutórios

O contexto escolar se configura como um dos mais relevantes cenários para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Como lugar de ensino e aprendizagem, há o desenvolvimento das relações humanas, sendo este espaço um importante definidor de laços e vínculos afetivos (Yot-Domínguez, & Marcelo, 2017). Nesse cenário de desenvolvimento humano e com o avanço das tecnologias digitais permeando as formas de comunicação e acesso a informação (Beluce et al, 2021) também pode se configurar em um lugar aversivo para muitas crianças e jovens, pois é também nesse espaço que podem ocorrer ações violentas.

O *bullying* (ação violenta ocorrida entre os escolares, chegando a agressão física) é um fenômeno que ocorre especialmente na escola, sendo muito recorrente entre a população infanto juvenil. Quando passam do cenário presencial para o virtual temos caracterizado o *cyberbullying*. Essa forma de violência, advinda com a internet e a capilarização das tecnologias digitais, também se propagou entre os adolescentes e jovens e cada vez mais tem se tornado uma ação que merece atenção de pais e professores e também de pesquisadores que possam contribuir para pensar em formas de enfrentamento desse tipo de violência. Sob essa perspectiva, o presente capítulo trará contributos a respeito do ensino fundamental e sua constituição, também abordará sobre as tecnologias digitais e as formas de

cyberbullying entre adolescentes e jovens. Também trará considerações sobre a importância do suporte familiar, para então tecer considerações finais sobre os aspectos discutidos nesse capítulo.

O Ensino Fundamental Brasileiro

O direito à educação, no Brasil, teve o avanço instituído por meio de muitas lutas, movimentos sociais a favor de uma sociedade mais justa e mais democrática. Em uma retrospectiva histórica, foi em 1824 foi garantida a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, e não a obrigatoriedade, já na primeira Constituição do período republicano, de 1891, nem o princípio da gratuidade é mantido, e somente a partir de 1934, na primeira carta de direitos do nosso país, é que o ensino primário é reconhecido como direito. No texto constitucional de 1934 a obrigatoriedade é incluída e a educação é declarada como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo Estado, sendo indicado o ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. No entanto, não é explicitado claramente a faixa etária em que esse ensino primário seria obrigatório, embora se declare que deveria ser extensivo aos adultos (Libâneo & Pimenta, 1999).

A Constituição de 1967, indica a faixa etária: “Art. 168, § 3º, II – o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais”, além da lei educacional 4.024/61, estabelecer que o ensino primário teria um mínimo de quatro anos e um máximo de seis anos. Isso significa que a obrigatoriedade da frequência à escola permaneceu reduzida a quatro anos. Em 1971, a Lei educacional nº 5.692, instituiu o ensino de primeiro grau com oito anos de duração, estabelecendo a extensão da obrigatoriedade no ensino primário, além de estabelecer diretrizes e bases para o ensino de segundo grau.

Somente no texto constitucional de 1988 que o ensino fundamental é instituído como etapa obrigatória da educação básica. A Constituição da República Federativa do Brasil declara

no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208, também da Constituição da República Federativa do Brasil, garante a oferta do ensino fundamental gratuito a todos, estendendo-se para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria pelo não oferecimento ou pela sua oferta irregular.

A Lei Federal nº 9.394 instituiu, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o conceito de educação básica como direito do cidadão e dever do Estado, sendo constituída em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21). O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, ampliou para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade. Somente na emenda constitucional 059/2009 é que o artigo 208 da Constituição Federal foi alterada: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares elaborados na segunda metade da década de 1990, busca atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica. Uma versão preliminar do documento foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação e encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada em setembro de 1996 foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação para deliberação e em outubro de 1997, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido para o Ensino Fundamental I, pouco menos de um ano depois o material do Ensino Fundamental II foi disponibilizado.

O Ensino Fundamental é um nível de ensino responsável pela educação escolar de crianças e adolescentes de seis a quatorze anos (Brasil, 1996), sendo regulamentado pelos órgãos superiores como o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), e Conselhos Municipais de Educação, com o intuito de pensar e propor ações mais voltadas para a realidade local. No início de 2006, a Lei 11.274, de 6 de fevereiro, fixa em seu art. 5º, o prazo final para a implementação do ensino fundamental de 9 anos, iniciando-se, obrigatoriamente, o primeiro ano dessa escola, com crianças de 6 anos de idade, que teriam até 2010 para efetivar tal orientação, para tanto foram elaborados alguns documentos como Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (Brasil, 2004), Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (Brasil, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2013). A finalidade do ensino fundamental de 9 anos é a reorganização da proposta pedagógica, respeitando a criança em suas fases específicas de desenvolvimento cuja justificativa apresentada pelo governo para a ampliação do ensino fundamental é de oportunizar melhores e maiores condições de aprendizagem, aumentando o índice de permanência na escola.

Abrangendo do 6º aos 9º anos, o aluno ingressa aos 11 anos e completa o fundamental aos 14 anos de idade, o ensino fundamental II oferece ao estudante desafios de maior complexidade, que permitem que ele retome as aprendizagens adquiridas no ensino fundamental I e aprofunde os conhecimentos, aumentando assim o seu repertório. Esta fase de transição exige das instituições de ensino o acompanhamento de cada uma das fases dos alunos, que se tornam cada vez mais aptos para aprender com autonomia, e também para interagir com as pessoas e a realidade. Para promoção de uma aprendizagem mais assertiva o ideal é que as escolas utilizem linguagens e aparatos próprios para este público. Essa faixa etária contempla a discussão trazida no presente capítulo pois nela estão

contempladas a população infante juvenil, foco das discussões que serão tecidas acerca do cyberbullying na escola.

As reformas educacionais estão ligadas ao desenvolvimento das políticas educacionais que, em geral, promovem transferência de responsabilidades em particular, reforçam uma concepção simplista da educação em um modelo de organização empresarial da escola. A reforma é considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (Popkewitz, 1997), uma vez que a escola é a primeira instituição na constituição de valores, sendo uma ruptura dos padrões de regulação social. Também se associa à mudança direcionada a redefinir as condições sociais, possibilitando ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos considerados como os resultados esperados dessa mudança planejada.

As reformas durante os primeiros anos da década de 90 aprovaram a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira em substituição da LDBEN de 1964. A nova LDB formulou, em 2001, o Plano Nacional da Educação, dando maior valorização do Ensino Profissionalizante, gestão democrática, inclusão da educação a distância entre outros.

A descentralização, no Brasil, é o eixo da reforma educacional, e foi tardiamente incluso no movimento de reformas educacionais, ou seja, praticamente nunca teve uma educação elementar centralizada nacionalmente. O Ato Imperial de 1834 inaugurou uma tradição de gestão e responsabilidade não centralizada e vem se perpetuando até hoje no país. Apenas nos anos de 1950/60 surgiu a cena educacional, a responsabilização de maneira mais geral dos municípios pela educação elementar, em consórcio com os estados da federação. Sumariando, o modelo de gestão educacional brasileiro não centralizado nacionalmente.

Existem alguns desafios para colocar em prática as reformas educacionais, reconhecendo a rápida expansão recente das matrículas em escolas públicas e estaduais. As escolas convivem com mais turnos atendendo às pressões da demanda, a taxa de escolarização no ensino fundamental está próxima de 100%.

Conforme indica Melo (1998), há três funções que o estado deve executar para beneficiar as escolas públicas, a fim de uma qualidade de ensino: interpretar e disseminar os resultados das avaliações de escolas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, que constata as deficiências de aprendizagem de temas específicos dos currículos e a identificação de escolas com uma proficiência média baixa; a supervisão escolar, uma vez que o distanciamento da secretaria estadual de educação é prejudicial; a formação inicial e continuada do professor focada nos aspectos curriculares identificados na avaliação de escolas como os mais necessitados de atenção. A escola também precisa transpor o desafio das tecnologias, na qual deveria estar mais acessível a toda população de escolares. A realidade ainda é bem discrepante, pois há escolar que o computador se restringe ao acesso da secretaria, por exemplo.

A escola tradicional predominou, por aproximadamente, três séculos no país e à medida que os preceitos da democracia se expandiram, a educação avançava junto. A concepção de aprendizagem, para estar pertinente com o processo de escolarização, obriga-se a transpassar as fases de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, com o intuito de interagir com o objeto e então construir/reconstruir sentidos (Bordenave & Pereira, 2005). E nos dias atuais pode-se discutir o desafio do domínio das tecnologias como ferramentas potente de busca e acesso ao conhecimento.

Segundo Bordenave e Pereira (2005), para desenvolver competências e habilidades referentes aos conteúdos a serem aprendidos e apreendidos é fundamental a interação entre o sujeito e o objeto de seu aprendizado. Estando adequado seu nível de escolarização à sua fase de desenvolvimento cognitivo, o indivíduo avança nos conteúdos acadêmicos, sociais, afetivos, artísticos, culturais e motores. Ou seja, atualmente o sistema educacional brasileiro procura se atentar às concepções pedagógicas, considerando a discrepância social no ambiente escolar e a multiplicidade cultural em todo o país.

Face ao que foi exposto acerca da organização do ensino fundamental e os muitos desafios impostos em sua concepção até o

formato que temos dos dias atuais, é importante salientar o sistema educacional vem sofrendo mudanças radicais na metodologia, englobando cada vez mais as Tecnologias de Desenvolvimento da Informação e Comunicação – TDIC's como *Google Meet* e *Classroom* e, com isso, aumentando a incidência de *cyberbullying* que parte do âmbito escolar, já que é uma forma de transbordar o *bullying*. Antes de entrar afundo no fenômeno, é necessário compreender o que são as TDIC's e por seguinte os fenômenos crescentes, bem como tecer considerações sobre a prática do *cyberbullying*.

***Cyberbullying* em adolescentes e jovens**

O *cyberbullying* seria uma ação violenta mediada pelas tecnologias, ou seja ocorre no meio digital e online. Já o *bullying* é uma prática violenta que acontece no âmbito físico/presencial. Muitas vezes tal prática começa na escola (*bullying*), mas ela pode ter continuidade no computador no contexto privado do lar (*cyberbullying*), conforme apontam autores como Cassidy, Jackson & Brown (2009). A prática do *bullying* sempre ocorreu no contexto presencial, especialmente no espaço escolar. Trata-se de uma prática que apesar de ser rechaçada, ao se considerar relações saudáveis de convivência, ainda acontece de forma frequente entre os escolares.

Com o advento da internet surgiu a possibilidade de praticar ações violentas sem haver a necessidade de se expor de forma física. Por essa via pode-se dizer que a internet potencializa e amplia o poder de agressão, o *cyberbullying* ocorre cada vez com maior frequência entre os jovens estudante (Juvonen & Gross, 2008). Na literatura científica, é possível observar que tanto o *bullying* quanto o *cyberbullying* são fenômenos que podem apresentar correlação entre si, mas também podem funcionar como fenômenos independentes. O *cyberbullying* pode ocorrer em razão de uma retaliação/revanche de alguma disputa iniciada no contexto presencial, ou pode ocorrer de forma direta iniciada no contexto online em razão de que nesse contexto é mais fácil o

anominato do agressor (Juvonem & Gross, 2008; Sakellariou, Carrol & Houghton, 2012).

É por meio do entendimento da história da humanidade, dentro dos contextos sócio-culturais de cada época, que se podemos compreender melhor a tecnologia e seus benefícios e também os possíveis riscos trazidos por ela. Com a globalização e o acesso fácil à tecnologia e as informações, é possível observar o aumento crescente dos discursos de ódio e violência (Wieviorka, 2007). As tecnologias são dispositivos que vieram para ficar e oferecem inúmeros benefícios que facilitam as atividades humanas, sendo que sua aplicação representa uma fronteira que cada vez mais está sendo explorada em benefício do desenvolvimento científico. Mas também esse artefato tecnológico contribui para o aparecimento de desafios e surgimento de ações agressivas que podem ser tão prejudiciais quanto uma agressão física direta.

Para Beluce, Oliveira e Almeida (2021) é possível observar diferentes tipos de práticas de cyberbullying. Dentre elas destacam-se: *exclusão*, *outing*, *flaming*, *sexting*, *trolling*, usurpação identidade e *cyberstalking*. Beluce et al (2021) ao pesquisarem o tema no contexto brasileiro destacaram com base em pesquisas na literatura científica que:

A *exclusão* ocorre quando o perpetrador, intencionalmente, bloqueia ou exclui a vítima de um grupo. O *outing* trata da publicação on-line de informações embaraçosas ou secretas obtidas e divulgadas pelo agressor sem o consentimento da vítima. A trapaça ou *trickery*, por sua vez, é a propagação de conteúdos pessoais compartilhados confidencialmente pela vítima ao agressor que as divulgou. O *flaming* se dá quando o agressor incita outros a enviarem mensagens com linguagem hostil, rude ou vulgar para a vítima. Difamação caracteriza-se como o repasse ou publicação de rumores infundados a respeito de alguém com a intenção de prejudicar sua reputação. A *usurpação de identidade* retrata situações em que o perpetrador finge ser a vítima e envia ou publica conteúdos que serão prejudiciais a sua

imagem ou que poderão lhe comprometer de alguma forma. O *sexting* consiste no repasse ou divulgação on-line de conteúdos sexualmente explícitos ou provocativos. O *trolling* configura textos, imagens ou vídeo publicados para debochar, provocar e irritar com a expectativa de obter uma reação da vítima. Por fim, o *cyberstalking* retrata situações que ocorrem quando o agressor persegue a vítima enviando mensagens hostis e/ou intimidadoras com o objetivo de amedrontar/aterrozar a vítima. (p.5)

Na sociedade global dos tempos atuais é possível observar uma escalada à competitividade. Isso também reflete para dentro dos muros escolares. No sistema educacional há o emprego da tecnologia, não só para impedir a estagnação nos moldes tradicionais, mas também para transcender ‘conhecimentos’ já estabelecidos. Por essa via, a tecnologia educacional e todo aparato educacional se beneficia do uso das TDIC’s (Beluce, 2019), mas pouco tem feito para impedir que ações criminosas e agressivas nesse meio entre os alunos sejam coibidas.

Sob a ótica legal o *cyberbullying* é crime e pode ser tipificado na Lei 13.185 de 2015. Esta lei institui o combate ao *bullying* e também ao *cyberbullying*. No artigo 1º, em seu parágrafo único, dessa lei é possível conhecer os parâmetros para a criminalização do *cyberbullying*. Ou seja, essa violência é crime e pode ter consequências penais perante a legislação brasileira. Sob esse aspecto, observa-se que no artigo 3, item VIII, descrevem-se operacionalmente quais são as ações violentas que podem ocorrer e sofrerão penalidades: *depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social* (Brasil, 2015, s/p).

Um outro dispositivo legal na qual também oferece parâmetros legais de proteção é a Lei geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD, sob o n. 13.709/2018. Nela elucida-se quais são os dispositivos legais para proteção de dados pessoais nos meios digital e físico. Essa lei deixa explícita a ideia de que pessoas

menores de idade necessitam que pais ou responsáveis legais consentam que a criança e adolescente façam uso da rede, bem como cabe aos responsáveis legais o monitoramento do acesso desses menores.

No Código Penal Brasileiro (CPB) há enquadres legais dos quais podem ser aplicados nos casos de *cyberbullying*. Autores como Gonçalves e Oliveira (2020) e Felizardo (2011) citam os possíveis enquadramentos dos praticantes de *cyberbullying*. Dessa forma, Gonçalves e Oliveira (2020) indicam os seguintes enquadramentos propostos no CPB:

Calúnia: disposto no artigo 138 do Código Penal, ocorre quando o agente insulta a honra de terceiro como, por exemplo, “fulano entrou na casa de beltrano e roubou o dinheiro que tinha lá”.

Difamação: previsto no art. 139 do CP, ocorre quando o agente espalha boatos sobre terceiros como, por exemplo, “fulano é burro porque foi mal na prova”.

Injúria: presente no art. 140 do CP, ocorre quando o agente insulta terceiro considerando suas características ou utiliza apelidos grosseiros como, por exemplo, “ele é imbecil”.

Constrangimento ilegal: encontra-se no art.146 do CP, ocorre quando o agente constrange ou reduz alguém por qualquer meio, não fazendo o que a lei permite ou manda.

Ameaça: disposto no art. 147 do CP, ocorre quando o agente intimida terceiro, fazendo com que a vítima tema por sua segurança.

Falsa identidade: previsto no art. 307 do CP, quando o agente usa a identidade de outra pessoa para ter vantagem ou para praticar ato ilícito.

Racismo: presente no art. 20 da Lei nº7.716, sancionada em 5 de janeiro de 1989, ocorre quando o agente comenta de forma negativa sobre raças, religiões e etnias de forma preconceituosa em chats, e-mails, entre outras redes sociais. (p. 314)

Para além das consequências jurídicas postas, para Gonçalves e Oliveira (2020) os danos psicossociais são grandes e devemos lutar para que não sejam irreparáveis. Nessa perspectiva, autores como Beluce (2019) indicam que o risco para o *bullying* e *cyberbullying* é um perigo que ronda nossos jovens e tem seu início na adolescência, tendo como contexto principal o cenário escolar, pois por lá vítimas e agressores convivem cotidianamente. Nessa direção, pensar ações conjuntas entre escola, pais e sistema judiciário por meio da justiça restaurativa (nos casos já julgados envolvendo menores de idade) devem trabalhar em conjunto para que por um lado os agressores não fiquem impunes e continuem a perpetuar a agressão e por outro para que a vítima se sinta protegida e acolhida. A esse respeito, Felipe (2023) salienta que:

No *bullying* pode estar envolvido a vítima, o agressor, a vítima/agressor e a testemunha. As vítimas possuem alguma diferença em relação ao grupo e, normalmente, não reagem às agressões, são mais inseguras, temem a rejeição e têm poucos amigos. Por sua vez, sofrem psicologicamente, se isolam, sentem desesperança, podem ser passivas, introvertidas e/ou inibidas. Os agressores do *bullying* são aqueles que agem impiedosamente têm pouca empatia, enquanto a vítima-agressora ocupa duas posições, ou seja, o mesmo tempo em que é vítima também é agressora, descontando as agressões sofridas em outros colegas mais fracos como forma de vingança e/ou compensação. As testemunhas são representadas pela grande maioria dos alunos, que testemunham as ações dos agressores contra as vítimas, mas não tomam qualquer atitude em relação a isso em razão do temor de se tornarem as próximas vítimas. (p. 22)

Para Beluce (2019), as pessoas que vivem com esses adolescentes e jovem, ou seja, os adultos responsáveis como pais, professores, psicólogos, dentre outros devem permanecer vigilantes, visando identificar quaisquer práticas de *cyberbullying*

entre os escolares. Quanto antes esse tipo de violência for identificada menor a potencialidade de capilaridade da ação online. Há que se tem em foco que uma vez alguma informação na internet, dificilmente há como retirar de todas as bases tal informação. A melhor forma de combater essa prática tão danosa é por meio da identificação e intervenção.

No caso do *bullying* a ação violenta ocorre no presencial e tem ‘tempo’ para terminar. No caso do *cyberbullying* a ação violenta tem o tempo de agressão indeterminado, pois o agressor pode a qualquer dia ou hora desferir ataques à vítima, sem que a mesma possa se defender. Esse tipo de violência gera medo e persecutoriedade e somente com manejo eficaz a criança ou adolescente consegue passar por essa situação (Beluce et al, 2021). Muitas crianças e jovens passam por situações de *cyberbullying* diariamente, na sequência serão apresentadas breves ilustrações de relatos de escolares que foram vítimas de *cyberbullying*.

Retratos de uma flor murcha

O primeiro relato trata-se de uma menina de 15 anos cuja mãe notou a adolescente muito retraída e triste. No início a mãe relata “*notei que ela não queria comer, parou de sorrir. Não tirava o celular da mão, mas não associei logo de imediato que o motivo estava associado ao uso do dispositivo. Pensei que fosse coisa da idade, não dei muita importância*”. A mãe ainda relata ‘...*essa situação durou uns dois meses e daí veio a tentativa de suicídio. Eu e meu esposo não esperávamos por isso, tenho um filho dois anos mais velho que ela, foi ele que pegou o celular dela e viu que muitos colegas da escola estavam atacando-a. Eles diziam coisas terríveis sobre ela, havia xingamentos com palavrões, diziam que se ela morresse ninguém notaria...*’. A mãe relata que tudo iniciou por uma disputa de ‘namoro’, relatou que uma menina soube que a sua filha gostava do mesmo menino que ela e daí iniciaram primeiro ataques em relação a integridade da sua filha, disse que havia xingamentos como ‘vagabunda’, ‘vadia’, dentre outros e até piores. Depois havia mensagens com colagens de fotos da cabeça da sua filha em corpo de animais como burro. Nessa altura muitos

colegas também começaram a interagir e daí as mídias da adolescente ficaram cheias de gente fazendo comentários sobre ela (houve as mídias são fechadas para amigos). Relata que tirou sua filha da escola e que a menina agora com 15 anos quer parar de estudar.

A menina de 15 anos tem uma estatura média para sua idade, é uma menina que pode ser considerada típica nessa faixa etária, corpo um pouco franzino, cabelo escuro na altura dos ombros e olhar cabisbaixo. Aparentemente se diz alguém de poucas palavras. A menina relata ‘... *Não sinto vontade de viver. Minha mãe já tirou o celular de mim, mas não consigo ficar sem ver. Não quero ver, mas não consigo não ver. Não acho justo eu ter que ficar sem celular então sou punida duas vezes*’. Relata que sua família a apoia, que a outra adolescente foi denunciada e que estão resolvendo na justiça a situação, mas que agora “ela/vítima” já está na “boca” dos demais estudantes e que parece que ela está com essa marca. Diz que muitas pessoas que a atacam nem a conhecem mas que mesmo assim a atacam ela diz que ‘*me sinto como uma flor murcha que não tem força para voltar... sabe aquela flor que está no vaso e cai para baixo de tão murcha... então.... assim...*’.

Retratos de uma (ex)trela

O segundo relato um garoto de 15 anos vive com a mãe e uma irmã mais nova. Seu pai faleceu há alguns anos. A mãe relata que R. (como o será nomeado nesse espaço) vem sofrendo ataques de colegas da sala há mais ou menos seis meses, quando resolveu se assumir como homossexual. Diz que quando o menino contou para ela, rapidamente foi na escola para resolver a situação. Como a situação não foi resolvida decidiu tomar medidas judiciais. Diz que apoia seu filho e que não tolera que qualquer pessoa faça seja o que for para seus filhos.

R. é um garoto alto e atlético pareceu bastante comunicativo. R. relata que tira notas altas e pretende cursar ensino superior. Nos últimos tempos diz que tem sofrido

perseguição em suas mídias, iniciou com xingamentos que ofendem sua existência (nesse momento cita diversos xingamentos e palavrões de baixo calão que as pessoas dizem sobre ele). Diz que essas pessoas da escola entravam em suas fotos e postagens e sem motivo começam a xingar. Relata que no início eram somente os amigos da sala, mas que depois já eram os amigos dos amigos, até que chegou um momento que tinha gente e até adultos xingando. Relata que “[...] *Eu me sentia bem, cheio de vida, minha mãe tá sempre me apoiando não me deixa desistir, mas se antes eu queria ser uma estrela ... sabe ter uma futuro brilhante ... então ...agora eu pareço uma ex estrela... sei lá... uma estrela cadente... sabe aquela que já vai cair e se acabar... é assim que me sinto*’.

Retratos de alguém

Para a mãe de J. a filha sempre foi uma menina bem sociável e com muitos amigos, mas tudo mudou no ano passado, pois a mesma mudou de escola pois eles tiveram que mudar de bairro com a família (ela, esposo e mais duas crianças além de J.). Relata que na escola nova a menina se envolveu numa discussão em sala de aula algo corriqueiro, mas que desde então a menina vez sendo perseguida por um grupo de colegas. Disse que no dia da briga a menina chegou e contou para ela o que aconteceu e depois disso que iniciaram os ataques. A mãe relata que nessa escola nova esses colegas perseguem a filha dela pela filha ser nova na escola, e que a direção da escola disse que situação similar aconteceu com outro aluno, mas que com o tempo tudo amenizou. A mãe apesar de ter buscado ajuda na escola, ainda não procurou auxílio jurídico para resolver a questão.

J. é uma menina comunicativa, está com 14 anos e gosta de jogar futebol na escola, mas não é de sair muito, pois relata que sua mãe não deixa. J. diz que vem sofrendo com ataques virtuais e que ela mesmo também para retaliar os seus agressores também profere ataques a esse grupo de alunos. Ela é agredida e agride. Diz que até agora *‘ninguém bateu em mim na escola, embora já tenham enviado mensagem que iriam bater, mas não bateram*’.

Relata que sente medo mas que não deixou de entrar nas mídias e que ela também usa as mídias para se vingar. Ela diz que as vezes ela imagina que a situação não é com ela, que ela assiste como se fosse outra pessoa, relatando que *‘as vezes queria que nada disso tivesse acontecido, nem lembro bem o motivo porque brigamos na sala, mas todo dia tenho que me defender, pois essa raiva deles não passa, então eu também ataco’*. Relata ainda a sensação de impotência frente a essa situação *‘minha vida parece que nem é minha mais, parece que eles atacam “alguém” e eu não sou esse “alguém” que está sendo atacado, parece que eu só assisto isto, porque apesar do que eu fale, não adianta eu vou ser atacada. Sinto que qualquer um pode ser meu inimigo... já viu né... atrás da tela do computador pode estar qualquer um’*.

Nessa direção, pode-se dizer que a família tem papel essencial nesse contexto, ela pode oferecer apoio e proteção à vítima e também exigir que medidas legais sejam tomadas a esse respeito. Por essa razão a compreensão do suporte familiar nesse contexto é essencial para esse escolar, de modo que ele possa em primeira instância contar com o apoio familiar nesse momento.

Considerações sobre Suporte familiar

Como a instituição familiar é responsável pelo processo de socialização primária das crianças e dos adolescentes antes destes ingressarem na escola e depois durante todo o percurso acadêmico (Schenker & Minayo, 2005), ela tem como finalidade estabelecer formas e limites para as relações estabelecidas entre as gerações mais novas e mais velhas (Siminonato-Tozo, 1998), viabilizando a adaptação dos indivíduos às exigências do conviver em sociedade. Por isso, a família é vista como a célula inicial e principal da sociedade (Biasoli-Alves, 2004), ou ainda como a unidade básica da interação social (Osório, 1996) e como o núcleo central da organização humana.

Entendendo que a família é base para a tomada de decisões e atitudes que apresentamos no decorrer da fase adulta, é fundamental entender a adolescência, uma vez que é uma das

crises mais importantes no contexto familiar (Kalina, 1999), encarada como uma fase do ciclo de vida familiar, a adolescência apresenta tarefas particulares, que envolvem todos os membros da família. É um período de transição do indivíduo, da infância para a idade adulta, evoluindo de um estado de intensa dependência para uma condição de autonomia pessoal (Silva & Mattos, 2004) e de uma condição de necessidade de controle externo para o autocontrole (Biasoli-Alves, 2004).

É um período também marcado por mudanças evolutivas rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais (Marturano, Elias & Campos, 2004). É caracterizada pela necessidade de integração social, pela busca da autoafirmação e da independência individual e pela definição da identidade sexual (Silva & Mattos, 2004). Os adultos têm um papel central neste processo, pois oferecem a base inicial aos mais jovens, a bagagem de regras e normas essenciais para o social, bem como atuam como modelos (Biasoli-Alves, 2001).

A família também participa no envolvimento de crianças e adolescentes com o *bullying/cyberbullying* escolar, um dos comportamentos interpretados como positivos, além de representar um fator significativo de proteção, é o suporte aos filhos que viabiliza o rompimento do ciclo de violência e abusos, fortalecendo-os a desenvolverem mecanismos de enfrentamento para lidar com o *bullying/cyberbullying* vitimização. Outro comportamento positivo que apresenta probabilidade menor dos filhos se envolverem em situações de *bullying/cyberbullying* é se reunir com os amigos, compartilhar ideias, ajudar nas tarefas escolares de casa e conversam com os filhos (Shetgiri; *et Al.* 2012). Famílias democráticas que estimulam comportamentos de não violência, que aceitam as dificuldades, diferenças e aparência dos filhos diminui as chances de envolvimento dos mesmos em situações agressivas (Lee & Soong, 2012;).

O clima familiar é o elemento básico para se explicar comportamentos de *bullying* na escola, por exemplo, famílias de agressores e vítimas são menos funcionais do que as famílias de alunos sem envolvimento com *bullying* (Murray-Harvey & Slee, 2010). As vítimas que apresentam mais dificuldades na

negociação e cooperação com os pais são mais propensas a ter dificuldades correspondentes à competência social (Nation *et al.*, 2008), famílias que provocam seus filhos em relação a aparência física e padrões inadequados são significativamente associados com a tendência a se envolver em situações de *bullying* (Gofin & Avitzour, 2012).

No que diz respeito ao *cyberbullying*, a família também exerce papel fundamental na prevenção e enfrentamento. O controle parental na internet é crucial, alguns dos *softwares* como o *Social Shield*, *Microsoft Family Safety* e *Eset Parental Control*, auxiliam nesse processo para que a criança ou adolescente não se torne um menor abandonado digital, e assim, de fácil aliciação. Os pais têm o dever de vigilância, conforme artigo 932, do Código Civil.

Por fim, a família deve cobrar das instituições a preparação de professores e outros profissionais do ensino para prevenção do *bullying* e *cyberbullying*, abordando o tema em salas de aula, promovendo campanhas, encorajando a denúncia, além de desenvolver e fazer cumprir regras claras sobre os limites e consequências de atos de violência. Tanto as vítimas quanto os agressores e espectadores necessitam de amparo, orientações e intervenções. Também compete à família ouvir e observar mudanças comportamentais indicadoras de problemas, como isolamento, queda no rendimento, evitação ou resistência em ir para a escola, necessidade de mudar de colégio e transtornos psicológicos.

Cyberbullying engloba grandes adoecimentos mentais na criança ou adolescente como, principalmente, depressão, suicídio e baixa autoestima, é necessário debruçar-se mais nos sintomas da depressão e relacioná-lo com os prejuízos acarretados no âmbito escolar. O sentimento de impotência, tristeza e desajuste com o meio tendem a ter consequências no desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental e refletir na permanência e sucesso acadêmico da população infanto juvenil.

À Guisa da Conclusão

Muitas crianças e adolescentes exercem ativamente os papéis de vítimas, expectadoras ou agressoras quando o assunto é *cyberbullying*. Esse é um fato que tem que ser trabalhado nas instituições escolares e também dentro do seio familiar. Por essa via chama atenção a necessidade de que as instituições de ensino possam planejar e implementar programas nos quais se possam discutir e buscar soluções para o *cyberbullying*.

Há que ter o envolvimento e a participação dos pais e de toda a comunidade escolar para que cada vez mais as vítimas possam ser acolhidas e assistidas em sua dor e para que inclusive essas vítimas não se tornem retaliadoras/agressoras que também buscam se vingar de seus agressores, transformando o *cyberbullying* em um ciclo de violência interminável. Na literatura científica os estudos de Felipe (2023) e Souza, Simão e Caetano (2014) indicam que como ação basilar é a identificação da intimidação virtual de modo a proteger a vítima e que esta saia do alcance do seu (s) agressor(res).

O emprego de estratégias de enfrentamento é salutar para o rompimento do *cyberbullying* entre essas crianças e adolescentes. Há que se implementar Programas formativos para que gestores e professores saibam identificar situações lesivas em sala de aula e intervir sobre elas; Programas formativos para pais tanto primando a identificação quanto a orientação necessária afetiva e jurídica para que as famílias possam buscar ajuda. Do ponto de vista de políticas públicas haveria que ter atendimento psicológico e assistência jurídica às vítimas, especialmente daquelas foco do presente capítulo, quais sejam, crianças e adolescentes. Ainda que as problematizações acerca das possíveis ações interventivas trazidas na presente conclusão sejam algo de natureza utópica, parece importante falar sobre isso, ou seja, cabe organizar políticas públicas mais estruturantes que possam intervir nas distintas facetas do *cyberbullying* de modo a assegurar o direito à proteção das vítimas.

Referências

- Beluce, A. (2019). *Estudantes e as tecnologias digitais: relações entre cyberbullying e motivação para aprender*. 210 f. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Estadual de Londrina.
- Beluce, A. C., Oliveira, K. L., & Almeida, L. S. (2022). A prática do cyberbullying nos ensinos médio e universitário: revisão de literatura. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, 17, 9346-e9346.
- Biasoli-Alves, Z. M. M.(2004). Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. In: C. R. Althoff, I. Elsen & R. G. Nitschke (Orgs.), *Pesquisando a família: olhares contemporâneos* (pp. 91-106). Florianópolis: Pappalivro.
- Brasil. (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. O Congresso Nacional. Invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a seguinte. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.
- Brasil. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- Brasil. (2004). Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.
- Brasil. (2006). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB/SEIF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

Brasil. (1992). Lei Nº 8.460, de 17 de Setembro de 1992. Concede antecipação de reajuste de vencimentos e de soldos dos servidores civis e militares do Poder Executivo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8460consol.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. (2015). *Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Diário Oficial da União, Brasília, 9 nov 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185htm. Acesso em: 10 jan 2023

Brasil. (2016). *Lei Nº 13.277, de 29 de abril de 2016*. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 maio 2016. Disponível em: <https://legissenadolegbr/norma/602502>. Acesso em 10 jan 2023

Brasil. (2018). *Lei Nº 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da

cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em 10 jan 2023

Brasil. (2018). *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD. Lei n. 13.709*, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm. Acesso: 25 jan de 2023.

Beluce, A. C., Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2021). Escala de Estratégias de Aprendizagem e Tecnologias Digitais: Ensinos Médio e Universitário. *Avaliação Psicológica*, 20, 463-474.

Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (2005). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30(4), 383-402.

Felippe, G. M. S. (2023). *Relações entre o cyberbullying, suporte familiar e depressão no ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Felippe, G. M. S., Oliveira, K. L., & Beluce, A. C. (2022). O processo de humanização e emancipação frente ao bullying.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 17, 0860-0869.

Felizardo, A. R. (2010). *Cyberbullying: Difamação na Velocidade da Luz*. São Paulo: Willem Books.

Gofin, R., & Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in Junior High School students. *Maternal and Child Health Journal*, 16(8), 1625-1635.

Gonçalves, J. R., & Oliveira, L. R. G. (2020). A ineficácia da punibilidade do *cyberbullying* no Brasil. *Revista Educar Mais*, 4(2), 308–319.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505.

Kalina, E. (1999). *Psicoterapia de adolescentes: teoria, técnica e casos clínicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Lee, C. H., & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean Middle School students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(12), 2437-2464.

Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20, 239-277.

Marturano, E., Elias, L., & Campos, M. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In: E. M. Marturano & M. B. M. Loureiro, (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 251-288). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Melo, M. A. (1998). As sete vidas da agenda pública brasileira. In: E. M. Ricco (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate* (pp. 11-28). São Paulo: Cortez.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.
- Nation, M., et al. (2008.) Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(3), 211-232.
- Osório, L. C. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sakellariou, T., Carroll, A., & Houghton, S. (2012). Rates of Cyber Victimization and Bullying among Male Australian Primary and High School Students. *School Psychology International*, 33, 533-549.
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, 707-717.
- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in us Children aged 10 to 17 years. *American journal of public health*, 102(12), 2280-2286.
- Silva, V., & Mattos, H. (2004). Os jovens são mais vulneráveis às drogas? In: I. PINSKY & M. A. BESSA (Orgs.), *Adolescência e drogas* (pp. 31-44). São Paulo: Contexto.

- Siminonato-Tozo, S. M. P., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 8(14/15), 137-150.
- Wieviorka, M. (2007). Les Sciences Sociales em mutation. Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2017). University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-18.

Práticas Educativas como Instrumentos de Transformação: Pensando as Relações entre a Educação Física Escolar e os Marcadores Sociais da Diferença

Talita Machado Vieira
Hellen Karolen Policarpo Bossola

Introdução

O presente capítulo destina-se a discutir de que maneira as práticas educativas, no âmbito da Educação Física Escolar, interferem na produção de modos de existência atravessados por relações raciais, de gêneros e sexualidades. Tal objetivo visa responder à seguinte questão: à luz da noção de marcadores sociais da diferença, como a Educação Física Escolar pode interferir no processo de subjetivação e constituição dos sujeitos? Nossa intenção, portanto, é perspectivar a educação como instrumento efetivo na transformação das dinâmicas opressivas e violências que integram as práticas sociais no presente mediante as intervenções que operam no cotidiano das pessoas. Do ponto de vista metodológico, a proposta deste capítulo constitui um estudo teórico-conceitual de natureza qualitativa.

A fim de realizar o objetivo aqui declarado, o manuscrito encontra-se dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção lança mão do conceito de dispositivo e relações de poder, numa perspectiva foucaultiana, para situar a educação como prática inserida num campo de disputas e jogos de forças contraditórias e díspares. Ali, procuramos dar visibilidade à educação como elemento que pode servir tanto ao controle social e cerceamento dos sujeitos, quanto de problematização e mudança social. Neste caso, nos valem das interpretações de Paulo Freire sobre o tema e sua formulação de

que a educação possui vocação fundamentalmente libertadora. Vale destacar que Freire e Foucault partem de campos epistemológicos distintos, o que, todavia, não inviabiliza o debate entre eles para os fins propostos no presente texto. Além da articulação entre ambos, a primeira seção deste capítulo, conta, ainda, com a contribuição de outras autoras que colaboram para situar a discussão acerca das relações de gênero.

Na segunda seção, trouxemos à baila o conceito de interseccionalidades, pretendendo, com isso, evidenciar os múltiplos atravessamentos que demarcam e definem nossas existências no tecido social. Neste caso, a educação escolar é abordada como um dos espaços em que tais marcadores se fazem presentes, por meio de práticas sutis ou evidentes, e produzem efeitos nos processos de subjetivação.

Por fim, na terceira seção, buscamos relacionar as duas discussões anteriores, privilegiando a Educação Física Escolar como elemento articular. Nossa intenção ali foi mostrar esse campo marcado por interesses e disputas sociopolíticas como dotado de enorme potencial para questionar ou reiterar estigmas e preconceitos relacionados à gênero, raça e sexualidade. O ponto alto do debate na seção ora apresentada reside em localizar o professor de Educação Física como agente social fundamental na definição do curso dos trabalhos realizados nas aulas e da posição ético-política assumida pela disciplina no cotidiano escolar.

Educação como campo estratégico: entre o controle social e o potencial transformador

Na entrevista “Sobre a história da sexualidade” de *Microfísica do Poder* (2017a), Michel Foucault discorre sobre os dispositivos sociais, que integram e são integrados pelas relações de poder. Segundo o autor, o dispositivo é:

... um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas,

enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Foucault, 2017a, p. 364).

O dispositivo, neste sentido, refere-se à rede, simultaneamente difusa e organizada, de componentes que participam do processo de produção dos sujeitos e dos modos de vida de uma sociedade. Longe de se apresentar como formação arbitrária, fortuita e universal, um dispositivo responde a uma urgência histórico-social, como afirmado por Agamben (2009). Nesta altura, poderíamos ser seduzidas a adotar uma posição maniqueísta a partir do conceito de dispositivo, compreendendo o sujeito e as formas de vida como meros efeitos causados por um dado arranjo social. Todavia, vale lembrar o que Foucault (2017a, p. 367) assinala: “o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder”, evidenciando, assim, que tal arranjo é forjado em meio a uma dinâmica de interesses, por vezes, díspares.

Aqui, vemos que o conceito de dispositivo se articula a outro bastante caro ao pensamento foucaultiano, qual seja, o de relações de poder. Entre os inúmeros deslocamentos provocados pela concepção de poder em Foucault (2017a, 2017b), destacamos dois: sua dimensão positiva e sua descentralização de um polo ou estrutura formal. Acerca da positividade, podemos argumentar que o poder deixa de ser compreendido como força que opera pela via da proibição e passa a ser concebido a partir de um potencial produtivo (de corpos, modos de subjetivação, formas de vida). Já no que se refere a descentralização, eis o que nos diz o autor:

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa [...] Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado [...] o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvidas mal coordenado) de relações (Foucault, 2017a, pp. 369-370).

O dispositivo, neste caso, pode ser vislumbrado, simultaneamente, como o produto das relações de poder e instrumento de sua efetuação. Interessa-nos, sobretudo, o caráter “aberto” e difuso de tais relações mencionado pelo autor. Tais aspectos permitem entrever a possibilidade de deslocamento em relação às formas instituídas e às forças hegemônicas que incidem no controle sobre a vida e os corpos ao nível das práticas cotidianas. Neste ponto, recorreremos ao autor em sua afirmação de que: “para que haja um movimento de cima para baixo, é preciso que haja, ao mesmo tempo, uma capilaridade de baixo para cima” (Foucault, 2017a, p. 372). Assim, uma estrutura social pode deixar de ser percebida como elemento fixo que determina o funcionamento e a organização da vida para ser compreendida em seu caráter dinâmico, cuja existência é condicional às práticas e relações ordinárias.

Ao pensar nas mulheres como minorias sociais, por exemplo, o dispositivo é capaz de promover reações coletivas de resistência à dominação, na busca por alternativas que minimizem ou excluam as relações opressoras, visto que nenhum grupo social se mantém de maneira passiva e submissa frente à opressão. Assim, é nítido que o poder nunca incide unilateralmente, mas se constitui na pluralidade das relações humanas, no conflito constante promovido pelo jogo de forças. Essas tensões, que denotam poder em sentido bidirecional, tanto das classes socialmente dominantes quanto das classes não-dominantes, demonstram que é possível a construção de alternativas pelos sujeitos, já que estes não são passivos e esvaziados de poder. O dispositivo torna-se, no movimento de preenchimento estratégico, capaz de promover tensões relativas à libertação, sendo essas tensões nos âmbitos de classe, raça ou gênero - da mesma maneira que tendem a promover estratégias anônimas, ou seja, técnicas sutis ou não que mantêm as relações constituídas de forma favorável ao dispositivo e ao grupo dominante, tendem também a promover liberdade ao grupo não-dominantes.

Foucault (2017a, 2017b) situou a sexualidade como um dispositivo social, que com a promoção de discursos e práticas,

como a confissão nas sociedades cristãs e a construção da sexualidade falocêntrica freudiana, buscaram ora reprimir ora liberar as manifestações da sexualidade; ainda com a visão foucaultiana, os movimentos contra-censuras também compõem um outro dispositivo, a medida que constrói como discurso a exposição da sexualidade. A construção do gênero feminino, ainda acompanhando uma lógica de binariedade de existência, também é um dispositivo, que se utiliza de mecanismos discursivos e materiais, como a interpretação de mulher enquanto sexo-frágil, para patolozigar e aprisionar o feminino, em uma única expressão de feminilidade; em contra-partida, os movimentos feministas compõem outro dispositivo, na mesma lógica contra-censura, uma vez que reinventam a feminilidade e exploram-na para além dos limites construídos na lógica binária colonial, buscando outras possibilidades de existência (Ribeiro, 1999). Assim, torna-se visível que o dispositivo social não ocupa necessariamente uma posição colonial e dominadora na sociedade; embora muitas vezes esteja ao lado do opressor com a finalidade de controle, os dispositivos, como citado anteriormente, promovem efeitos outros, tais como resistência, libertação e autonomia.

Dada a abrangência de elementos sociais que participam da constituição dos modos de vida numa dada sociedade, conforme evidenciado pela noção de dispositivo, podemos questionar como as práticas educativas se articulam a tal conceito. Sabe-se que as práticas educativas estão relacionadas aos marcadores sociais da diferença, dentre eles o gênero, como bem demonstrou Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2021) em seu livro “A invenção das Mulheres” ao falar dos meios pelos quais o processo de colonização britânica sobre o território Iorubá instituíram normas de gênero como forma de organização das relações sociais naquele contexto (por exemplo, na educação dos garotos eram priorizadas aulas de cálculo e leituras, enquanto às garotas reservavam-se aulas ligadas à costura e bordado).

A fim de elucidar ao/à leitor/a, cumpre mencionar que nosso entendimento de gênero acompanha as formulações de Joan Scott (2019), que o concebe como categoria útil à análise histórica dos fenômenos sociais, em particular no Ocidente. Adicionalmente, a

autora compreende gênero como forma de significar relações de poder com base na percepção sobre as diferenças sexuais. Monique Wittig (2019) por sua vez, colabora para que avancemos rumo à desnaturalização da diferença sexual ao partir da célebre frase de Simone de Beauvoir, a qual afirma, categoricamente, que não se nasce mulher, mas que somos levadas a assumir essa personagem por meio de processos psicossociais, politicamente orquestrados. É importante assinalar que os argumentos da autora sobre a desnaturalização dos corpos consideram que tanto a mulher quanto o homem são produtos de relações sociais e categorias políticas, afinal, gênero é relacional, com existência histórica e finita (Wittig, 2019). Tal consideração, associada ao que abordamos anteriormente por meio das noções de dispositivo e relações de poder em Foucault, que a existência do feminino e da mulher como elemento inferiorizado, frágil e despotencializado é, ao mesmo tempo, fiadora e resultante do ideal de masculinidade e de homem ligado às noções de virilidade, potência e força, os quais são destacados e valorizados no imaginário social.

Ainda segundo Wittig (2019), os processos socioculturais que tentam nos converter em mulher culminam na deformação de nossos corpos e mentes, a fim de que venhamos a corresponder à suposta natureza da qual seríamos produto. Impelidas a acolher uma natureza deformada como nossa composição biológica natural, um novo giro se faz para inculcar a ideia de que a inferioridade, as violências e as desigualdades vividas são consequências dessa natureza desfigurada. Como resultado, acabamos por naturalizar relações históricas e políticas que produzem o mito da mulher e, por conseguinte, da diferença “natural” entre homens e mulheres. Um dos espaços em que tais processos têm lugar, no âmbito das práticas educativas formais, é a Educação Física Escolar. É, por exemplo, no jogo de futebol, durante a aula, que são divididos os meninos, socialmente construídos na cultura brasileira como especialistas natos da prática, e as meninas, desestimuladas à luz da rejeição do grupo masculino. Dessa forma, as práticas educativas tecidas no contexto escolar, bem como a própria educação, podem compor os dispositivos de gênero, uma vez que marcam e são marcadas pela

desigualdade - que promove participação do masculino e a exclusão ou submissão do feminino, produzindo efeitos nos corpos e subjetividades desses agentes sociais. Para além do gênero, as práticas educativas também podem compor os dispositivos de raça, marcando e sendo marcadas pelo racismo, que, com práticas ora violentamente sutis, ora grosseiramente expostas, discriminam negativamente a população não-branca, por exemplo negra e indígena, da população branca - a população branca seria, no discurso do dispositivo, a dotada de capacidade intelectual para ocupar cargos de prestígio, enquanto a população negra seria a demandada em setores de baixa remuneração e qualidade de serviço; a população indígena seria, ainda, avessa ao trabalho conforme atesta o significante da preguiça que é impingido aos povos indígenas pelo discurso colonial racista.

Noutro sentido, contudo, podemos encontrar papéis distintos do dispositivo educacional. Aqui, recorreremos a Paulo Freire (1997) para quem a educação não poderia se manter sendo discriminatória, patriarcal e elitista, postulando que a educação é dotada de uma face que deve, necessariamente, conduzir aos processos de autonomização, libertação e conscientização do povo. Encontramos aqui um compromisso ético-político da educação no sentido de atuar para a superação das práticas de colonialidade ainda vigentes. A educação libertadora de Freire situa-se como um contra-movimento do dispositivo, ou até mesmo com um dispositivo outro formulado por outras parcelas da população que não a classe dominante - assim como o dispositivo composto pelos movimentos feministas contra o dispositivo de desigualdade de gênero, bem como o dispositivo composto pela exposição da sexualidade contra o dispositivo composto pela repressão. A educação de Paulo Freire é democrática, humanizadora, responsável pelo desenvolvimento da criticidade do ser sobre o mundo - promovendo um sujeito social que reconhece e transforma a sua própria história (Silva, 2018). Para o autor, qualquer uso que conflite com tais objetivos pode ser entendido como uma perversão da educação em seus aspectos mais fundamentais.

Denota-se então, que a educação atua em um campo de forças de maneira ambivalente: ora como dispositivo de controle social, com práticas de marcação e discriminação dos corpos, ora como possibilidade de libertação de estereótipos e estigmas. Faz-se necessário pensar nas interseccionalidades que cruzam os corpos e subjetividades nesse campo ambivalente da educação e quais marcadores sociais determinam questões de oportunidades: a educação tem a mesma finalidade para todos? O mesmo acesso e qualidade? São questões pertinentes que localizam esses diversos papéis da educação.

Interseccionalidades e marcadores sociais da diferença na Educação

Ainda enquanto campo estratégico, é importante pensar a suposta universalidade da Educação - esta é proposta como de livre acesso a todos, de maneira igualitária. Porém, sabe-se também que a Educação, sendo parte da sociedade, é interseccionada por diversos marcadores sociais, entre eles raça, gênero e sexualidade, o que, muitas vezes, desmonta sua pretensa universalidade, ora a diferença sendo denotada como diversidade, ora sendo recebida com desigualdade.

Pensando na raça enquanto marcador social, observa-se diferenças no processo educativo quando as crianças envolvidas são negras, diferenças essas pautadas no racismo institucional e estrutural. Como visto por Oliveira e Abramowicz (2010, p. 212), com a realização de pesquisa baseada na observação da atuação de profissionais em uma creche, “há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz”, evidenciando desigualdades raciais desde a primeira infância.

A questão centralmente analisada é como a paparicação, definida como um sentimento e demonstração carinhosa diante da ingenuidade e graça das crianças, é distribuída diferentemente entre crianças brancas e negras. Para o primeiro grupo percebeu-se que os elogios são tecidos mais facilmente, exaltando beleza e

bom comportamento; as crianças brancas também eram acolhidas carinhosamente quando choravam, recebendo colo. Para o segundo grupo, percebeu-se que o lugar de castigo era mais facilmente atribuído, juntamente à característica de bagunceiro - como as autoras descrevem no próprio artigo:

... na creche, em toda sala havia um “furacão”. O “furacão” pode ser conceituado, de acordo com as professoras, como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro (Oliveira & Abramowicz, 2010, p. 221).

Outro fator relevante para pontuar a desigualdade na infância é a questão da higiene, ou da suposta ausência dela: o suor da criança negra no sol é pontuado com certa frequência pelas cuidadoras, carregado de uma concepção negativa e depreciativa a respeito do corpo negro - traz o questionamento do corpo negro desde cedo ser atribuído ao mal cheiro e a falta de higiene, imagem esta construída no imaginário da população com resquícios do período escravocrata. Por fim, denota-se que, apesar das nítidas diferenças de tratamento e paparicação, os profissionais da escola pouco percebem que reproduzem o racismo estrutural, ainda trazendo o discurso fundante da falsa democracia racial, a falácia de que “todos são iguais”.

Sabe-se, assim, que as práticas educativas são, desde o cuidado na creche, atravessadas por questões socialmente relevantes, como exemplificado com o racismo e as desigualdades de gênero. Além disso, faz-se necessário pensar se, dentro da própria construção dos conteúdos educacionais, não é reproduzido o racismo em suas diversas formas, buscando uma transformação no currículo educacional com assuntos e temáticas que englobam a população negra e sua organização enquanto coletivo que não começa sua história na escravidão. Dessa maneira, é preciso repensar maneiras de exercer o que se pretende com a Educação, ou seja, ser de fato um instrumento de transformação, e permitir

um ambiente em que as crianças, inclusive as negras, possam desenvolver e explorar suas potencialidades.

As considerações anteriores denotam a importância de se considerar os marcadores sociais da diferença desde uma perspectiva interseccional ao abordarmos as práticas educativas. A noção de interseccionalidade é forjada no bojo do pensamento feminista negro (Crenshaw, 1993), retratando uma posição de encruzilhada, surgida no encontro das diferentes avenidas de identidades sociais (Akotirene, 2019). As posições são sempre intercambiáveis e relacionais, não admitindo o argumento de uma dominação ou opressão absolutas e invariáveis.

A interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos, porém não significa dizer que mulheres negras, vítimas do racismo de feministas brancas e do machismo praticado por homens negros, não exerçam técnicas adultistas, cisheterossexistas e de privilégio acadêmico (Akotirene, 2019, p. 27).

Desse modo, a noção de interseccionalidades nos auxilia a relativizar as posições ocupadas nas relações de poder, e os sentidos vinculados às identidades sociais, que, usualmente, fixam lugares e funções inequívocas e invariáveis de oprimidos e opressores, dominadores e dominados, são examinados considerando a complexidade e as definições de situação dos contextos problematizados. Como num jogo, as funções e os posicionamentos assumidos são sempre contingentes.

No contexto educacional, tal instrumento conceitual nos habilita a refletir sobre as distintas finalidades dos processos educativos dirigidas aos diversos sujeitos sociais, bem como os efeitos de subjetivação que produzem sobre eles. Com base no artigo apresentado no início desta sessão, por exemplo, notamos que o objetivo da educação libertadora preconizada por Freire não se apresenta de forma inequívoca e igualmente disponível aos vários grupos e agentes presentes na cena escolar. Tendo em vista que as práticas desenvolvidas por educadores são atravessadas

por elementos tácitos relacionados ao racismo, ao sexismo, à LGBTIfobia, entre outros, suas ações podem, por vezes, atuar no sentido da reiterar padrões de violência, exclusão e opressão que atingem os grupos pertencentes às minorias políticas. Todavia é importante destacar que tal apontamento não visa colocar em causa a intencionalidade dos profissionais acerca disto, mas justamente elucidar que, a despeito de uma decisão consciente, suas práticas (mesmo as mais corriqueiras) podem vir imbuídas de tais elementos.

A Educação Física Escolar também compõe e atua em diversos dispositivos, como a sexualidade, o gênero e a racialidade. Tal atuação tem caráter ambíguo, podendo ora promover movimentos de resistência às normativas sociais estabelecidas, ora ratificar as desigualdades entre os sujeitos. Assim, faz-se necessário questionar: quais discursos e práticas a Educação Física Escolar no Brasil legitima ou reafirma e quais tensiona?

O que a Educação Física escolar tem a ver com isso?

Tomando como ponto de partida a questão lançada no final da seção anterior, ressaltamos que, no caso específico da Educação Física Escolar, por exemplo, há uma extensa bibliografia (Dornelles, 2007; Uchoga, 2012; Altmann, 2015) que evidencia a dinâmica das aulas com base em noções estabilizadas de gênero. Um exemplo clássico deste argumento pode ser encontrado na oferta de aulas de futebol/futsal para os garotos e aulas de vôlei ou ginástica para as garotas, por considerar que as meninas são mais frágeis e, portanto, menos tolerantes aos esportes que envolvem contato físico. Ainda podemos pensar na pouca estimulação de garotas para que pratiquem atividades físicas por serem percebidas como naturalmente menos dispostas e vigorosas para o engajamento em exercícios e, sobretudo, nos esportes (Goellner, 2005). No polo oposto, o que se encontra é uma hiperestimulação dos rapazes a tais práticas, posto que o esporte, em especial aqueles relacionados ao combate e que envolvem graus elevados

de agressividade, é visto como espaço de afirmação da masculinidade viril (Dunning, 1992; Faria, 2009). Para as garotas uma proteção tutelar que as cerceia e afasta do universo das práticas corporais e esportivas; para os garotos a imposição de uma identidade atlética.

Para além do atravessamento do marcador de gênero há de se considerar, também, marcador racial na dinâmica e organização das aulas de Educação Física. Numa perspectiva racista, é comum que se atribua destaque aos aspectos físicos como diferenciais da competência esportiva de atletas de alto rendimento, amparando um discurso da essencialização biológica da diferença racial (Tralci Filho, 2019). O autor em tela mostra que êxito de atletas negros tende a ser atribuído ao seu compendio físico, enquanto atletas brancos são reconhecidos com base no mérito e no esforço empreendido até a conquista atingida. Neste caso, enfatiza-se a capacidade técnica, estratégica e de raciocínio.

Outro exemplo do racismo no esporte pode ser encontrado nas narrações de jogos de futebol da Copa do Mundo de Futebol nas quais tende a se qualificar os jogos contra seleções africanas, majoritariamente compostas por atletas negros, como mais difíceis devido ao estilo de jogo mais “físico” (velocidade, força e resistência), enquanto seleções europeias são enaltecidas por serem altamente técnicas (domínio e passe de bola, pensamento estratégico etc.). Tal situação elucida a divisão mente/pensamento-corpo, na qual o primeiro é visto como superior ao segundo, como forma de significar as relações raciais. O contexto da Educação Física Escolar não é alheio aos efeitos desses discursos, uma vez que o componente racial pode, implicitamente, atravessar a atribuição de posições de atletas no esquema tático. Recordamos aqui uma situação em que, durante a realização de um estágio, ouvimos de um professor de Educação Física que preferia atletas negros para funções de marcação e defesa, pois são mais fortes e ágeis, enquanto atletas brancos teriam melhor desempenho em posições de armação de jogo por terem melhor capacidade de raciocínio. A representação manifestada no comentário do professor era, ainda, defendida por ele com base em dados “empíricos” ao alcance de todos - segundo

alegou, bastaria olhar a composição das equipes de futebol dos grandes clubes.

Com isso, notamos que um dos papéis assumidos pela Educação Física pode ser orientado pela desigualdade, na medida em que situa quais corpos podem tomar parte no jogo, quais as modalidades indicadas para cada um deles e em quais posições irão atuar. Aqui, para além das questões de gênero e raça, é possível pensarmos, também, nas interferências de definições estéticas, associadas à ideia de saúde, que acaba por eleger e considerar como mais habilitados ao jogo os corpos esguios. Compondo ainda esse primeiro papel que reforça as desigualdades, a Educação Física Escolar também reafirma estereótipos de raça, colocando o sujeito negro masculino na posição de virilidade, agilidade e força, conforme abordamos anteriormente; estereótipos esses que, por muito tempo, fizeram parte das justificativas utilizadas para escravizar o povo negro, suposto detentor da maior força braçal entre as raças. Por fim, pensando nas práticas esportivas e no dispositivo do desejo atrelado à subjetividade, o espaço do esporte é tão negado ao feminino que, desde a infância, projeta-se uma imagem de mulher frágil, o que dificilmente desperta nas meninas o desejo de se envolver em esportes de agilidade. O que pode parecer mera expressão da vontade de meninas e mulheres de permanecerem alheias ao mundo do esporte, na verdade é denotado como uma produção cultural, conforme abordamos a partir de Wittig (2019) na primeira seção deste capítulo.

A visitação pela seara da Educação Física Escolar nos deixa entrever que o dispositivo de sexualidade do Ocidente opera de maneira sistemática e difusa, ditando os espaços prescritos e proscritos, bem como os modos de agir esperados dos corpos sexuados. Neste caso, vale lembrar que tanto a expressão de gênero como a orientação sexual manifestada pelos praticantes são objeto de disciplinamento e normalização. Assim, por exemplo, homens gays, que performam a masculinidade normativa, podem ser reconhecidos e legitimados como praticantes de futebol, na medida em que coadunam com as expectativas de gênero estabelecidas, embora permaneçam à mercê do rechaço e

alijamento por transgredirem a norma sexual. Tudo isso se encontra em jogo, também, no contexto do esporte escolar.

Porém, como visto anteriormente, nenhuma prática promove em sua totalidade somente desigualdade. O dispositivo é díspar e abriga tanto possibilidades de normalização quanto de resistência. Com a educação Física Escolar não é diferente, na medida em que pode se configurar como ser força motriz de resistência, frente às discriminações socialmente evidenciadas.

Helena Altmann (2015) destaca que o estabelecimento escolar tem um papel fundamental seja na reprodução, seja na diminuição das desigualdades observadas entre meninos e meninas no acesso e na experimentação desportiva. Referindo-se especificamente ao futebol, a autora aponta que, muitas vezes, a escola pode ser o único espaço que possibilita às garotas uma aprendizagem sistematizada da modalidade. O relatório do Diagnóstico Nacional do Esporte, de 2016, vai além e demonstra que a importância da escola na socialização esportiva das garotas não se restringe ao futebol. De acordo com documento, dentre os homens que declararam terem praticado esporte em algum momento da vida (53,1%), 19,7% deles se disseram praticantes no período escolar. Já entre as mulheres, esse percentual era de 37,1%, sendo que, deste, 36% se declararam praticantes no período escolar (Diesporte, 2016). Assim, percebemos a importância da escola para oferecer às garotas possibilidades de experimentação e aprendizagem sistematizada das mais variadas modalidades esportivas. Com efeito, a escola pode ser indispensável para que corpos marcados e lidos como femininos venham a ter experimentações corporais esportivas.

Para Galatti et al. (2008), uma orientação pedagógica que mire tais objetivos precisa ter em vista os aspectos socioeducacionais do esporte. Se, por um lado, as práticas corporais e esportivas, inclusive no espaço da escola, mimetizam relações sociais de gênero, raça e sexualidade; por outro, carregam também a possibilidade de se constituírem enquanto espaço de convívio e aprendizagem social, um feixe a partir do qual se poderiam irradiar modos outros referenciais para as relações de gêneros, códigos raciais e sexuais, bem como de experimentação e

tensionamento das potências do próprio corpo. Entendemos, assim, que o espaço concedido pelas práticas corporais e esportivas na Educação Física Escolar carrega a potencialidade para questionar valores estabilizados em padrões relacionais de gênero, sexualidade, raça e corpo. Por seu caráter de metáfora social (Galatti et al., 2008), o esporte, sobretudo no contexto escolar, é lócus privilegiado do encontro entre as diferenças, podendo promover o convívio, respeito, valorização e experimentação dos distintos modos de vida que povoam nossas sociedades. No que se refere aos efeitos de tais práticas nos processos de subjetivação das mulheres, vale destacarmos um estudo realizado pela *Union of European Football Association* (UEFA), liderado pelo professor Paul Appleton, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. A investigação procurou entender o impacto da prática do futebol na saúde emocional e psicológica de mulheres jovens e adultas em diferentes localidades da Europa.

O resultado mostrou que a prática do futebol contribui para a melhora da autoestima, da autoconfiança, bem como para o desenvolvimento da autonomia e para a formação de amizades solidárias e duradouras. Benefícios que, conforme apontado, se estendem por outras áreas de suas vidas, como a escola ou o trabalho (Appleton et al., 2017). A comprovação empírica daquilo que já se podia encontrar na filosofia de Simone de Beauvoir (1967), ao falar da importância dos referenciais corporais e das possibilidades de movimento na experimentação e feitura de si no mundo:

A imensa possibilidade do menino está em que sua maneira de existir para outrem encoraja-o a por-se para si. Êle faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo [...] através de jogos, esportes, lutas, desafios, provas, encontra um emprego equilibrado para suas forças [...] É fazendo que êle se faz ser, num só movimento. Ao contrário, na mulher há, no início, um conflito entre sua existência autônoma e seu “ser-outro”; ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela

deve, portanto, renunciar à sua autonomia. Tratam-na como boneca viva e recusam-lhe a liberdade (Beauvoir, 1967, pp. 20-21).

Tais apontamentos realçam, novamente, a relevância do/a professor/a de Educação Física na escola ou em outros espaços educativos, o qual, por meio das práticas pedagógicas realizadas, pode cooperar tanto para a dissolução quanto para a reificação dos estereótipos, preconceitos e violências que, por vezes, têm no esporte uma condição privilegiada para sua manifestação.

A importância deste agente reside precisamente no lugar estratégico que ocupa para a capilarização de um processo de mudança, concreto e efetivo, visando a ampliação da autonomia, das possibilidades de ser e existir, do respeito e valorização das diferenças. Desta forma, precavemo-nos de romantizar ou utopizar a perseguição de projetos de transformação da sociedade ao mesmo tempo em que reivindicamos a força de agentes individuais e coletivos de base no sentido de pressionar por mudanças no aparato institucional formal. Correndo o risco de nos fazermos clichês e, talvez, um tanto quanto piegas, acionamos uma célebre frase de Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Considerações finais

Assim, evidencia-se que a ambivalência da Educação e sua atuação na sociedade permitem que esta seja tanto um espaço de reprodução de relações opressivas, quanto um articulador de discursos que questionam os marcadores sociais da diferença e pensam em espaços que abarque os sujeitos interseccionados por estes registros sociais na subjetividade, promovido pelos dispositivos de raça, gênero e sexualidade. Diante disso, faz-se necessário reiterar as possibilidades que as práticas educativas cultivam; possibilidades estas de corroboração com a norma

vigente, de opressões socialmente orquestradas pelos dispositivos, ou de enfrentamento, resistência e caminhos outros.

Pensemos também nos agentes sociais que atuam nesse processo: professores, psicólogos do âmbito escolar, pesquisadores, esportistas e outros. Pensemos, ainda, nas políticas públicas que disseminam, ou não, uma educação de qualidade pautada na equidade e no desenvolvimento do pensamento crítico-social; nos discursos ecoantes em diversos setores da sociedade que questionam a binaridade de gênero e os papéis impostos por esta, que atua majoritariamente de uma perspectiva colonial; nos campos acadêmicos que, progressivamente, optam por promover diálogos que ampliam o debate e viabilizam as práticas educativas como instrumentos. Todos esses aspectos integram representações políticas de governabilidade que, ao atingirem dado posto político, podem convocar ou cercear o acesso de determinados grupos sociais à educação. É de suma importância perceber os contornos ambivalentes e os tensionamentos inerentes às práticas sociais, a fim de vislumbrá-las como instrumentos voláteis e de direcionamento a um fim social, mediado pelos sujeitos agentes, denotando a educação como uma possibilidade, sempre diante da atuação ou inércia do sujeito. Perspectiva que cumpre dupla função: de um lado, nos recorda das apostas possíveis de transformação social; de outro, nos convida a agir ao alertar que presente e futuro estão continuamente em jogo, sem garantias ou apólices. Lutar é, assim, condição permanente de (re)existir.

Referências

- Agamben, G. (2009). O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos.
- Akotirene, Carla. (2019). Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen.
- Altmann, Helena. (2015). Educação física escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez.

- Appleton, Paul et al. (2017). The psychological and emotional benefits of playing football on girls and women in Europe. https://www.uefa.com/MultimediaFiles/Download/EuroExperience/Women/General/02/47/04/27/2470427_DOWNLOAD.pdf.
- Beauvoir, Simone. (1967). O segundo sexo: a experiência vivida. Tradução: Sérgio Millit. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1993). Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Portal Geledés, [S. l.]. Tradução: Carol Correia. <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidadepoliticade-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberlecrenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>.
- Diesporte: diagnóstico nacional do esporte. (2016). [S. l.]: Ministério do Esporte, Caderno 2. <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4033637.pdf>
- Dornelles, Priscila. (2007). Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero. 156 f. [Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Dunning, Eric. (1992). O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e suas transformações. In N. Elias & E. Dunning, A busca da excitação (pp. 389-412) (Maria Manuela Almeida e Silva, Trad.). Lisboa: Difel.

- Faria, Eliene L. (2009). Jogo de corpo, corpo do jogo: futebol e masculinidade. *Cadernos de campo*, 18(18), 65-86. <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/45438>.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Foucault, Michel. (2017a). *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Foucault, Michel. (2017b). *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.
- Galatti, Larissa R. et al. (2008). Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, 6, 397-408, <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637843>.
- Oyěwùmí, Oyèrónkẹ. (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução: wanderson flor do nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do tempo.
- Oliveira, Fabiana de, & Abramowicz, Anete. (2010). Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*, 26, 209-226, <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVg/vj/?format=pdf&lang=pt>.
- Scott, Joan. (2019). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. (pp. 49,81). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

- Silva, Marta Maria De Lima E. (2018). Paulo Freire: a educação como prática da liberdade na construção social do sujeito. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48522>.
- Tralci Filho, Marcio A. (2019). “Atleta negro, psicólogo branco”: racialização e esporte na visão de profissionais de psicologia. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Uchoga, Liane Ap. R. (2012). Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidade em diferentes conteúdos. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Wittig, Monique. (2019) Não se nasce mulher. In: HOLLANDA, H. B. de. (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. p. 83-91.

Debates Intersseccionais

Sujeito Homi em Diálogo: Um Relato de Experiência

**Natalia Estrope Beleze
Flávia Fernandes de Carvalhaes**

Este texto analisa parte das vivências de um estágio obrigatório em Processos Clínicos e de Saúde, realizado no quarto ano do curso de Psicologia em uma Universidade Pública do interior do estado do Paraná, realizado em uma unidade de internação provisória direcionada para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. O trabalho se articulou em meio a rodas de conversa realizadas com adolescentes sobre vulnerabilidades que atravessam o seu cotidiano e que contribuíram para inserção deles no contexto infracional. Em destaque, foram debatidas, de modo mais específico, questões de gênero, sobretudo, noções de masculinidades hegemônicas e subalternas que são subjetivadas por esses adolescentes e que interferem em suas trajetórias.

Assinalamos o conceito de vulnerabilidade como categoria de análise e a partir do diálogo com Wilza Vilella (2005), que se refere à relação entre características pessoais (psicológicas, cognitivas e afetivas), estruturas sociais de desigualdade (gênero, raça e classe) e programáticas (serviços públicos) que se interrelacionam na produção de condições de vida mais ou menos vulneráveis, ou seja, que apontam para a produção de significados engendrados na cultura e nos indivíduos, e seu lugar na produção de desigualdade (Wilza Vieira Vilella, 2005)¹². Como balizador da escuta profissional, a noção de vulnerabilidade permite elaborar e

¹² Opto por manter no texto nome e sobrenome das/os autoras/es justamente para demarcar o gênero, categoria invisibilizada nas normas da ABNT/APA.

questionar quais condições operam para a inserção e manutenção de adolescentes no contexto da criminalidade, bem como considerar se a história desses sujeitos possibilita para que ela/ pense de maneiras diferentes e não reproduza determinadas lógicas do contexto em que está inserido. Tal perspectiva, portanto, resulta no entendimento de que a inserção no crime vai para muito além de apenas uma decisão individual, dependendo, na mesma medida, de fatores estruturais e programáticos construídos socialmente, derivados de uma sociedade capitalista, imediatista, pautada em lógicas de espetáculo e consumo acelerado, somada às realidades agenciadas pelo racismo, machismo e desigualdade social.

Assim, o projeto “*Sujeitos homi* em diálogo” surgiu com a proposta de promover espaços de escuta, troca e diálogo com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Estado do Paraná, acerca do tema das masculinidades e suas representações, e como estas reverberam no Brasil, por um aspecto social e subjetivo. É comum que os adolescentes que estão privados de liberdade apresentem práticas que os caracterizam como “*sujeitos homi*”, modo comumente utilizados por eles para se referir a si, e buscam reafirmar, compulsoriamente, esse modelo de masculinidade hegemônica, muitas vezes associado à agressividade, consumo, uso abusivo de álcool e outras drogas, prazer sexual, entre outros exemplos.

O objetivo da proposta foi justamente promover espaços de reflexão acerca de gênero, sexualidade, performance e corporeidade, já que falar sobre o campo da masculinidade é transpassar por estes assuntos (Elaine Francisca, 2020). Para além destes, coexistem neste mesmo campo temas diversos, como paternidade, violência, saúde, racismo, entre outros (Marcio Caetano & Paulo Melgaço da Silva Junior, 2018; Henrique Restier & Rolf Malungo de Souza, 2019). Sendo assim, é na troca e diálogo com os adolescentes que se buscou entender quais as implicações e efeitos que as representações das masculinidades têm nas vidas desses adolescentes.

Destacamos que o estágio foi realizado na modalidade remota durante o segundo semestre de 2021, devido às restrições

impostas pela pandemia da Covid-19. Contudo, a retomada do ensino presencial no ano de 2022 possibilitou a realização de atividades presenciais. Este artigo está articulado em três momentos. Inicialmente debatemos sobre o CENSE como instituição total. Na continuidade, situamos um debate interseccional sobre noções hegemônicas e subalternas de masculinidade. Por fim, problematizamos vivências experimentadas no diálogo com os adolescentes.

CENSE como instituição total

O CENSE, Centro de Socioeducação, é uma instituição de atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas judiciais de socioeducação, funcionando com medidas provisórias, de no máximo 45 dias, ou internação, podendo ficar de 6 meses a até 3 anos. De acordo com o site do Governo do Paraná, o trabalho realizado no CENSE é intersetorial, articulando a política de atendimento a crianças e adolescentes, supervisão e coordenação da execução do plano estadual de socioeducação, além da criação dos programas de internação. Essa política pública tem por base os princípios de atenção integral e prioritária do adolescente, a partir de ações preventivas de fatores de risco e que promovam fatores de proteção. O grande objetivo é interromper a trajetória infracional, reinstituir direitos e promover inclusão social, educacional, cultural e profissional, criando oportunidades a partir do incentivo à autonomia (Governo do Estado Paraná).

Nos aproximar do CENSE foi uma experiência que gerou vários afetos e atravessamentos. Na teoria é uma instituição com um propósito necessário, talvez até mesmo urgente, principalmente quando se fala sobre garantia e promoção de direitos. A prática, porém, é bem contraditória. Ao ler a descrição sobre a socioeducação no site do governo estadual podemos perceber esses desencontros, haja vista que, a promoção socioeducativa e cultural que se propõe está bem distante da realidade em meio a algumas práticas que se articulam no

cotidiano institucional, como a proibição de acesso dos adolescentes a livros e/ou músicas.

Destacamos, ainda, que um dos objetivos da instituição, o da promoção da inclusão profissional e criação de oportunidades, também nos parecem estar em oposição a um caso em específico: um adolescente de 17 anos entrou em conflito com a lei, seu processo, porém, levou mais de 2 anos para ser julgado, fazendo com que fosse sentenciado para cumprimento de medida apenas aos 19 anos de idade, momento no qual já estava estabilizado em um trabalho formal. Ou seja, o ideal de inclusão profissional é deixado de lado em detrimento da burocracia, uma análise mais cuidadosa desse caso consideraria que o adolescente já estava com a sua vida organizada, e ao invés de ser privado de liberdade poderiam buscar uma saída mais viável para a sua especificidade, a fim de que não perdesse, ao menos, seu emprego.

Neste percurso foi importante localizar o CENSE enquanto uma Instituição Total, para compreender a origem e funcionamento dessa instituição. Entendemos até mesmo como um compromisso ético e político situar o CENSE com esse caráter totalizador, violento e de tentativa de apagamento de subjetividades. Erving Goffman afirma em sua obra “Manicômios, Prisões e Conventos” (2005), que o caráter de “fechamento” dessas instituições é concretizado pelo impedimento à relação social com o mundo externo e pela proibição de sair do seu interior.

A universalização do tratamento, presente nas instituições totais, é referente a uma padronização e homogeneização das condutas de seus internos, logo, tratar e curar significa ajustar e modelar o indivíduo de acordo com o que a sociedade espera dele (Janine Pestana, 2014). A partir disso, é possível compreender a existência de um tratamento moral, que visa produzir subjetividades entendidas como “adequadas”, que irão substituir, como Goffman assinala, a “subjetividade deteriorada” que o sujeito possuía ao adentrar a instituição (Janine Pestana, 2014).

Na prática do estágio foi possível perceber essas características no CENSE, adolescentes uniformizados e com um número de referência, sem autonomia para escolher o corte de cabelo e seus horários, privados de liberdade em alojamentos que

por características arquitetônicas ganham a representação de celas, que têm que circular pela instituição com os braços para trás, e que chegam ali algemados – nas mãos e nos pés e, por vezes, no pensamento e desejos.

Masculinidades em debate

No estágio em questão, partimos de uma noção interseccional, assim como proposto por feministas negras, para debater masculinidades, conceito que considera o caráter indissociável e estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado enquanto produtores de avenidas identitárias (Carla Akotirene, 2020). Tal perspectiva possibilita lançar o olhar para a interação simultânea dessas avenidas e a colisão das estruturas, como, por exemplo, o fracasso do feminismo liberal, reprodutor de racismo, e a falha presente no movimento negro, por seu caráter machista, como pontua a autora Carla Akotirene (2020).

Ao pensar em interseccionalidade como encruzilhadas que interferem nos processos de subjetivação, é possível perceber que não existe uma experiência de equidade entre homens e mulheres, e, ao racializar o debate de gênero, fica evidente que iniquidades de gênero não atingem mulheres na mesma intensidade e frequência (Carla Akotirene, 2020), impossibilitando uma visão universal de mulher. Nessa lógica, não é possível também considerar uma experiência universal de homem e de formas de expressar masculinidades, aqui tratada no plural justamente pelo seu caráter diverso.

O colonialismo europeu, marcado pelo seu caráter racista e cisheteropatriarcal, impacta diretamente na constituição de masculinidades e feminilidades (Carla Akotirene, 2020), haja vista que existe uma correlação entre o desenvolvimento de alguns países e o subdesenvolvimento intencional e específico de outros (Michael Kimmel, 1998). Sendo assim, é possível observar que enquanto um ideal hegemônico de masculinidade estava sendo criado e expandido para as colônias (na posição de poder),

este, necessariamente, se articulou a partir da demarcação de modos outros, situados como subalternos. Logo, a “criação da metrópole foi simultânea a e engrenada com a criação da periferia” (Michael Kimmel, 1998. p.104).

Isso implica no entendimento do autor Michael Kimmel (1998) de que as masculinidades são socialmente construídas. Além disso, variam de acordo com a cultura, o tempo histórico e o território de cada homem, individualmente. O autor considera, ainda, que as masculinidades são constituídas simultaneamente por dois campos de relações de poder, sendo um deles o da desigualdade de gênero - relações entre homens e mulheres - e o outro nas relações entre os próprios homens, sendo estas interseccionadas a marcadores de raça, etnia, classe e sexualidade. Assim, afirma-se que perspectivas hegemônicas de masculinidade se produzem a partir do sexismo, do racismo e da homofobia como elementos constitutivos da construção do ideário social universal de homem (Michael Kimmel, 1998).

Sendo assim, podemos considerar que há múltiplos sentidos e vivências do que é ser homem e o que isto significa em cada região. Deste modo, as experiências que vão subjetivando os sujeitos ao longo de suas vidas dependem do intercruzamento entre avenidas identitárias - classe, raça, geração, norte/sul global, região do país e da cidade. E ao pensar desde a noção de interseccionalidade, cada um desses eixos impacta e modifica outros, como propõe Kimmel ao analisar que “o que significa ser um homem mais velho, negro e gay em Cleveland provavelmente é muito diferente do que significa ser um jovem fazendeiro, branco, heterossexual em Iowa” (Michael Kimmel, 1998. p. 106). Traduzindo tal realidade para o contexto brasileiro, indicamos o primeiro exemplo em alguma área periférica de uma cidade do interior e o segundo em algum latifúndio do estado do Mato Grosso, por exemplo.

Dito isto, reafirmamos o caráter plural das masculinidades, entendendo o conceito como um conjunto de significados, comportamentos e fluidez, que estão em constante mudança e dependendo das encruzilhadas identitárias (Michael Kimmel, 1998). Portanto, se faz necessário reconhecer que “masculinidade

significa diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos" (Michael Kimmel, 1998. p. 106).

Ao historicizar sobre os modelos de expressão de masculinidades existentes nos Estados Unidos, Kimmel comenta sobre o século XVII, onde encontra dois modelos marcantes: o primeiro nomeia como Patriarca Gentil, dono de propriedades rurais, era refinado e cordial ao supervisioná-las, um pai devoto que passava muito tempo com a família; já o segundo, nomeado como Artesão Heróico, representava força física, o artesão urbano independente, o dono do pequeno negócio, também um pai devoto, passava sua arte artesã aos filhos (Michael Kimmel, 1998).

Já na metade do século XIX, o autor data um outro modelo de masculinidade, o *Self Made Man*, um empresário urbano, o homem de negócios, ausente do lar e cada vez mais distantes dos filhos, eram devotos ao trabalho, e sua masculinidade deveria ser provada e demonstrada no mercado. Esta noção requeria comprovação constante do exercício da masculinidade, sendo questionada a todo momento, e sempre com risco de falhar, já que a aquisição de bens materiais seria uma evidência de sucesso (Michael Kimmel, 1998).

O autor também cita três formas comuns utilizadas nas relações sociais para provar ou demonstrar a masculinidade. A primeira consiste na demonstração através do autocontrole, como se o corpo fosse uma expressão de dominação, sendo que os higienistas da época aconselhavam, inclusive, abstinência sexual, por exemplo. Já a segunda maneira, é caracterizada pela fuga para as florestas, mar, ou até mesmo exército, onde a masculinidade poderia ser demonstrada perante a natureza ou outros homens. A terceira maneira de demonstrar, e principal, era através da desvalorização de formas diferentes de masculinidade, como, por exemplo, homens negros e/ou gays, "posicionando o hegemônico por oposição ao subalterno, na criação do outro" (Michael Kimmel, 1998. p.113).

A noção de "outro" foi construída e aceita pela declaração de que ambos eram verdadeiros, ou seja, o ideal hegemônico e o subalterno. Os escravos negros, por exemplo, eram tidos como dependentes e indefesos, incapazes de defender suas famílias e

fadados a submissão de seus desejos carnis e “violência bestial”, bem como os indígenas, vistos como bobos e ingênuos, mas também selvagens e violentos (Michael Kimmel, 1998). Na contemporaneidade, homens gays têm sido os representantes de um clássico entendimento de identidade de gênero subalterna, considerados, pela hegemonia, “bichinhas passivas” e sexualmente insaciáveis (Michael Kimmel, 1998).

O modelo hegemônico atual evoluiu, o *Self Made Man* urbano, que tem sucesso no mercado, é transformado e nomeado pelo autor como “executivo internacional tipo CNN” (Michael Kimmel, 1998. p.117). É o homem de terno, celular, notebook, com assento na classe executiva. Em detrimento a este modelo, mulheres, homossexuais, homens negros, indígenas, homens velhos, não têm espaço nesse contexto, compondo, na relação de poder, a parte oprimida, subalterna (Michael Kimmel, 1998).

Se o modelo de masculinidade atual envolve bens materiais, sucesso e avanço no mercado de trabalho, é evidente que o jovem negro e periférico encontra muita dificuldade ao tentar provar e demonstrar sua masculinidade por essa via, haja vista que o capitalismo não permite um crescimento equilibrado, constituindo, necessariamente, uma massa marginalizada (Lélia Gonzalez, 2020). Não é coincidência que os maiores índices de desemprego e subemprego atingem majoritariamente essa população, e a menor participação na força de trabalho no Brasil pertence à população negra (Lélia Gonzalez, 2020).

A autora Lélia Gonzalez, em seu ensaio “A juventude negra brasileira e a questão do desemprego”, afirma que “o que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho” (Lélia Gonzalez, 2020. p.46). Por consequência, a população negra do país constitui a massa marginal crescente, implicando em baixas condições de vida, pois se encontram ocupando cargos intermitentes, empregos por temporadas ou em situação de desemprego. Vale ressaltar que a juventude negra encontra-se, portanto, à própria sorte, sendo que suas perspectivas variam em grande medida entre criminalidade e a morte (Lélia Gonzalez, 2020).

De idades entre onze e dezessete anos, e muitas vezes perseguidos sistematicamente pela violência e opressão policial, que é um dos mecanismos mais cruéis que assombra a população negra, construiu-se no imaginário social a imagem do “trombadinha” e do “pivete” (Lélia Gonzalez, 2020) que representam periculosidade para a hegemonia branca. Os jovens que conseguem sobreviver e pensar em seus futuros, se revoltam ao se deparar com escassas oportunidades que uma sociedade racista tem a lhes oferecer (Lélia Gonzalez, 2020). Na perspectiva da garantia dos privilégios da branquitude, em uma aliança estratégica e narcísica entre povos brancos (Cida Bento, 2022), é possível entender, portanto, que essa juventude é posta em uma situação de desvantagem, seja na educação, devido a necessidade de muitas vezes abandonarem a escola para ajudar na renda familiar, no trabalho, pelo caráter da divisão racial e desemprego, de lazer e de segurança, entre outros exemplos que demonstram que o racismo estrutura o sistema mundo colonial.

Vivências do estágio: um relato de experiência

Esta proposta de estágio articulou encontros virtuais com grupos de adolescentes internados em unidades de internação de Londrina (CENSE’s 1 e 2). Para isso, as atividades tiveram respaldo na proposta metodológica do projeto “rodas de masculinidade” (Elaine Francisca, 2020), que se configurou na realização de oficinas que tiveram o objetivo de debater, por meio de estratégias interativas, questões relacionadas às vivências desses adolescentes no campo da sexualidade, bem como relações de gênero e de violência vivenciadas em seus cotidianos.

O modelo utilizado para efetivar esses encontros foi o de roda de conversa, que é caracterizado por um grupo no qual o pensar compartilhado possibilita significações e ressignificações por parte de seus integrantes, que devem se sentir à vontade para apresentar o que pensam e seus posicionamentos, podendo, inclusive, apresentar um efeito terapêutico (Ricardo Pimentel Mello, 2007). Privilegiar o debate das experiências subjetivas dos

adolescentes em relação ao seu cotidiano foi importante para este trabalho ser realizado, bem como para entender a realidade coletiva dos integrantes do grupo, fazendo com que a construção do conhecimento ali propagado, acerca das vivências e experiências deles, fosse colaborativa e dialógica.

Antes de realizar as oficinas foi realizada uma reunião com a equipe técnica de cada unidade, que nos permitiu conhecer um pouco melhor o espaço em que estávamos adentrando, bem como conhecer um breve recorte das histórias dos adolescentes com que iríamos nos encontrar. Nessa reunião também foram decididos dias, horários, limites e impossibilidades para realização das atividades, além do levantamento de demandas institucionais. Ao término das oficinas também foi realizada uma reunião na intenção de dar uma devolutiva dos encontros, a fim de contribuir com o processo de execução da medida socioeducativa dos adolescentes internados.

Foram definidos quatro encontros, em formato online pela plataforma Google Meet, com os temas: 1) O que é ser menino/homem; 2) sexualidade/família; 3) violência de gênero; 4) O que é ser um menino em privação de liberdade. Todos com o mesmo formato, ou seja, compostos por uma apresentação inicial e partilha de como estavam se sentindo naquele dia, um disparador musical seguido de troca de ideias acerca do que pensaram e a construção coletiva de um quadro na ferramenta online *Jamboard*, que possibilitou o compartilhamento de palavras (sentidos) construídos acerca da vivência grupal.

Descrição e análise das atividades realizadas

Na prática foi possível perceber a encruzilhada de marcadores sociais e seus efeitos nos processos de subjetivação dos adolescentes, necessariamente articuladas à perspectivas de masculinidade, sendo que ao longo das intervenções grupais outros assuntos surgiram por demanda deles, como discussões sobre raça, violência policial, classe social, aparência física – ter ou não tatuagens, modo de se vestir e uso de acessórios -,

cotidiano e até mesmo momentos de lazer. Apesar de alguns desses tópicos não estarem programados no cronograma, aprofundar o debate sobre estes aspectos possibilitou espaço para um processo de escuta e interação que fizesse sentido para os adolescentes, pois considerou também as demandas deles.

No primeiro encontro, acerca do que é ser homem e da figura paterna, descobrimos que apenas dois adolescentes possuíam vínculo com o pai, dado que já era esperado, e que também marca uma noção de masculinidade acerca de nossa cultura, afinal o homem pós moderno “CNN” é ausente em casa para trabalhar e ter sucesso (Michael Kimmel, 1998). Este dado também nos permite relembrar a questão de gênero no que tange o cuidado dos filhos, sempre direcionado, esperado e cobrado das mulheres.

Quando questionados, os adolescentes atrelaram sempre uma noção de responsabilidade e compromisso ao “ser homem”, sendo que, dentre as palavras escolhidas por eles no final do encontro, estavam “amor”, “atitude”, “respeito”, e o título do quadro *Jamboard*, escolhido por eles, foi “liberdade”. O vínculo entre estagiárias e os adolescentes ainda não era tão forte, contudo, a delimitação da palavra liberdade como sentido atribuído ao primeiro encontro, nos deu uma pista que estávamos em um caminho interessante de trabalho. Partimos, então, da perspectiva de que talvez estivesse sendo libertador falar sobre masculinidade, e, embora o desejo deles fosse também de liberdade física, consideramos a importância e potência do encontro, já que a música utilizada como disparador, um *rap*, “Nego Drama” dos Racionais MC’s, era um gênero musical, até a pouco tempo, proibido dentro desse tipo de instituição.

No segundo encontro, programado para o debate do tema sexualidade, conversamos sobre o que é ser mulher, se eles já tinham se apaixonado, se eles tinham amigas mulheres e como eles lidavam com elas. Aqui o disparador musical utilizado foi “E nós tem um charme” da Mc Drika, e percebemos que eles ficaram um pouco desconfortáveis com as escolhas musicais que tinham feito anteriormente, *funks* cantados por homens que, em sua maioria, objetificavam mulheres e as consideravam “interesseiras”

porque pagavam coisas para elas. O que é o oposto do conteúdo apresentado pela Mc Drika, que é uma mulher negra, e que canta que ela pode se bancar e é dona da própria vida. Assim, notamos que o debate sobre dimensões de sexualidade e gênero possibilitam deslocar, ainda que provisoriamente, noções hierárquicas que estabelecem modos de relação entre homens e mulheres na sociedade brasileira.

O terceiro encontro, sobre violência de gênero, começou com os adolescentes bem dispersos, pois estavam cansados, sentimos também que o tema estava sendo repetitivo para eles. Em algum momento surgiu o assunto de práticas de violência com as namoradas neste período em que estavam vivenciando a internação, como algumas proibições de frequentar festas e uso de redes sociais, mandar raspar cabelo ou bater nelas como castigos caso elas desrespeitem os códigos de relação rígida e hierarquicamente estabelecidos no contexto da criminalidade. Eles não quiseram falar muito sobre, não negaram a existência dessas práticas, apenas se posicionaram totalmente contra. Foi perguntado se pelo fato das estagiárias serem mulheres eles deixavam de falar algumas coisas, e eles disseram que sim, e que isso se dava pela premissa de “respeito” (sic).

Ainda neste encontro, o tema da violência policial foi bem marcante e insistente, que foi o que fez eles engajarem mais no debate, e todos quiseram compartilhar suas experiências, violências e abusos de poder pelos quais foram submetidos. Fizeram associações sobre como a violência está mais atribuída com a cor da pele, *performance* e estilo da pessoa (apresentar tatuagens e determinadas vestimentas), parecendo estes serem os maiores critérios para torná-los vulneráveis às vivências de violência policial, já que esta, muitas vezes, não tem dia/horário e nem motivo aparente para acontecer. Como um modo de elucidar tal análise, ressaltamos o caso de T., que foi espancado pela polícia em uma manhã, na qual acompanhava sua irmã mais nova até a escola.

Os relatos sobre as violências sofridas por eles reverberaram, e ainda reverberam, em nossos corpos. Ao longo do processo de realização do estágio nos sentimos, por vezes,

angustiadas e desapontadas em perceber como a necropolítica é tão marcante e sistematicamente estruturada em nossa sociedade, evidenciada em um dos quadros de palavras, construídos em conjunto ao final do encontro, relacionado a representação da polícia no Brasil foram escolhidos os termos “vermes”, “covardia”, “feminicídio”, e o título escolhido por eles foi “realidade”. As palavras evocadas pelos adolescentes chamaram atenção e colaboraram para compreendermos ainda mais a relação difícil, e de abuso, que existe na polícia brasileira, que atua de maneira necropolítica.

Este conceito, da necropolítica, se faz essencial para esta discussão. Para o filósofo Achille Mbembe, diz respeito ao poder de ditar quem deve morrer e quem pode viver, essa divisão, no entanto, se dá pelo parâmetro racial, haja vista que, o corpo que pode e deve morrer é o que já está em perigo constante de vida ou que representa alguma forma de ameaça, posição esta em que a sociedade hegemônica branca circunscreve o corpo negro. Sendo assim, a polícia e o Estado acabam sendo responsáveis pela decisão de qual é o grupo que representa perigo, e em nome da segurança dos corpos que devem viver, promovem o extermínio dos corpos entendidos como “inimigos”. Como pontua o autor: “(...) propus a noção de necropolítica e necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar mundos de morte” (Achille Mbembe, 2018. p. 70).

O quarto e último encontro, chamado “o que é ser um menino em privação de liberdade?”, foi novamente marcado pelo debate da violência policial mas, para além disso, também dialogamos sobre como é o CENSE e quais efeitos psicossociais dessa instituição nas trajetórias dos adolescentes. Eles consideram que a polícia os vêem como alvos, como indica um adolescente: *“parece que eles odeia nois, se fosse uma vez só (a violência) ok, mas é todo dia, os cara vê nois andando na rua a noite e não perdoa”* (sic). Em contrapartida, ao serem questionados sobre como a equipe técnica do CENSE lidava com eles, foi perceptível uma diferença, falaram que ali sentem que

são vistos como ser humano, como uma pessoa “normal”. O que nos leva ao entendimento da importância da socioeducação no contexto do/a adolescente em conflito com a lei, e ao posicionamento de contrariedade da redução da maioridade penal.

Neste último encontro, os adolescentes já tinham passado por audiência judicial, e sabiam se iam para a semiliberdade ou para o CENSE 2, o que fez com que eles compartilhassem seus sentimentos, tais como: ansiedade para sair logo, angústia por não conhecer o CENSE 2, angústia pela ociosidade e falta de atividades ali dentro. Quiseram conversar sobre o que fariam quando saíssem da internação, comentaram que quando estão lá passam a maior parte do tempo fantasiando sobre isso, o que vão fazer quando saírem, e que esse devaneio ajuda a aguentar a privação de liberdade, a distrair pelo menos. Nesta perspectiva, consideramos a importância de também pautar o debate sobre sonhos e para um futuro próximo, afinal, “quando sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar” (Ailton Krenak, 2019, p.14).

Considerações, ainda que provisórias

Consideramos como imperativos ético e político entender e pontuar o CENSE enquanto uma instituição fechada, e como qualquer outra com essa característica, seu modo de funcionamento implica em tentativas de apagamento de subjetividades de modos, por vezes, violentos. Apesar disso, consideramos as potencialidades que se desenham em uma instituição como esta, principalmente nos adolescentes e no que diz respeito a seu poder de autonegação, ferramenta proposta por Patricia Hill Collins, que considera a capacidade de agência e potencialidade dessas pessoas, buscando autonomia em falar sobre si e, por consequência, se posicionar contra o discurso hegemônico aos quais são circunscritos por uma sociedade racista, classista e machista.

Entendemos que o estágio nos trouxe ganhos formativos e pessoais. Entrar em contato com aqueles adolescentes em um

contexto de internação foi desafiador, tanto por ser a primeira experiência com a clínica das estudantes envolvidas na proposta, mas também pela explosão de afetos despertados nos partícipes dos encontros e nas reuniões de supervisão. A crítica constante ao sistema socioeducativo é uma ferramenta necessária para se trabalhar nesse contexto, como um compromisso ético. Para além disso, consideramos a importância do debate interseccional, categoria indispensável para a atuação profissional nesses espaços, sendo urgente pensar o racismo e as noções hegemônicas de gênero, em destaque neste capítulo as masculinidades, como elementos que estruturam modos de convivência e (im)possibilidades em instituições socioeducativas e prisionais, bem como na polícia brasileira.

Quanto ao exercício profissional, entendemos que a/o psicóloga/o deve problematizar constantemente a sua prática, com o intuito de não sucumbir à lógicas normatizadoras e regulatórias presentes em instituições fechadas (CFP, 2021). Direcionando sempre suas intervenções para o fomento no sujeito de uma posição de responsabilidade por si, de suas potências, sua capacidade de governar a própria vida e autonomia, ainda que entenda que tais práticas são diminuídas sobremaneira nas vivências experimentadas no interior dessas instituições (CFP, 2021). Valorizando, portanto, sempre a pluralidade de modos de existir e de expressar.

Por fim, e mais importante, gostaríamos de reviver uma memória cheia de afetos sobre um adolescente atendido. Thiago era um menino incrível e tinha muitos planos para o futuro, dizia querer estudar “*arquiteto*” (sic) e viajar para conhecer o mundo. Estava sob cumprimento de medida provisória, e nosso vínculo foi construído de forma rápida e orgânica, permeado de muitas trocas, conversas e músicas. Era participativo e dizia gostar muito das rodas de conversa. Conseguiu a sentença da semiliberdade logo após o encerramento da nossa oficina, pudemos acompanhá-lo até a casa da semiliberdade onde ele mesmo nos apresentou a estrutura e seu funcionamento. Meses depois, com Thiago frequentando novamente as ruas da cidade, tivemos a notícia de

que o adolescente foi assassinado pela polícia. Por nós, sua presença potente, vibrante e sublime nunca será esquecida.

Finalizamos com uma música sugerida por um dos participantes em um encontro, que continua reverberando em nós afetos e lembranças de toda essa experiência:

Que saudade do tempo da antiga
De ver os menor no campão
Jogando uma bola, soltando um pipa
Bolinha de gude, pião
E me bate mó reflexão
Eu vejo os menorzin à toa
Trampando na boca, mochila nas costas
Dando desgosto pra sua coroa
E é triste a realidade
De como o mundão 'tá mudado
E aquele que sonhava em ser jogador
'Tá tirando sete de ponta trancado
Eu te falo Menor dá um breck
Coloca na sua cabeça
Usa a mente pro bem
Que você vai além
Porque o crime não compensa
Eu te passo em forma de canção
E escuta o que eu vou te falar
É melhor tu pegar a visão
É só uma fase, tudo vai passar
Eu te passo em forma de canção
E escuta o que eu vou te falar
É melhor tu pegar a visão
É só uma fase, tudo vai passar
E quando alvará cantar
Que eu sei que vai cantar
Abraça forte sua coroa
Que ela vai te perdoar
E a lágrima rolar
Que eu sei que vai rolar
Fala pra ela
Mãe, prometo que eu vou mudar
E quando alvará cantar
Que eu sei que vai cantar
Abraça forte sua coroa
Que ela vai te perdoar

E a lágrima rolar
Que eu sei que vai rolar
Fala pra ela
Mãe, prometo que eu vou mudar
Liberdade, liberdade neguinho
Aí Rhamon, aí RD, muita fé, muita fé
(Fé em Deus)”
Alvará - Mc Rhamon e Mc Lipi

Referências

- Akotirene, C. (2020). *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra.
- Bento, Cida. (2022). *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Francisca, E. (2020) *Masculinidade quebrada: memórias de um processo com meninos periféricos*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Goffman, E. (2005) *Manicômios, prisões e conventos*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva.
- Gonzalez, L. (2020) *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. (org. Flavia Rios & Marcia Lima). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Junior, J.A.S, & Silva, M. L. R. (2018). In M. Caetano & P. M. S. Júnior (Org.), *De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil* (pp. 86-107). Rio de Janeiro.
- Kimmel, M. S. (1998) A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos*, 4(9), 103-117, doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/?lang=pt#>

- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das letras. São Paulo.
- Mbembe, Achille. (2010). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. n-1 edições.
- Méllo, R. P. et al. (2007). Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, 19(3), 26-32.
- Pestana, Janine. G. (2014) Breves apontamentos sobre as instituições totais: suas características e funcionamento. *Psicólogo inFormação*, 18(18), 93-117.
- Restier, H., & Souza, R. M. (2019). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial.
- Villela, W. V. (2005). Vulnerabilidade, sexualidade e subjetividade: sobre a face feminina da aids. In: M. E. G. Carvalho, F. F. Carvalhaes, R. P. Cordeiro (orgs), *Cultura e subjetividade em tempo de Aids* (pp.65-78). Londrina: Associação Londrinense Interdisciplinar de Aids.

A Animação como Dispositivo à Criança Cuir

Reginaldo Moreira
Bruno Azzani Braga

Minha criança queer

Mora em mim um menino
Crescido
Domesticado
Alfabetizado
Colonizado
Civilizado
Normalizado
Será???...
- Será que não!
Foram todas tentativas frustradas
Eu nunca me encaixei em nada por inteiro
Sempre sobrou de mim
Nos moldes que mal coube
Sempre deslocado
Deste imperativo hétero-cis-normativo
Nas bordas
Que me constituem
A criança queer relegada
Hoje é potência existencial
Viro a mesa
Viro os olhos
Me viro
Vingo
Não no sentido de desforra
Porque longe em mim está
O recalque dos desamados
Muito pelo contrário
Vingo porque a vida vicejou
Vingo porque brotei
Ali naquela fresta
Naquela rachadura
Naquela greta
Garbo grito
Danço infinito
Sacolejo nos desencaixes
Orgulho-me de quem me tornei
De quem me torno

De quem me trans-torno
Desenquadro da moldura
Essa que sempre me disse
“Sua obra não cabe nesse encaixe”
E não caibo mesmo
Desencaixo
Vazo
Liquidific-ando
Apesar de minhas águas
Parecerem mansas na superfície
Ando correnteza
Caudaloso
Fluxo intensivo
Vou
Com esse erê queer
Atravesso.

Introdução

Quem educa a criança viadinha ou moleca nas escolas? Quem os defende? Quem cuida dos corpos considerados dissidentes, queer, anômalos que estão em suas salas de aula? Quais representações e representatividades temos nos materiais didáticos, nos gibis, álbuns de figurinhas e animações? A partir destas indagações e da leitura Preciado (2019), em seu livro *Um Apartamento em Urano: crônicas da travessia*, traz um artigo intitulado: *Quem defende a criança queer?* (2019). Neste artigo, ele questiona qual modelo de criança é defendido pelas instituições? A criança como corpo docilizado em formação. Corpo obediente às normas e disciplinarizações, obviamente. Corpos de criança que fogem ao considerado normal, são problemáticos, punidos, tratados como anômalos (Preciado, 2011) e punidos com tratamentos medicamentosos, idas à diretoria, conversas com a coordenadora, até a temida reunião com os pais, para comunicar

que o filho¹³ não se enquadra, não adere, não responde ao sistema capitalista de reproduções humanas servis. Nós nos debruçamos a partir das afetações de nossas corpos, a buscar, cada uma em sua geração, os desenhos infantis em TV aberta que nos agenciaram a partir do queer em nós, tanto positivamente, quanto negativamente. As interpretações deste artigo somam gerações distintas, pois os autores, um com 55 anos e outro com 25 anos, buscaram personagens que dissessem a eles sobre essas questões, que no presente evidenciam suas afetabilidades queer, a partir dos corpos dissidentes que já apresentavam na infância, mas não tinham consciência de suas diferenças e das produções de deslocamentos e marginalizações sofridas, seja por questões de trejeitos, hábitos, orientação sexual, gordofobia ou exclusão de classe social.

Do queer ao cu: uma decolonialidade necessária. (Sáez e Carrascosa, 2016)

As questões da sexualidade e gênero são éticas e políticas. É do campo do direito ao existir e resistir à lógica sistêmica capitalística e patriarcal de negação dos direitos sobre os corpos, sobre as vidas, das maquinarias reprodutivas de controle das dominações e do poder, em lógicas normativas que julgam certas vidas valerem menos que outras, que se enquadram nas normas capitalistas, neoliberais, religiosas e morais. As vidas que fogem a esses encaixotamentos, são estigmatizadas e consideradas menos, descartáveis, sem direitos, imprestáveis, monstruosas, defeituosas (Perra, 2015). Considerados diz-sonantes, assim são considerados pela boca do outro, do colonizador, que verticalmente determina e valida a valoração das existências. As maquinarias de gênero, casamento, mercado de trabalho, política representativa,

¹³ Este artigo se utilizará da neolingagem ou linguagem inclusiva de gênero, como forma de ampliar as possibilidades de expressão a diversidade de corpos.

universidades e escritas de teses e livros na produção dos saberes... são marcados pelas lógicas excludentes dos gêneros que julgam valer menos ou não valer. Poderíamos discorrer com inúmeros exemplos, mas vou me ater na negação da igreja católica sobre a negação da benção ao casamento de pessoas do mesmo sexo. Ou seja, no alto de seu poder vertical numa relação pretensa diretamente ligado a um deus, que tudo vê, tudo julga e que determina os eleitos para o céu e para o inferno, a igreja negou a benção à união que considerada pecado, reiterando a culpa novamente, nas discursividades historicamente construídas e reforçadas por instituições de controle e poder. Não vou aqui discutir fé, nem a existência de um deus da lógica monoteísta, nem as fogueiras da santa inquisição, ainda acesas e prontas para queimar socialmente as pessoas que não se assujeitarem às regras; nem as noções de pecado e o julgamento do que merece e não merece as benções divinas, mas criadas por lógicas construídas por homens, que dirigem e controlam a instituição igreja católica, uma das mais ricas do mundo. E que amor precisa de benção de instituição como esta? Amor é amor (hooks, 2021). Já abençoado por ser amor. Já é sagrado por ser amor. Isso para os que acreditam em benções e no sagrado.

Essa lógica, que reitera discursivamente a valoração dos corpos, a partir do imperativo heteronormativo (Butler, 1990), sexista, branco, machista, patriarcal, com régua colonizadora cultural e política europeia, estadunidense, do norte geopolítico, que cria categorias de Homem e de Mulher, a partir de discursos cristãos, capitalistas, de exploração (Oyèwùmí, 2021). Essas são as marcas de nossa colonização – somos corpos exploráveis – selvagens exploráveis – serviços do mundo quando não seguimos o que os patrões querem, como narra Pero Vaz de Caminha sobre os povos originários (Cusicanqui, 2010). Essa categoria selvagem de macho e fêmea, e uma imposição normativa de categorização do que venha a ser Homem e Mulher, calcada em normas que não nos cabem, num binarismo cisgênero falocêntrico, que ameaça os/as que não se enquadram, exclui esses corpos, os nega e os mata de diversas formas desde então (Butler, 1990; 1993).

A lógica queer vaza e amplia as políticas identitárias em suas interseccionalidades de raça, etnia, gênero, faixa etária e classe – todas elas também construídas num sistema de manutenção de poder político e monetária, de controle do mundo por meio dos corpos (Akotirene, 2019, Crenshaw, 2002, Collins, 1998, Gonzalez, 2010 apud Ratts & Rios, 2010). No Brasil, podemos pensar as políticas identitárias muitas vezes ainda são necessárias, pois os corpos são cruelmente marcados e categorizados a partir destas identidades pretas, LGBTQIA+, indígenas, femininas, deficientes, gordas, pobres, periféricas... A política de alianças, a partir das identidades, muitas vezes mobilizam os movimentos de resistência para a sobrevivência, para luta e garantia de direitos, perpassando as semânticas até as discursividades, que são materialidades e ações, acessos, até chegar à cidadania, à florestania e participação plena de vidas valoradas e vivíveis. Porém, a política identitária é um bom começo, mas não é um bom lugar de chegada (Butler, 1990), uma vez que somos transversalizados por diferenças, na interseccionalidade de diversas diferenças na pluralidade das categorias identitárias.

Neste sentido, a Teoria Queer se apresenta para questionar as identidades formatadas, que muitas vezes correm o risco de normalizar e normatizar práticas fascistas em seus interiores, como vemos, o que chamo aqui de gay-normatização (Preciado, 2018). Aquele padrão de relacionamento homossexual que se adequa às normatizações heteronormativas, no que a ela se assemelha, com lógicas que buscam se enquadrar no socialmente, juridicamente, moralmente, ideologicamente e religiosamente aceito, vide a busca pelas tais bençãos já mencionadas anteriormente. Neste sentido, ainda vemos Paradas LGBT tendo como lemas a Família, por exemplo, mas num modelo familiar ainda socialmente construídos por laços sanguíneos e como célula social, arcaicas e tradicionalmente construídas para perpetuação de lógicas de alianças capitalistas de tradição e propriedade.

A Teoria Queer possibilita lugar aos que não conseguem lugar, nem nas próprias pautas identitárias. Apresenta um nomadismo, como bem retrata Linn da Quebrada no filme, Bixa

Travesty. O queer é trans, transita conforme vida em fluxo (Quebrada, 2019). O queer não cabe nas categorias identitárias, nas classificações hetero/homo/bi/pan/assexuais... O queer é a possibilidade de reconhecimento enquanto humanos e de desnormalizações em nós, o que foi e ainda nos é imposto pelas tais discursividades reiteradas do que seja correto, belo, aceitável, cristão, de bom gosto, bem-sucedido (Preciado, 2019). O bizarro de cada um de nós é contemplado no queer. Você já encarou sua face bizarra hoje? O seu não normativo? O seu lado monstro? Não aceitável? Ou está tão normatizado, que nem consegue reconhecer as diferenças, as diversidades? Isso o queer também possibilita.

Porém o queer não é uma roupa estadunidense/europeia/do norte, que vestimos sem ajustes, senão, também vira camisa de força (Pereira, 2019). A decolonialidade do queer para nossa realidade latina, brasileira, como uma possibilidade que contemple as nossas diferenças específicas, singulares e diversas dos nossos territórios e contextos. Para tanto, alguns autores defendem uma Teoria e uma Política CU-IR ou do CU (Sáez e Carrascosa, 2016). E se tem cu, é indicativo que tem corpo e tem cabeça. Na colonização geopolítica da produção do saber válido e das bocas que validam as vidas, quem diz sobre os corpos são os países do norte, geopoliticamente localizados no norte, ditando regras para os países do sul. Numa analogia à geografia dos corpos, as cabeças ditando regras para o cu. É a supervalorização dos membros superiores aos do baixo-ventre.

Faz-se necessário, antropofagicamente, deglutir o queer e reinventá-lo CU-IR, CU, para reconhecermos nele. Como filósofa Linn da Quebrada, no Bixa Travesty: “O meu cu, eu sinto que foi um centro de força, que irradiou, que foi responsável por uma rede de nervos, que fez com que eu me conectasse com meu corpo inteiro. Acho que os cachorros e os animais são espertos, porque eles vão logo é no cuzinho pra se conhecer, vão logo cheiras ali, porque sabem que ali é o reduto, é onde, o que você menos quer encarar, e quando você encara ali, está grande parte do que você já deveria conhecer”. Já, Paul B. Preciado, declara, em sua obra Manifesto Contrassexual (2014): “Pelo ânus, o sistema tradicional da representação sexo/gênero vai à merda”. E eu

complemento o fator democrático e horizontal e político do cu, que nos coloca em pé de igualdade existencial, pois é exatamente ali que todes nós cheiramos igual.

A Cartografia da Criança Cuir em Regis Moreira

Afetos Régis

Comecei a ser alfabetizado em plena ditadura militar, no ano de 1975, numa escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Período de censuras, disciplinarizações, perseguições e torturas. Nesta escola dividia-se as turmas, por um critério de classe social. As professoras que eram consideradas melhores ficavam com os ricos e assim sucessivamente. Eu e meus amigos, garotes de vila, fomos parar na turma C, o que me possibilitou o encontro com a Tia Lucinha. Como era encantadora e afetiva essa professora!

A mesma escola possuía um critério de avaliação dos estudantes e fui “promovido” para migrar para a turma A, da Dona Tedesco (nome fictício). Para mim não era nenhum mérito. Abandonar meus amigos da Vila e ir pra uma sala em que só havia filhos de doutores, juizes, médicos, empresários... Porém fui convencido que seria melhor para mim (e quem ouve a criança?). Era um estranho no ninho: pobre, filho de uma dona de casa e de um vendedor ambulante, não me destacava entre as outras filiações, às quais Dona Tedesco se enchia de orgulho em alfabetizar. Tinha que me esforçar muito para ter o mínimo de atenção. Era uma criança gordinha, pobre e viadinha, numa sala de privilegiados.

Certa vez, houve um concurso de desenhos, promovido por uma multinacional, no qual cada sala escolheria algumas crianças para participar de uma grande exposição, e o melhor desenho seria premiado com uma bicicleta. Dona Tedesco avisou que todos levassem seus materiais para o desenho, porém ela escolheria na hora quem participaria. Eu levei tudo que tinha: minhas hidrocores, lápis, giz de cera... enfim, estava muito motivado com a possibilidade. E no dia da escolha, apesar de demonstrar, pedir

até, não fui um dos escolhidos por ela, obviamente. Quem era eu se comparado àquelas crianças ricas... E o monstro daquela alfabetizadora sem afetividades se ampliou diante de mim. Não conseguia mais assistir suas aulas. Só chorava. Inventei uma dor na perna. Por dias a fio, lembrava da rejeição e começa a chorar na sala. Tinha que me retirar e mentir sobre a dor inexistente. O machucado não estava ali na perna, minhas feridas eram outras. Mas para quem poderia me abrir e dizer a verdade? Como poderia me colocar contra a escolha da professora, que não era tia, era professora mesmo, era Dona? Quem me protegeria? Até em casa seria repreendido para deixar de frescura e ser forte. Não havia com quem contar, e a comida se apresentou como refúgio.

Não por coincidência, começo a ganhar peso a partir da primeira série, chegando à obesidade, que carrego consequências até hoje. Tive que me defender sozinho, engolindo goela abaixo as frustrações de nunca conseguir me encaixar às normalizações e normatizações impostas pela escola, naquela turma, por aquela Dona, que não agregava em seu nome a titularidade parental de tia, como Lucinha, mas era técnica, tecnicista, dura, normatizadora e respondia muito bem ao sistema educacional da ditadura militar. Aliás como se ditava. Ditado era tecnologia pedagógica de assimilação e correção. Eu que errasse pra ver...

Me esforcei muito para me adequar, me enquadrar... qual criança não deseja ser aceita? Mas sempre estive à margem... Por mais que me esforçasse, não era abastado financeiramente e não era filho de uma família com status social, que permitisse acessar certos espaços, como o do concurso de desenho. Estar à margem, exilado, sempre foi uma realidade, que hoje tenho consciência. Era visto como projeto de fracasso (referência da Teoria Queer do Fracasso), mesmo que estudasse, tirasse notas boas... mas os olhos me julgavam e me colocavam como perdedor. Onde poderia chegar uma criança toda errada, gorda e pobre?

A tal dor na perna ainda hoje me dói nos assassinatos de cada corpo LGBTIA+ e Queer que é assassinado no país, que mais nos mata no mundo. Isso sem falar nos corpos que se suicidam. Essas vidas não ganharam o formulário da multinacional para o concurso de desenhos da vida. Foi dito não: na família, no

trabalho, na igreja... Não! Aqui não te cabe, não te serve, não te aceitamos... São tantos nãos, como Dona Tedesco me proferiu, que talvez essa tenha sido sua principal função educacional. Aquele não representou vários outros que receberia vida afora e novamente não daria para chorar em casa. Quais colos teria para chorar? A comida tornou-se esse colo e ainda é, nos momentos de fuga em que os afetos desaparecem. Haja nutricionista comportamental para desconstruir uma sistemática de sublimação existencial. Mas, apesar de vocês, vinguei, Tedesco. Hoje pedalo numa linda bicicleta, comprada com meu próprio esforço.

Foi também, porque fracassei naquele concurso negado, que me tornei quem sou: um professor universitário queer, inventando outras possibilidades e arquiteturas de produção do saber decolonial. Percebi com o tempo, e a custo de anos de terapia, que nunca serei normal. Não quero investir mais nessas tentativas de tentar me enquadrar onde não me cabe. Eu não caibo nestes lugares, que são muito limitadores de minhas potencialidades. Sou dissidente, anormal consciente e orgulhoso, tentando sempre me libertar das utopias regulatórias do padrão idealizado, euro centrado e cisheteronormativo, para construção de outros mundos possíveis e em aliança, em que a familiaridade ultrapasse as lógicas capitalistas neoliberais e os laços sejam bem mais que sanguíneos. São as cartografias das dissidências que me levam até onde cheguei, mas aviso, estou ainda em movimento, em trânsito, transições... porque o tempo, como diz o poeta, o tempo não para (referência Cazusa).

O Brutus: do não desejo à estética cuir do corpo gordo

Um dos desenhos animados que marcam minha infância foi o Popeye. Nele, um marinheiro magro torna-se musculoso ao comer espinafre enlatado e duelar pela sua mulher desejada Olívia Palito, com o grandalhão Brutus. Agora adulto me vejo nas memórias e descubro, para realização deste artigo, do efeito que a personagem Brutus provocava em mim, pois era tudo o que não desejava ser: um homem gordo, barbudo, que perdia a luta para o

macho padrãozinho e era deixado à margem pelo amor desejado, ou seja, um fracassado. Brutus tinha um jeito meio abobalhado e vivia a competir, sem sucesso, pelo amor da mulher desejada. Apesar de seu porte físico, sempre era vencido pelo marinheiro forte, magro, que se alimentava muito bem com espinafre enlatado, por meio de seu cachimbo. Chega a ser engraçado a noção de saudável trazida pelo desenho da época, criado por Elzie Crisler Segar, em 1929. Eu assisti já animado, em TV aberta, nos idos anos de 1970/80. Aquele cuir fracassado Brutus, o qual não desejava me tornar, foi a estética de homem que me tornei: gordo, barbudo, meio ruim de pancadarias, porém não rejeitado no amor. Mas confesso, esse fantasma me assombrou durante anos, até que conseguisse fazer em mim a dobra cuir necessária para potencializar minhas fragilidades em forças necessárias para desestabilizar o cis-tema. Meu corpo gordo e cheio de pelos tornou-se minha performatividade de gênero (Butler, 2003), o que caracteriza-se e classifica-se no meio homossexual como sendo um “Urso”.

A Cartografia da Criança Cuir em Bruno Azzani

Afetos Bruno

Enquanto criança sempre me dei vários nomes nas brincadeiras e isso ia mudando. Também quando ganhava um brinquedo novo sentia que só iria extrair o maior diálogo com aquele artefato, se o que entendia como meu nome fosse mutável. Ou seja, adaptar-se ao que era me posto se tornava uma ferramenta muito útil para conversar com profundidade com aquele objeto. Meu novo nome não era escolhido ao acaso, ele vinha em uma análise brutal e profunda a partir da ressonância que estava na minha frente; perguntava-me antes de dar vida a peça inanimada: quando abrir os olhos e me perguntar meu nome, qual poderia escolher que a aproxime do sentimento de casa? Era uma forma de eu dar boas-vindas. Era uma forma de me abrir a possibilidades de construção de uma história. Era uma forma de

experimentar um “Eu”. Não era o desgosto pelo meu nome de nascença, mas sentia que este não contemplava aquela nova experiência. Como relata Paul B. Preciado no texto *Crônicas da Travessia*, presente no livro *Um apartamento de Urano* (2018), a escolha desse novo nome deveria ser algo precioso, em equivalência a um relicário. Os adultos poderiam fazer a mesma pergunta que Preciado se fez: “Quem se atreve a deixar seu nome para assumir um nome sem história, sem memória, sem vida?”. Talvez fosse exatamente essa não história, a possibilidade de me construir naquela relação que me atraía. A possibilidade de vibrar e ser afetado pelas linhas do outro que ainda não tinha uma história que não fosse sair da prateleira e chegar ao meu quarto. Aos meus 5 anos eu já havia sido dezenas. Explora as mais diversas possibilidades que poderiam estar relegadas. Aqui podemos entender uma discussão interessante de um dos últimos textos de Gilles Deleuze (2015), *Imanência: uma vida...*, o qual é articulado a ideia da vida como uma virtualidade presente. Ou seja, as possibilidades da potência do ser já atravessam o momento que nascemos, não somos apenas os recém-nascidos, mas a toda a vida que ainda poderemos ter. E isso é interessante me minha brincadeira, era quase como uma forma de assumir a potência, de não ser capturado totalmente e relegado a uma identidade fixa imanente. Nesse aspecto lembro de outros colegas de sala que pareciam fluir para outras direções, algo mais centrado na construção de um “Eu” legítimo e imutável, principalmente conforme fomos crescendo. Parecia que as instituições que nos rodeavam cada vez mais afogavam aquilo que poderia ser, definindo o que será. Cada vez mais sentíamos na pele a regulação, inclusive em um efeito muito curioso que é da ideia de uma moral a qual toda a humanidade tem naturalmente. Essa autorregulação dos corpos começava a ser determinado pelos demarcadores na própria sala; antes o que era brincadeira nossa, se tornava só de alguns, o estranho, o cuir/queer/viada e o diferente possuem o trabalho simbólico de bobos da corte: serem a diferença de um norma para que ela acabasse sendo superior e a reforça-se. Alguns dos discursos recorrentes dos cuidadores eram: “ai que coisa feia que você fez, até parece fulano de tal” ou “não

quero ver você saindo com fulaninha”. A demarcação do outro abjeto, é importante para própria criação de si. Sueli Carneiro (2005) é uma autora demarca bem essa construção do sujeito Outro como sendo fundamental para autoafirmação de si, ou seja, se espera que aquele que está do outro lado possua todas as características negativas e fora da norma, para que a mesma seja reforçada e reutilizada como um dispositivo de controle, logo de poder, para determinado propósito. Obviamente, que Carneiro (2005) em sua crítica está usando para os contextos desse uso para corpos/es/os negres/as/os, a partir de preceitos foucaultianos, contudo não poderíamos deixar de pensar nesse outro com diferentes contextos e marcadores, pois estes podem servir como fundamentais para demarcadores de uma cultura, como relata Kathryn Woodward (2000, apud. Silva, 2000) a respeito da guerra da antiga Iugoslávia entre croatas e sérvios, que fatos simples como o de fumar um cigarro diferente acabam por somar a outras justificativas que auxiliam na formação de violência do outro corpo.

Assim, para Foucault, se o homem normal tiver que vir a público para dizer o que ele é, ele só vai se afirmar pela negatividade "não sou doente mental". Ele se define negativamente para demarcar a sua diferença em relação ao sujeito-forma, aquele construído negativamente para afirmar a dinâmica positiva do Ser. Ou seja, o Outro fundado pelo dispositivo adquire apresenta-se de forma estática,

que se opõe à variação que é assegurada ao Ser. Assim, a dinâmica instituída pelo dispositivo de poder é definida pelo dinamismo do Ser em contraposição ao imobilismo do Outro (Carneiro, p.39-40, 2005)

Talvez o interessante nesses tipos de demarcações é não associar a um processo de insanidades, mas pelo contrário entendê-los como dispositivos que possuem uma lógica interna e que partiram da própria consciência, essa mesma que tenta capturar as lógicas do mundo e sintetizá-las em explicações que

podem ser mais esvaziadas que a própria essência do que está disposta em sua frente. A consciência tenta iluminar e esclarecer aquilo que é obscuro e complexo, retirando a potência das indeterminações, contudo não consegue revelar nada mais do que já é refletido nos objetos. Ou seja, existe uma perda de potência quando essa luz tenta esclarecer aquilo que pode ser. É interessante então pensar em como os recém-nascidos são atravessados por essa possibilidade de vir a ser/devir/vida imanente (Deleuze, p.180, 2015). Quando estava me dando um nome para interagir com aquele objeto, era como se nós dois saíssemos do mesmo útero, enquanto irmãos gêmeos bivitelinos. Eu nascia novamente em cada interação, era em si uma nova possibilidade, ou seja, uma transcendência determinada pela imanência dessas relações. Eu era a partir do que imaginava que aquele ser gostaria que eu fosse para se sentir em casa. Não era Bruno é, mas Brunos flutuam em ser este no momento. Em todo esse processo a maior descoberta foi quando comecei a interagir essas diferentes possibilidades umas nas outras, como diferentes cristais de personalidade (Deleuze, 2005). Uma personagem marcante nesse processo, que concretiza a visualização dessa cena, foi Ravena dos Jovens Titãs (Teen Titans, 2003), quando ela revela suas múltiplas personalidades, baseadas em cores, uma espécie de retomada da lógica do álbum *Dark Side of the Moon* de Pink Flyoid, demonstrando essas múltiplas personalidades ali trabalhadas. Isso foi se desenvolvendo a cada nova forma de consumo, que gradualmente deixa de ser atrelada a um objeto concreto, mas passava a um campo da imagem de forma mais objetiva. Nesse momento as animações adentram fortemente nesse jogo e as personagens ali, que nunca tive contato se não nos estímulos de meus cones e bastonetes.

HIM em Devir

“O indefinido como tal não assinala uma indeterminação empírica, mas uma determinação da imanência ou uma determinabilidade transcendental.” (Deleuze, p.180, 2015). No final da secção anterior, começo a perceber esse caminhar para as

influências das animações em minha vida, nesse processo de estar e tornar-se. Como fomos precisando, com cada nova interação, um cristal meu era formado. Não gosto de usar o termo fragmento, pois significa supor um Bruno *a priori*, único que está fragmentado. Essa ideologia me parece ser uma mistura de concepções pós-estruturalistas com uma salpicada de liberalismo, ou seja, tanto não leva ambas as questões às suas últimas consequências como não entendem as características de cada uma. A Inferência é baseada nos estudos de Stuart Hall na obra A identidade cultural na pós-modernidade (2019), talvez o local que recomendaria para pensar no que digo. Para este texto nos é necessário entender que não falo de uma fragmentação da criança que fui, mas um exercício profundo de experimentação e ressonância. O Bruno é feito em sua totalidade sempre, uma nova possibilidade não é lasca deste, mas um novo rizoma (Deleuze e Guattari, 2000). A abertura desta secção com a citação de Deleuze (2015) se fez, pois nela entendo o transbordamento da vivência que procuro aqui relatar. Podemos dizer que a performance de um enquanto guia da cena, não significa o apagamento de outros, mas que estes ficam atrás do palco caminhando, sussurrando, controlando as cortinas, a iluminação e dando o suporte para outras singularidades que ali irão se apresentar. Está tudo relacionado, mas por algum tempo um parece receber o foco no agir (Butler, 1990).

As animações são um local o qual consigo precisar com maior significação este efeito em meu corpo, pensando que em minha vida estar em um ambiente urbano era ser permeado por animação o tempo todo. O único momento que me via longe da influência direta delas eram nas viagens de família no meio das montanhas e florestas. No começo dos anos 2000, não existiam *smartphones* ou *i-Pads* que possibilitasse essa conexão com séries e filmes de animação, além disso, dos meios possíveis não levávamos como televisores com suporte para reprodução de filmes. Para não causar a impressão que nada era animado, descobri os celulares que tinham uma abertura animada e jogos como *Snake*. Toda bateria era resguardada para caso de emergências, então minhas atividades eram: caminhar, acampar, nadar, observar as

plantas, musgos, pedras e animais que encontrava no caminho e não podemos esquecer da procura por uma pedra e um cajado, que seriam as representações desses locais. Contudo, quando fiquei pensando nesse local que seria intocável pelas animações acabo entrando em um loop de incongruências. Em minha imaginação, quando era me permitido fabular diante a natureza, percebia que ali encontrava essas mesmas personagens que na cidade eram companheiras. Os dinossauros do *Em Busca do Vale Encantado* (*The Land Before Time*, 1980) e *Dinossauros* (*Dinosaurs*, 2000), por exemplo, eram invocados nas cavernas ou em figuras de montanhas que se assemelhavam a *Estegossauros* ou *Brontossauros*. Essas personagens falavam comigo e me guiavam diante a natureza com seu conhecimento pré-histórico do que viveram. Talvez não seja uma surpresa a vontade de ser paleontólogo. Esses guias brincavam comigo e me encorajam a explorar cada vez mais e praticar um olhar atentado universo. Eram nas costas de *Little Foot* ou brincando com *Patassaura* e *Saura*, que definia a imanência. O estranhamento era constante nas salas de aula, enquanto queria explorar, aprender com o mundo, alguém me obrigava a sentar e amar falsamente ao próximo. Aqui adentramos em um paradigma que a experiência de viver em locais que não 4 paredes de concreto me causavam: uma experiência que contribuía com a dinâmica da sala, mas o isolacionismo e o medo do “piá estranho” (na época me encontrava no sudeste do Paraná). Essas experiências me colocavam na posição de uma criança que não queria fazer o óbvio, pois em algum momento já havia vivido aquilo (ainda mais com uma mãe professora), queria que escola fosse tanto ou mais surpreendente que minha própria imaginação, um local de estímulo e gozo constante. A questão embreava para esse ponto do que a problemática da repetição sem sentido, pois adorava passar horas acompanhando uma formiga, colocando meu dedo na frente de seu caminho, para entender como ela reagia a minha presença e ir aprendendo com ela. Ou seja, a exaustão de uma atividade ou o cansaço não eram impedimentos se no final tivéssemos gozo. Era difícil também para se comunicar com meus colegas, um caso exemplar disso foi quando dois dos mais chegados na época

quiseram matar um grilo na minha frente, e fiz de tudo para não pisarem no inseto. Retirar uma vida era acabar com a possibilidade de ser do outro e infinitos outros, como poderia ser tão fácil acabar com isso? Na época cheguei a usar meu corpo para ficar entre o grilo e os opressores, mas não bastou. O bicho foi esmagado e aprendi que algumas pessoas podem eliminar seres por medo ou pela simples possibilidade de poderem fazer.

O curioso que quando olhava para eles retomava as animações que assistia e via nelas uma mistura de mocinhos vilões. Eles eram o que as séries e filmes destacavam como os heróis: praticantes de esportes, ficam quietos nas aulas e não questionam os docentes. Mesmo em animações que exploravam diferentes corpos e raças (este aqui bem pouco) pareciam dormir com ideias formatadas de homens, mulheres, natureza, cidade, etc. Não era então de se assustar que na cabeça dos meus colegas um grilo ou uma lagarta, eram bichos que destruíam a balança da natureza de concreto, e por assim deveriam ser eliminadas. A norma era então concretizada. Apesar da busca por igualdade e fraternidade dos mocinhos, nada faziam para alterar o sistema em sua base. Em algumas animações parecia que a ordem era estabelecida pela força bruta e qualquer possibilidade de mudança deveria ser exterminada logo que aparece. Um exemplo marcante na minha vida, e foi tensionada nesse processo de construção foi o Ele (Him) das Meninas Super Poderosas (1998). Quando comecei a trazer ele para as brincadeiras, não o via tanto como vilão, mas como um contra argumento ao que era estabelecido. Enquanto as heroínas, faziam de tudo para atender o chamado do prefeito velho, branco e rico, sem o questionar, mantendo a cidade segura de forma límpida, Ele infernizava suas almas, pondo em questão suas ações e convicções. Inclusive a própria representação da norma. Ele foi uma das primeiras representações das animações que tive contato com um personagem identificado enquanto sexo masculino que possuíam traços femininos, roupas com polainas e uma pesada maquiagem de fazer Divine, *drag queen* estadunidense atuante entre os anos 60-70, com inveja. A representação dele enquanto a personificação do demônio vermelho bem semelhante à representação habitual do satanás

pagão do catolicismo, não me causava medo, pois na vida via demônios de tantas cores que eram muito mais cruéis. O personagem possibilitou que na interação imaginativa com ele novos trajetos fossem sendo explorados: a troca de vozes finas com grossas (efeito de possessão), a articulação para discutir com e travestir-se com diferentes roupas que antes não eram tão exploradas. Ele foi sendo esse local de tensionar e buscar mudanças em minha volta, questionando as animações que via depois dele, que mantinham a vilania como Pandoras ambulantes. A vida, antes de tudo é caos que queremos fazer ordem e dar sentido (Guattari, 2006). Obviamente que qualquer criatura representante desse contrário, desse local, é entendida como o mal encarnado. Ora, foi nesse mal que minha criança começou a entender o desejo e buscar o gozo que a interação ali com us colegas não me ofertavam. Reconheço que o contrário era verdadeiro, eu não oferecia um pingão de estabilidade ou curiosidade para quem quer construir-se baseado em personagens como Goku, Robin, Batman, Wolverine, Superman, etc. Toda vez que ele aparecia em cena ficava esperando um novo tensionamento, transmutação e local para explorar uma ideia, e aos poucos ele foi sendo agregado enquanto brincadeiras com outros colegas que também não ressoavam com a proposta hegemônica. Na cidade que morava e a escola que frequentava, uma série de psicoburgueses hipongos eram frequentadores, muitos de fato buscavam experiências para suas crianças que a escola pública e particular regular não ofereciam, como um grande gramado, uma área de bambuzais, fazendinhas com gansos e uma plantação. O problema parecia ser a concepção de mundo e a forma o qual os pais tentavam conformar as crianças. Era tentar buscar o igual no diferente e não experimentar o diferente pelo que difere e ver o que saia, parecia haver um medo de se contaminar, que as crianças traziam em si, fosse no ataque ao grilo e a mim, ou reproduzindo as histórias que as professoras contavam de pesadelos aos que se relacionavam com as lagartas. Ora, como poderia ser isso? O que justificava essa tentativa de pânico em nossos corações se a proposta ali era outra? Era novamente a tentativa de ordem, de uma palavra superior

(diretoria e pais) que justificava o controle dos corpos e então de nossos corações. Ali não se queria explorar para sermos diferentes imanências, mas pelo contrário, o esforço se fazia na conformação de uma única possibilidade. Toda essa experiência verde linda e humana, correspondia com a desumanização, o enrijecimento e o apagar de sentidos. Ele nunca representou quem eu poderia vir a ser no sentido de estou sendo capturado como uma representação, mas esse personagem foi cooptado como a reflexão do que queremos nos tornar. Talvez esse seja um ponto importante que diferencia de outras contatações nesse ambiente de animação que entendem o processo de transmissão de informação como a última ordem das coisas (DeFleur e Ball-Rokeach, 1993), pelo contrário, vejo que a criança causa tensionamentos trazendo para si o que acha necessário nessa formação. O reforço da cultura acaba formalizando e se propõem a “corrigir” esse processo de questionamentos que nos são ofertadas e perpassadas. Somos enquanto subjetividade uma expansão no território da vida, não podendo ver como corpos passíveis essas crianças. Se ela protege podemos investigar o motivo de seus desejos e quando mata também, a pergunta torna-se: qual o desejo dela e potência que a motiva? A pureza da criança vem sendo o argumento número um do pânico moral dos conservadores para aprovação de suas leis e estratégias de “proteção”, criando vigília e questionando a representação de personagens como Ele, Scar, Ursula, She-Ha, Princesa Jujuba, Marcelina, Elza, Aladin, Shen de Mulan, Aqualad, e tantas outras que oferecem cotradições, problematizações e pensamentos sobre o que podemos ser.

(In)Conclusão / Quanto A Escrita

A abertura ao nosso texto pela poesia se faz como uma entrada as afetações que perpassaram a escrita, como também uma oferenda a quem chega para tentar se encontrar com sua criança queer/cuír. Tentamos nas páginas deste trabalho, artigo, ensaio, poema e cartografia, feito a 4 mãos, propor concepções que tensionem esses sentidos da criança queer brincando com tempos:

do passado da criança gorda e viada do interior de São Paulo que assistia às animações da Fleischer Studios, como Popeye, ao menino viajante e esquisito (*queer* para adotarmos o uso original da palavra) que não passava um dia sem a intersecção de bandas animadas (video games, séries, filmes, propagandas, etc.). Cada uma dentro de seus platôs, constroem-se em duas chamadas para que a/u/o leitor(a/e) adentrem a essas biosferas e observem as vidas ali criadas, deixando-se vaziar em si possibilidades de retomarmos um ser passante *queer/cuir*, perguntando-se: o que em nossa infância a norma não capturou com precisão? Qual foram as resistências e desentendimentos que foram elaboradas em nossas brincadeiras? Quais as manias únicas que nos permitiam explorar o corpo/mente? Nessa jornada da escrita, um platô acabara por vaziar em outro, simplesmente pelo fato de ambos estarem vivos e pulsando, dessa forma se constrói em alguns momentos uma escrita com características de ambos os autores baseados nos momentos de reflexão particular, antes da socialização. Devido a isso, cada autor escreveu 2 seções cada um: afetações e infância *queer/cuir*. A primeira se concentra nesse campo de introduzir essas crianças trazendo contextos de seus passados ou suas manias, para formular a próxima seção. Essa segunda se constrói a partir de um objeto que em ambas as infâncias foi importante para construção de suas subjetividades: a animação. Essa tecnologia, como entende Tereza Lauretis (1994, apud. Takazaki, 2021) ao ver dispositivos que fabricam, tensionam ou questionam gênero, foi apropriada por cada criança, sobretudo as personagens ali retratadas, como mediadoras do mundo. Elas se fazem como modelos do que rejeitar ou admirar criando pedagogias do ser, que muitas vezes podem ser apropriadas por quem assiste de maneira engessada (Pacheco, 2000 e 1985). Por outro lado, existe uma apropriação da potência da infância, que quebra com esse sentido unidirecional do entendimento dos significados. A criança tensiona os sentidos em um processo de brincar de fracasso (Halberstam, 2020) quando operacionaliza em suas práticas possibilidades outras que não foram a intensão do apresentado. Ou seja, falha aqui é entendida como a potência (vir a ser / *devenir*) e ser (ato) de outras

possibilidades de subjetividades, quando lê-mos que a criança se forma com o brincar (Louro, 2004; 2013) e tensionando significações (Benjamin, 1984; 1987), logo algumas falhas, são sugestões e estopins para outras explorações de sujeitos. Por fim, anunciamos que nosso objetivo não fora da construção de universalização de experiências queer/cuir, mas um resgate do que foi para cada autor esse processo pela perspectiva do queer/cuir. Alocamos nesse sentido ao propósito decolonial de pensar categorias construídas nos sul dos nortes globais (Pereira, 2019), principalmente quando usamos o termo *queer* e também nos apropriando do termo cuir, para dar nome ao tensionamento que fazemos aqui no Brasil, esperando contribuir com o entendimento e formação de conceitos experienciados por nós em suas diferentes tensões sociopolíticas. Convidamos novamente a quem nos leu a escrever, pintar, animar, dançar, roteirizar, nos enviando essa expressão artística para gente, respondendo e ponderando à pergunta: o que é queer/cuir em você?

Referências

- Akotirene, C.(2019). *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen.
- Benjamin, W. (1984) *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Benjamin, W. (1987) *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019). *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. São Paulo: N-1 Edições.
- Carneiro, A. S. (2005). *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. São Paulo: (Tese de doutorado).

Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação
em Educação.

- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), pp. 171-188. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- Collins, P. H. (1998). It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. *Hypatia*, 13(3), pp. 62-82. Disponível em: <https://go-gale.ez48.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?p=AONE&u=capes&id=GALE|A71066123&v=2.1&it=r>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- Cusicanqui, S. R. (2010). Sociología de la Imagen. Una visión desde la historia colonial andina. In: Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores (Ed. 1, pp. 19-52). Buenos Aires: Tinta Limón.
- Defleur, M. L.; Ball-Rokeach, S. (1993). *Teorias da comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Deleuze, G. (2005). A potência do falso. In: *A imagem-tempo* (Ed. 1, pp. 155-188). São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G. (2015). Imanência uma vida. *Limiar*, 2(4), s.2, 178-181.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2000). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia - vol. 1*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Guattari, F. (2006). *Coasmoses: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed.34.

- Halberstam, J. (2020). *A arte queer do fracasso*. Pernambuco: CEPE.
- Hall, S. (2019). *A identidade Cultural na pós-modernidade*. 12ed. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Hooks, B. (2021). *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante.
- Lauretis, T. de. (1994) A tecnologia do gênero. In: H. B. de Hollanda (Org). *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura* (Ed. 1, pp. 206-242). Rio de Janeiro: Rocco.
- Oyèwùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Pacheco, E. D. (2000). LAPIC: Espaço lúdico de conhecimento sobre TV/criança. *Comunicação & Educação*, 19, 107-115. doi: 10.11606/issn.2316-9125.v0i19p107-115.
- Pacheco, E. D. (1985). *O pica-pau: herói ou vilão?: representação social da criança e reprodução de ideologia dominante*. São Paulo: Loyola.
- Pereira, P. P. G. (2012). Queer nos trópicos. *Revista de Sociologia da UFSCar*, 2(2), 371-394.
- Preciado, P. B. (2011) Multidões Queer: notas para uma política dos 'anormais'. *Estudos Feministas*, 19(1), 11–20.
- Preciado, P. B. (2014). *Manifesta contrassexual*. São Paulo: n-1 edições.

- Preciado, P. B. (2019). *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Preciado, P. B. (2018). *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições.
- Quebrada, L. Priscilla, C.; Goifman, K. (2019). *Bixa Travesty. Paleotv*: Canal Brasil; Válvula Produções.
- Ratts, A.; Rios, F. (2010). *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro.
- Ratts, A.; Rios, F. (2010). *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro.
- Ratts, A.; Rios, F. (2016). A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez. In S. Chalhoub, & A. F. M. Pinto (Org.). *Pensadores negros – pensadoras negras: Brasil séculos XIX e XX* (Ed. 1, pp. 467-486). Belo Horizonte: Fino Traço. Sáez, J.; Carrascosa, S. (2016). *Pelo cu*. Minas Gerais: Letramento.
- Souza, S. J. (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus.
- Takazaki, S. S. (2021). *Lesbianidade, Representatividade e Estereótipos: Filmes de Animação como Tecnologia de Gênero*. Florianópolis. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Clínica extramuros em uma instituição total: experimentando possibilidades outras de fazer psicologia

**Eloísa Carlucci Gouveia
Flávia Fernandes de Carvalhaes**

Este artigo problematiza parte das vivências de um estágio obrigatório em Processos Clínicos e de Saúde, realizado no quarto ano do curso de Psicologia em uma Universidade Pública do interior do estado do Paraná. O estágio foi realizado na modalidade remota durante o segundo semestre de 2021, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19. Contudo, a retomada do ensino presencial no ano de 2022 possibilitou a realização de atividades presenciais. Destaca-se que as ações realizadas privilegiaram os encontros em grupos, por meio da realização de oficinas que se respaldaram na perspectiva da “clínica extramuros” (Carvalhaes, 2019) e que proporcionaram debates sobre temas diversos.

O estágio se desenvolveu nos Centro de Socioeducação - CENSE 1 e 2 de uma cidade do interior do Paraná, que se configura como um serviço de execução de medidas socioeducativas (MSE) direcionados a adolescentes em conflito com a lei. No referido município, o CENSE 1 executa a MSE de internação provisória, caracterizada pela privação de liberdade por até 45 dias, período em que são realizados estudos técnicos para subsidiar a aplicação da medida determinada pelo Poder Judiciário. Ainda nesta conjuntura, o CENSE 2 é responsável pela execução da MSE de internação de adolescentes em conflito com a lei. As medidas socioeducativas estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), mais especificamente do artigo 112 a 128, e são aplicadas quando há prática do ato infracional, sendo estas a advertência, obrigação de reparar danos, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida

(meio aberto), regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (meio privativo de liberdade). A aplicabilidade dessas medidas pelo poder judiciário leva em consideração a gravidade do ato infracional, o contexto pessoal do/a adolescente e sua capacidade de cumprir a MSE a ser imposta.

A medida de restrição de liberdade é executada nos serviços em que o estágio em questão foi realizado. Se refere ao capítulo IV, na seção VII, no artigo 121 ao 125 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), sendo aplicada em adolescentes com idades de 12 a 18 anos incompletos, quando o ato infracional cometido se configura como de grave ameaça ou violência à pessoa, ou quando houver reincidência no cometimento de infrações. O cumprimento desta MSE pode durar de seis meses até três anos dependendo de vários fatores e de cada adolescente, sendo a medida reavaliada a cada seis meses. Durante o período de internação, o adolescente deve realizar atividades educativas, frequentar a escola, apresentar rendimento escolar, realizar cursos profissionalizantes, entre outras atividades.

O estágio em questão teve como objetivo a realização de atividades em grupo com adolescentes internados nas instituições referidas, possibilitando diálogos sobre condições que implicaram(am) em vulnerabilidades nas suas trajetórias de vida e que contribuíram para a inserção no contexto da criminalidade. Deste modo, a noção de vulnerabilidade, tal como problematizada por Villela (2005), foi um balizador de nossa escuta na experiência desse estágio. A análise das condições que implicam em vulnerabilidades nas trajetórias de adolescentes em conflito com a lei parte da problematização de aspectos individuais, sociais e programáticos que estão interseccionados em suas vidas. Deste modo, o diálogo com os adolescentes partiu da consideração das práticas clínicas e de saúde como produções necessariamente sociais e históricas, o que remete à importância de um trabalho intersetorial e transdisciplinar.

Segundo Villela (2005), os aspectos individuais estão relacionados a questões cognitivas, afetivas e psicológicas. Já os aspectos sociais se referem às condições culturais, sociais e

econômicas que localizam os indivíduos em diferentes posições na sociedade. Tais diferenças são também atravessadas por marcadores sociais (gênero, classe, raça, entre outros), que implicam em (im)possibilidades de acesso a informações, serviços, bens culturais, exposição à violência, grau de prioridade política e/ou de investimentos nas políticas públicas de saúde e condições de moradia, educação e trabalho.

Por fim, destacamos, ainda, a importância da existência de recursos institucionais (serviços públicos) necessários para a garantia da proteção dos indivíduos a riscos que podem afetar a integridade e o bem-estar físico, psicológico e social, que se relacionam aos aspectos programáticos. Assim, em nossa escuta como profissionais da área da saúde, é também fundamental considerar as condições programáticas existentes na trajetória das pessoas, ou seja, a existência (ou não) de políticas e ações organizadas para o enfrentamento de determinadas questões. É importante destacar que a noção de vulnerabilidade atravessa a população como um todo, uma vez que todos estamos constituídos em meio a condições individuais, sociais e programáticas no cotidiano.

Logo, a análise das condições que implicam em maior ou menor vulnerabilidades nas trajetórias de adolescentes no Brasil está relacionada à consideração de múltiplos fatores que coexistem de modo interseccional. Considerar esta complexidade implica em um processo de escuta que analisa o envolvimento deles na criminalidade para além de uma responsabilização (moral) exclusivamente individual. Assim, no estágio em questão, foram também debatidos com os adolescentes sobre aspectos macropolíticos que interferem em suas trajetórias e que ocasionam em desigualdades econômicas, como mecanismos de exclusão social, discriminações, opressões e a institucionalização de determinadas performances normativas de gênero.

Inicialmente, debatemos, a partir do diálogo com Erving Goffman (1961), sobre a tendência ao fechamento do CENSE, que a caracteriza como uma Instituição Total. Ainda nesta primeira parte, situamos parte dos efeitos dessas modalidades de instituição, sobretudo o processo institucional de “mortificação do

eu”. Em seguida, situamos noções de uma perspectiva de clínica social que se pretende extramuros. Ao longo do texto, a problematização teórica encontra respaldo na análise de parte das vivências experimentadas no percurso de realização do estágio.

O CENE como Instituição Total: um debate macropolítico

Os CENSE se configuram como Instituições Totais que são caracterizadas pelo aspecto físico e “simbólico” de fechamento e isolamento em relação ao exterior (Goffman, 1974/1961). O mesmo autor aponta o quanto essas instituições são configuradas para amparar a comunidade externa contra “perigos intencionais”, sem preocupação efetiva com as condições vividas pelos internos. Pestana (2014) descreve brevemente sobre as origens das práticas de internação e conclui o quanto os processos de institucionalização se articulam em grande medida como estratégia de proteção da sociedade de problemas estruturais. Tais instituições também carregam especificidades, pois as pessoas que estão internadas/aprisionadas nesse espaço são vigiadas por uma única autoridade. Além disso, todas as atividades acontecem em horários estabelecidos de modos rigorosos e obrigatórios, regidos por regras padronizadas para todos os internos (Goffman 1974/1961).

Tais características institucionais ficaram evidentes em um trecho do relatório apresentado sobre as primeiras experiências de estágio no CENSE: *Grades para todo o lado, os meninos de uniforme igual, cabelo igual, tudo igual, qualquer individualidade que eles trazem consigo foi assassinada por esse lugar homogeneizante e mortificante, apesar de ainda restar algo na fala, nas artes e no jeito. Assim, em uma instituição dessa onde a individualidade de cada um é ignorada, onde os adolescentes não têm um espaço para serem ouvidos, não há interesse por parte de ninguém na vida desses garotos, proporcionar encontros cujo objetivo é conversar com eles, demonstrar interesse em ouvir e trocar angústias, sofrimentos, alegrias, sonhos e o que mais eles quiserem, parece ser interessante e necessário.*

Outro aspecto relevante dessa instituição se relaciona com a divisão entre dois grupos com grande distância social entre si. Os internos, que geralmente se sentem inferiores e têm a mínima interação com o mundo externo, e a equipe dirigente que se caracteriza por uma suposta perspectiva de superioridade e adequação. Sobre essa divisão, Pestana (2014) disserta o quanto há uma universalização das condutas, sendo que estas implicam em certa homogeneização em relação aos internos. Tendo em vista este processo de padronização, destacamos a importância da realização do referido estágio em psicologia, no sentido de demarcar um espaço oficial para que os adolescentes pudessem falar sobre parte das vivências experimentadas no CENSE, sendo que foi perceptível a necessidade e o desejo deles de falarem sobre a rotina, sobre o cotidiano naquele espaço vigiado.

Ainda sobre a dinâmica das instituições totais, Pestana (2014) dialoga a respeito das relações de poder existentes dentro dessa lógica institucional e que está pautada em perspectivas moralistas de correção e ajuste ao que a sociedade espera. Assim, caso o indivíduo internado não haja de acordo com o que é esperado pelos cargos considerados superiores, é interpretado que ele não está apto para viver em liberdade, devendo continuar confinado e, conseqüentemente, contribuindo ainda mais para sua segregação em relação ao mundo exterior. Essa racionalidade disciplinar também esteve presente no percurso de realização das atividades do estágio. Em diversos momentos, foi notável a demanda institucional de que as ações realizadas operassem em aliança a uma lógica institucional normativa e moral, ou seja, de articular os diálogos para ensinar o “certo”, para mostrar o caminho de como os adolescentes deveriam agir, ou seja, de favorecer lógicas educativas que visam transformar os adolescentes em supostos “homens do bem, melhor do que entraram”.

Os espaços de supervisão dos estágios foram fundamentais para problematização crítica a respeito do nosso papel dentro da instituição, para identificarmos e lidarmos com demandas do CENSE e para nos perguntarmos sobre as (im)possibilidades de atuação da psicologia neste contexto. Nota-se que saberes e

práticas psi coexistem entre dinâmicas institucionais de controle e resistência, sendo importante nomear e apreender parte dessas relações para que um trabalho em saúde possa se articular de modo sensível e crítico.

Logo, as instituições totais acabam definindo a espontaneidade das relações humanas, tendo em vista a reafirmação diária de processos de padronização das atividades, o que implica em silenciamentos e apagamentos subjetivos. Durante o período de estágio, ficou evidente que a instituição insiste em tentar apagar os modos singulares dos adolescentes habitarem e transitarem nos espaços. Todos têm a cabeça raspada, a cara lisa (sem barba e bigode), usam uniformes padronizados e estão proibidos de utilizarem acessórios. A sensação, por vezes, era de que os adolescentes eram corpos abjetos, não humanos e sem subjetividades.

Goffman (1974/1961) analisa rituais cotidianos que materializam tais processos, como o momento em que o interno chega na instituição e não tem mais o suporte das disposições sociais estáveis em seu mundo, sendo submetido diariamente por ofensas e humilhações que modificam a maneira que este olha para si e para os outros, frequentemente resultando em um processo que o autor denomina de mortificação do eu.

O autor em questão apresenta uma série de motivos que contribuem para esse processo de mortificação. Alguns deles são: o obstáculo instituído entre mundo externo e interno, perda temporária de direitos e papéis sociais, obrigação do uso de medicação e da alimentação independentes de sua vontade, execução de atividades incompatíveis com as concepções de vida do indivíduo, presença ininterrupta de alguém por perto vigiando todos os seus comportamentos, obrigação de utilizar vestimenta padronizada e distanciamento do que era a aparência usual do indivíduo (vestimenta enumerada, cortes de cabelo, ausência de qualquer acessório, entre outros exemplos).

Parte desses rituais institucionais se tornaram evidentes durante uma visita realizada nos “alojamentos” e “salas de atendimento” frequentados pelos adolescentes, o que nos gerou angústia e agonia. Um cheiro forte e ruim se misturava com um

cenário marcado por espaços escuros, sem janelas e claridade, produzindo sensação de claustrofobia gritante. Apesar disso, em meio ao labirinto constituído por esses espaços fechados, nos deparamos com telas, pinturas nas paredes, escrituras coloridas e criativas, pequenas fissuras nas paredes duras da “prisão”?

Ainda sobre o processo de mortificação do eu, foi evidente o modo como muitas vezes os funcionários do CENSE articulam (e estão imersos) em relações de vigilância e controle das práticas dos adolescentes. Destacamos, por exemplo, a postura de uma técnica de referência da instituição, que acompanhou uma das oficinas realizadas durante o estágio. De modo insistente, ela tentava direcionar a discussão proposta, interrompendo falas, sugerindo músicas, sinalizando conclusões enviesadas. Notamos que as intervenções da técnica geraram impactos no andamento dos encontros seguintes, principalmente, nas falas e práticas dos adolescentes.

A postura da técnica gerou incômodos e questionamentos compartilhados em supervisão, sendo decidido coletivamente sobre a importância da realização de reunião com a técnica. A consolidação de um espaço de interlocução com a profissional referida foi de extrema importância para entender a complexidade do trabalho em uma instituição fechada. A técnica relatou sobre redes de vigilância a que ela está submetida no cotidiano de trabalho, por meio, por exemplo, das câmeras e olhares atentos dos funcionários responsáveis pela segurança nas alas. Tivemos notícias também sobre atravessamentos de uma dinâmica institucional pautada em prescrições de assuntos permitidos e proibidos nas intervenções grupais. A técnica destacou, ainda, a importância do cuidado com práticas que para nós, inicialmente, pareciam ínfimas, porém, que podem gerar situações de risco, como uma briga entre os adolescentes. Esta reunião foi fundamental para ampliação de nosso entendimento sobre as (im)possibilidades do trabalho que abrange uma instituição total, principalmente, sobre os efeitos dessa dinâmica nos processos de subjetivação dos/as funcionários/as.

Logo, é importante entender que a atuação do/a psicólogo/a em territórios institucionais delimitados no campo das políticas

públicas, mais especificamente neste relato nos CENSE's, convoca a analisar uma série de outros elementos para além das histórias de vida dos adolescentes participantes da oficina. Este trabalho se articula, então, a partir de premissas de interdisciplinaridade, institucionalidade e construção de ações em rede. Nesta conjuntura, destaca-se, ainda, uma reflexão sobre limites e possibilidades de atuação de uma psicologia que se articula em diálogo e conexão com a lógica judiciária, como, por exemplo, a produção de relatórios para subsidiar as decisões durante as audiências, entre outros exemplos.

No processo de mortificação do eu, destaca-se, ainda, a chamada "exposição contaminadora", que acontece de várias formas. Uma delas é o registro e exposição da vida individual - independente de consentimento - para grande parte da equipe dirigente, além de momentos constantes em que o interno deve falar sobre si independente de seu desejo. Esse processo gera inúmeras consequências psicossociais, pois o indivíduo não tem controle de sua aparência pessoal e de suas escolhas, o que pode provocar uma sensação generalizada de insegurança pessoal. Ele se vê dependente e obrigado a pedir permissões em situações que no mundo exterior poderia fazer sozinho, que não precisava pedir permissão, como no caso de realizar as tarefas mais básicas do cotidiano. Essas mudanças e interdições produzem um sentimento de falta de controle sobre a própria vida.

O processo de mortificação do eu é justificado e racionalizado pelas instituições como técnica utilizada para controle de muitas pessoas dada a quantidade limitada de recursos disponíveis nesses ambientes. Com isso, tal estratégia é utilizada com tanta frequência que acaba se tornando automática e o que inicialmente se configura como uma relação de poder da equipe dirigente para com os internos, como o tempo passa a ser internalizado como um modo institucional de subjetivação. Assim, os próprios internos passam, muitas vezes, a entender os processos de redução e mutilação do eu de forma naturalizada.

Na tentativa de consolidar espaços de resistência às tentativas institucionais de aniquilamento das expressões subjetivas dos adolescentes, as oficinas realizadas durante o

estágio possibilitaram debates sobre questões diversas, como, por exemplo, injustiças vivenciadas, lógica que fundamenta a noção de meritocracia, racismo, violência policial, entre outros. Nos encontros também foram abordadas questões relacionadas a relações hierárquicas no CENSE, materializadas em cenas de violência e desrespeito cometidas por parte dos funcionários responsáveis mais diretamente pela segurança. Contudo, embora partíssemos do pressuposto que os adolescentes sentiam raiva e revolta das situações vivenciadas em suas trajetórias de vida, eles muitas vezes davam respostas vagas e sem evidente emoção, provavelmente pelo contexto posto. Entretanto, notamos que os adolescentes encontravam outros modos de comunicar seus incômodos, sendo que durante os encontros foram colocadas várias músicas que retrataram as desigualdades e certa consciência de classe.

Ao traduzir pressupostos das instituições totais ao campo em que aconteceu o estágio em questão, tornou-se evidente que os adolescentes são expostos a várias situações que os responsabiliza pelos atos infracionais cometidos sem levar em consideração as vulnerabilidades individuais, sociais e programáticas presentes em suas trajetórias de vida. Isso intensifica o sentimento de culpa imposto pela instituição atrelado a uma exposição causadora de vergonha e desprezo que - com a naturalização do processo de mutilação do eu - acaba provocando certo alívio psicológico para o adolescente que está “desiludido do mundo” (Goffman, 1974/1961, p. 49). Nesse sentido, práticas de violência e reduções do eu que inicialmente são realizadas pelos funcionários vão sendo substituídas por práticas de auto mortificação. Assim, em uma instituição total em que os processos de “mortificação do eu” (Goffman, 1961) e serialização das práticas são cotidianos, a possibilidade de adolescentes escolherem ou recusarem parte das atividades ofertadas, por exemplo, se articularam como um modo de demarcar modos singulares de participação nas oficinas, bem como de horizontalizar parte das relações.

O autor também analisa como o sistema de castigos e privilégios, os chamados ajustamentos secundários, permite que os internos consigam alguma satisfação proibida pela instituição

sem desafiar a equipe dirigente. Os ajustamentos mostram ao interno que ele ainda consegue ter um certo controle sobre sua vida, sendo este um dos indicadores de que a identidade deteriorada do indivíduo está sendo constituída por outra, resultante do processo de institucionalização e, conseqüentemente, das vivências diárias em uma instituição total (Goffman, 1974/1961; Pestana, 2014).

Uma outra questão relevante pautada por Goffman está ligada com a cultura do interno, ou seja, a posição social inferior deste dentro da instituição produz sentimentos de fracasso, desgraça pessoal, revolta, indignação, injustiça em relação ao mundo externo e ao contexto social constantemente, bem como de que o tempo passado na instituição se configura como um período de vida perdido. Tais sensações ocorrem não apenas por conta das condições (ou falta delas) de vida dentro desse contexto, mas também pela falta de contato social e pelo impedimento de adquirir ganhos concretos que podem ser levados para a vida fora da instituição.

Por conta dessa sensação de “tempo morto”, as atividades de “distração”, que destoam das atividades usuais e rotineiras, segundo Goffman, acabam adquirindo um valor muito alto para os internos. Por fim, pensamos que vale destacar outro processo relacionado ao “mundo dos internados” assinalado pelo autor, que se refere ao processo de saída do internado para o mundo externo. Apesar de muitas instituições afirmarem que o processo de internação tem objetivo de reabilitação do interno, as práticas institucionais evidenciam o contrário.

De início, é importante destacar que o indivíduo será reabilitado quando reconhecer sua culpabilidade e comprometer-se com a mudança de vida. Ele entra na instituição com várias incertezas em relação ao seu tempo de permanência e em relação ao modo como será esse período, e sai dela sem assistência efetiva em relação ao acolhimento, à ressocialização e ao seu restabelecimento no mundo externo. Nesta perspectiva, consideramos a importância de conversar com os adolescentes sobre perspectivas de futuro nas oficinas oferecidas durante o estágio em psicologia. Durante os diálogos, se evidenciaram as

dificuldades vivenciadas no cotidiano, nas tentativas de sair do contexto da criminalidade, a importância em suas trajetórias das relações de amizade construídas dentro do CENSE, a dificuldade na procura de emprego devido à visão preconceituosa das pessoas em relação a eles e a falta de rede de apoio tanto para o auxílio quanto para o incentivo e investimento na educação superior.

Deste modo, a liberação provoca em muitos internos angústia, pois geralmente ocorre quando este está adaptado à lógica institucional e é transferido para o mundo externo sem aparatos e recursos. Para o autor, é evidente que a internação não visa a reabilitação/tratamento do interno, sendo que esta frequentemente acaba prejudicando as oportunidades de vida do indivíduo, favorecendo a “desculturação” e os sentimentos de injustiça, amargura e alienação. A importância da análise das características e efeitos das instituições totais nos adolescentes internados nos CENSE’s foi também problematizada durante o estágio. Assim, as intervenções em grupos consideraram a importância de consolidação de um espaço para que os adolescentes pudessem minimamente falar sobre o que quiserem, seja sobre si, sobre a vida, sobre as durezas e os sofrimentos vividos dentro de uma instituição total. Enfim, apostamos justamente na premissa da circularidade da palavra e da singularidade em instituições que diariamente aniquilam, mutilam e institucionalizam as subjetividades. Nesta perspectiva, destacamos, por fim, sobre a importância das músicas na realização das oficinas ofertadas durante o estágio, pois estas se consolidaram como disparadores para o diálogo sobre temas diversos. Ressalta-se que tanto as estagiárias quanto os adolescentes escolheram e colocaram músicas, o que remete a uma perspectiva de autonomia, ainda que parcial, deles. Em uma instituição total, em que os processos de “mortificação do eu” (Goffman, 1961) e serialização das práticas são cotidianas, a possibilidade de adolescentes escolherem músicas, por exemplo, se articulam como um modo de demarcar modos singulares de participação nas oficinas, bem como de horizontalizar parte das relações.

Clínica social: desenhos micropolíticos

Nesta parte situamos, de modo breve, algumas noções fundamentais que balizam uma perspectiva clínica que se pretende social. Partimos de uma noção de subjetividade que se articula de modo processual, sendo destacado na análise os conceitos de sujeito, subjetividade e modos de subjetivação que estão atrelados à dimensão política da vida.

De início, apresentamos o conceito de sujeito para além de uma noção de unidade, sendo este constituído a partir de diversos acontecimentos/experiências que se engendram em meio a forças díspares. Logo, o sujeito é analisado neste capítulo a partir de uma dimensão processual e dinâmica, haja vista a impossibilidade de controle ou planejamento total em relação à vida deste (Deleuze, 2001).

Nesta mesma perspectiva, a noção de subjetividade é caracterizada a partir das relações construídas no encontro com o outro, o que implica em efeitos tanto nos corpos como nos modos de viver. Esta, portanto, é constituída no registro social, sendo situada como um modo de produção articulado por vários elementos, como, por exemplo, valores, ideias, sentidos (Guattari & Rolnik, 1996).

Nesse sentido, a subjetividade não é estática, pois está se movimentando e atualizando constantemente, permitindo a experimentação de maneiras diversas de perceber e agir no mundo. A subjetividade é, portanto, historicamente localizada como um sistema complexo e heterogêneo, constituinte de estruturas macro e micropolíticas. A estrutura macropolítica se constitui a partir de uma organização visível que administra a vida, seguindo uma lógica totalizante de poder e opressão a partir de segmentaridades e de homogeneizações. Essa estrutura é, contudo, tensionada por forças micropolíticas, que implicam em efeitos plurais nos cenários social e subjetivos (Deleuze & Guattari, 1996).

A partir dos conceitos de sujeito e de subjetividade apresentados, faz-se necessário articulá-los com a perspectiva de

modos de subjetivação. Estes podem se configurar de diversas maneiras, contribuindo para a produção de formas de vida e de organização social distintas e oscilantes. Logo, destacamos a importância da problematização sobre modos como a subjetividade se constitui, destacando a análise de práticas institucionais e discursivas neste processo. Nesse sentido, refletir sobre a construção da subjetividade do sujeito que está em uma instituição total, parte da consideração dos efeitos subjetivos que se articulam no processo de institucionalização (Pestana, 2014). Neste espaço institucional, como pontuado anteriormente, os internos são muitas vezes tratados de forma padronizada, sendo que a equipe dirigente segue geralmente um modo rígido e homogêneo de conduta, que implicam em processo de mortificação do eu (Goffman, 1974/1961).

Outro conceito que utilizamos como balizador para pensar a clínica é dissertado por Patricia Hill Collins e Sirma Birge como interseccionalidade. A perspectiva da interseccionalidade leva em consideração os efeitos de marcadores sociais de diferença que se inter-relacionam e constituem os modos de subjetivação, como noções de classe, etnia, faixa etária, gênero, nacionalidade, orientação sexual, raça, etc. A análise interseccional, portanto, remete a um processo constante de construção, caracterizado pela heterogeneidade das relações que interferem nos modos de subjetivação que se articulam no dia a dia.

Para Collins & Bilge (2020), as relações interseccionais influenciam em todas as perspectivas do convívio social, sendo estas estruturantes da vida em sociedade. Para as autoras, a análise interseccional dos modos de subjetivação remete à consideração de diferentes analisadores que interferem em nossas trajetórias de vida, como, por exemplo, contextos em que convivemos, desigualdades sociais presentes no cotidiano e relações de poder. Assim, quando problematizamos de modo crítico as produções subjetivas e sociais, tendo como referência analítica a noção de interseccionalidade, articulamos novos conhecimentos e práticas significativas (Collins & Bilge, 2020). Assim, no estágio em questão, tentamos qualificar nossa escuta a partir do entendimento da subjetividade como uma produção

múltipla, complexa e constituída por marcadores sociais estruturais. Percebemos, por exemplo, a insistência do racismo na relação entre os adolescentes, bem como a necessidade de muitos deles em demarcar performances hegemônicas de masculinidade como um modo de garantir proteção no espaço institucional.

A partir desses pressupostos conceituais, situamos uma perspectiva psicossocial de Clínica que denominamos como extramuros (Carvalhaes, 2019), sendo esta constituída nos encontros teóricos e práticos entre a psicologia social, a filosofia da diferença e pensamentos decoloniais. Logo, priorizamos o debate sobre aspectos micropolíticos que nos convidam a pensar perspectivas não hegemônicas de clínica no contexto da Psicologia.

Segundo Carvalhaes (2019), a clínica extramuros é produzida no entre, nas fissuras, nas rachaduras e nas brechas existentes entre saberes tradicionais e periféricos que coexistem em disputa na psicologia. Assim, tal perspectiva questiona modos tradicionais (hegemônicos) de atuação dos profissionais psi, ressaltando a importância da articulação de outros modos de produção de conhecimento, criativos e periféricos. Essa perspectiva clínica, portanto, coloca em debate a importância de experimentar e legitimar saberes e práticas que se desenham nas fronteiras, no convívio com populações vistas socialmente como abjetas, marginais e/ou até mesmo desviantes, como, por exemplo, adolescentes em cumprimento de MSE de internação. Assim, questionar de modo crítico esses regimes instituídos de enunciação possibilita deslocamentos do que é posto como norma social e intelectual.

Nesse sentido, partimos da premissa de que a psicologia pode contribuir nos questionamentos de processos colonizatório e neoliberal, que legitimam no cotidiano discursos e práticas binárias e classificatórias, silenciando modos de comunicar e viver que se apresentam destoantes de vises hegemônicas. Tais perspectivas normativas, comumente afirmam a subjetividade como construída de formas individuais, hierarquizadas, categorizadas e desconectadas de uma dimensão social, histórica, política, programática e plural.

Em contrapartida, a Clínica extramuros se constitui e se

afirma nas rachaduras do saber colonial, universal, ocidental, homogeneizante e civilizatório. Esta se articula em aliança à consideração da pluralidade de modos de viver, permitindo novas experimentações que tecem possibilidades plurais de agir, de pensar, de dialogar e de intervir. Partindo desse pressuposto, notamos que as oficinas oferecidas durante o estágio possibilitaram momentos de fala e de escuta sobre parte dos sentidos coletivos que os adolescentes constroem sobre o cotidiano, mesmo que parte desses significados nos gerassem estranhamento inicial. Destaca-se, como exemplo, debates nos quais a família e as lembranças de casa foram pautadas com angústia pelos adolescentes, enquanto relatos de violência policial eram explanados como divertidos e empolgantes. Tornou-se evidente ao longo do percurso do estágio, que falar da violência policial naquele contexto trazia uma sensação de identificação e conforto entre os adolescentes, enquanto que falar da família remetia a sentimentos e lembranças de arrependimento, saudades e tristeza.

Deste modo, a clínica extramuros questiona a suposta imparcialidade e neutralidade do/da psicólogo/a, bem como a localização deste como único detentor de saberes sobre os sujeitos atendidos, convocando a valorização, por exemplo, de saberes populares que se tecem de modos horizontais as relações de trabalho. Nessa clínica, a construção da subjetividade (seja dos psicólogos e/ou das pessoas atendidas) se engendra de modos incessantes, plurais e localizados. Esta perspectiva dialógica e horizontal ficou evidente durante o processo de realização do estágio. Durante os encontros com os adolescentes, eles frequentemente perguntavam a nossa opinião em relação a qualquer assunto que estávamos falando, como, por exemplo, qual era a nossa visão em relação ao fato de eles estarem apreendidos ou mesmo qual o entendimento da sociedade sobre eles. Tais questionamentos foram problematizados em supervisão, considerando a importância de articular relações críticas a pressupostos de neutralidade e imparcialidade ainda tão presentes nos campos plurais que constituem o cenário da Psicologia no Brasil.

A Clínica extramuros, portanto, tem como foco a consideração da dimensão da diversidade em nosso cotidiano, que implica em modos díspares de existência, bem como na valorização de discursos situados socialmente como subalternos. Deste modo, experienciar uma perspectiva de clínica extramuros em uma unidade de internação para adolescentes em cumprimento de MSE possibilitou, ainda que parcialmente, libertar-se de certos “parâmetros normativos de conduta e de produção que tornam invisíveis outros modos de pensar e sentir” (Carvalhaes, 2019, p.10).

Experimentar uma clínica extramuros dentro de uma instituição total como os CENSE’s 1 e 2, cercada por muros e regras rígidas, se afirma como resistência e como possibilidade de transformação, ainda que parcial, da realidade institucional. Clínica, portanto, que aposta na importância de promover modos de ruptura e de subversão em contextos opressores, colonizadores e normatizadores. Assim, tal viés de clínica se debruça sobre a construção de modos sensíveis, dialógicos e interdisciplinares de trabalhar, a partir da demarcação de outras narrativas possíveis, “nas entrelinhas dos discursos, nas entrelinhas das imagens que atravessam nossos corpos de psicólogos” (Carvalhaes, 2019, p.11).

Assim, durante a realização do estágio, entender que a demanda institucional era de que utilizássemos os espaços das oficinas para mudar de alguma forma o modo de pensar ou agir dos adolescentes foi um ponto a ser refletido e discutido visando questionar qual a nossa função e posição acadêmica e institucional num espaço como esse. Refletir sobre essa questão foi fundamental para sustentarmos uma proposta de trabalho que experimentasse a abertura ao desconhecido e ao inesperado disparado na relação com os adolescentes, rompendo, ainda que provisoriamente, com a lógica dual de dono e objeto de saber (Silva & Carvalhaes, 2016).

Nesses encontros, foi possível refletir em relação ao esforço intenso que tivemos para ajudar sem atrapalhar e do cuidado excessivo para não produzirmos violência naquele espaço. Foi bem evidente como a boa intenção e a vontade de ajudar e de trabalhar ali não isentam práticas sutis de violência ou acabam

atrapalhando/inviabilizando determinadas práticas.

Assim, as práticas realizadas durante o estágio, se articularam em meio a encontros que se desenharam no compartilhamento de músicas, jogos, produções artísticas, silêncios, produção de cartas, enfim, em possibilidades de trocas dentro de uma instituição fechada, se afirmando como apostas no processo de "implodir muros que, por vezes, interdita a existência minimamente desejável de alguém" (Carvalhoes, 2019, p.11). Nesta perspectiva, ressaltamos as diferenças vivenciadas na transição do estágio da modalidade remota para a presencial. Quando as oficinas aconteceram presencialmente, a percepção e a experiência do encontro com os adolescentes foram muito destoantes da experiência de realização das oficinas pelo meio virtual, pois pudemos sentir em nossos corpos a vivência de atendimento em uma instituição fechada, nos permitindo afetar pelos ecos, barulhos que ressoavam, vozes dos funcionários misturadas com as vozes dos adolescentes, a impossibilidade de ouvir a voz de alguém em algum momento específico. Apesar de notarmos que os "barulhos" institucionais por vezes dificultavam o processo de escuta e interação com os adolescentes, articulamos estratégias mediadoras que possibilitaram experiências de encontro, como jogos, escritura de cartas, desenhos. Ao longo dos encontros íamos desenhando, escrevendo, simbolizando coletivamente algumas conversas.

Nesse sentido, a referência da Clínica extramuros nos convocou também para a articulação do trabalho em rede e de forma transdisciplinar com os adolescentes internados, com os agentes de segurança, com os/as psicólogos/as, com os/as assistentes sociais, com os professores, com o diretor do centro e com todos os sujeitos que de alguma forma estão presentes na instituição, direta ou indiretamente. Também valorizamos o vínculo como base de nossas relações neste cenário institucional, sendo o estabelecimento deste necessário e fundamental para estabelecer qualquer tipo de atuação, nos permitindo experimentar modos de trabalhar destoantes de pressupostos que edificam perspectivas de ciência tradicional e conservadora, a partir da vivência de outras linguagens, outros sons, outras

posturas e vivências.

Durante as oficinas realizadas com os adolescentes privilegiamos a vinculação com eles. Neste sentido, assim como pontuado anteriormente, os diálogos possibilitaram que os adolescentes demonstrassem seus interesses e curiosidades. Assim, diversos questionamentos circularam nos grupos sobre as nossas trajetórias de vida e experiências vivenciadas na Universidade. Notamos como o universo do ensino superior público era distante da trajetória dos adolescentes e nos perguntamos em supervisão sobre a universidade pública. Pública para quem? Acessível para quem?

Os questionamentos dos adolescentes vieram acompanhados dos relatos deles sobre a rotina no CENSE, como, por exemplo, sobre os adolescentes considerados seguros¹⁴ dentro da instituição. Nestes espaços dialógicos, notamos em diversos momentos a reprodução de *performances* tradicionais de masculinidade exercidas pelos adolescentes que ficaram explícitas devido a diferença da dinâmica dos encontros que envolviam estagiários e dos encontros que envolviam estagiárias, a inúmeras perguntas em relação a nossa vida pessoal, amorosa e social e a formas de se comunicar com intenções de se exibir e de flertar conosco.

Logo, afirmamos que a clínica extramuros articulada em uma instituição total possibilitou a vivência de outros modos de praticar a psicologia. Trabalhamos, por exemplo, em muitos momentos, a partir da demanda dos adolescentes e não da instituição, buscando nos distanciar de lógicas moralistas e institucionais que legitimam objetivos disciplinadores, pautados,

¹⁴ Termo utilizado para nomear adolescentes que devem ficar isolados dos demais devido a ameaças dos mesmos e possíveis riscos de agressão e brigas entre os internos. O adolescente torna-se seguro quando se desentende com os outros por alguma ação que os adolescentes julgam como indevida pela violação de regras criadas pelos próprios adolescentes, como, por exemplo, xingar a mãe do outro.

por exemplo, na averiguação se o adolescente se arrependeu do ato infracional cometido e se estava apto a abandonar a vida que tinha antes de entrar na instituição. Assim, no percurso de realização do estágio, foi possível que os adolescentes falassem o que quisessem, ou simplesmente ficassem em silêncio, o que se apresentou como tentativas de resistir e subverter modelos impostos.

Na perspectiva de uma clínica que se articula em aliança a movimentos micropolíticos sensíveis e criativos, destacamos ações que se articularam em parceria com a professora de português do CENSE, que foi a escrita de cartas. Partindo da noção de que a escrita é uma via de expressão para aquilo que, por vezes, não encontra caminho pela fala dita, situamos a elaboração de cartas com os adolescentes como uma oportunidade para refletir sobre as trajetórias de vida, elaborar situações vividas, acionar memórias de uma escrita pessoal, dispor-se corporalmente no processo de escrita, esperar futuros outros, “que as cartas sejam meios de acionamento de uma teia de cuidado que se dá pela escrita, por conversas e por compartilhamento de afetos” (Battistelli & Oliveira, p. 683, 2021).

Assim como as autoras, partimos da perspectiva de que nossa proposta de escrita das cartas é uma estratégia de resistência, dando voz a sujeitos subalternos inseridos em relações de poder desiguais e hierárquicas. A partir de uma micronarrativa, tentamos recriar aspectos políticos do cotidiano, construindo outras possibilidades, “visando a descolonização dos saberes, dos seres e das subjetividades” (Battistelli & Oliveira, p. 693, 2021). As autoras defendem as cartas como textos que dão mais importância ao processo em si, aos percursos vivenciados na troca das correspondências do que nas respostas obtidas.

Nesse sentido de troca de correspondências e tendo em vista os limites da instituição em relação a entrada e saídas de objetos, pensamos em primeiramente pedir para que pessoas sem contato algum com a instituição escrevessem cartas sobre o que quisessem para os adolescentes internados no CENSE. Juntamente com a professora, eles leram todas as cartas recebidas e cada um respondeu a carta que queria, sabendo que elas não poderiam ser

enviadas devido a regras institucionais. Em seguida, propomos que os adolescentes escrevessem uma carta destinada a eles mesmos quando crianças e a professora sugeriu que eles os aconselhassem quando crianças. Porém, na tentativa de resistir a lógica disciplinar e subverter essa ideia moralista institucional de concerto e arrependimento em relação às atitudes consideradas erradas, nós reiteramos que as cartas não demandavam uma escrita em formato de conselho, que os adolescentes poderiam apenas contar sobre suas vidas, visitar lembranças e escrever o que quisessem.

Durante o processo de elaboração e escrita das cartas, ocorreram várias trocas que possibilitaram conhecer histórias das trajetórias de vida dos adolescentes, permeadas por momentos tristes e angustiantes, bem como por memórias bonitas e leves. Alguns contaram como toda a família deles está envolvida no tráfico de drogas e a dificuldade de se desvincular dessa lógica, condição que dialoga com o que já foi exposto anteriormente sobre marcadores sociais e contextos macro e micropolíticos que contribuem para reprodução dessa conjuntura. Outros adolescentes também contaram sobre memórias que eles consideravam bonitas e divertidas, como as lembranças da infância, brincadeiras na rua, momentos divertidos com o primo, empinar bicicletas, roubar motos e fugir da polícia dando gargalhadas. Desabafaram também sobre o sofrimento de estar “preso” (sic), a demora para o tempo passar, a rotina repetitiva e maçante, a mudança do corpo dentro do Cense, as vivências de desrespeito na relação com parte dos funcionários.

Assim, entendemos a importância da escrita das cartas de forma livre, sem a atender a demanda de conselhos. A escrita como um espaço de experimentação livre e autônoma, falar o que quiser dentro de uma instituição total que disciplina e normatiza grande parte das formas de agir. Logo, tivemos o objetivo de que a carta se apresentasse como um meio de expressão desejante, de elaborar algumas situações e poder dar nome e dar vazão à dor, ao sofrimento e aos encantamentos vividos.

Nesse contexto, a escrita das cartas assumiu um exercício subversivo porque os adolescentes puderam escrever o que

desejavam dentro de um ambiente permeado por uma racionalidade de vigilância, punição e controle. Logo, a produção de cartas se afirmou como uma aposta para a circularidade de vozes comprometidas com a “liberdade”, produzindo outros significados, outras lembranças e modos de senti-las, ressignificando algumas memórias, e possibilitando que os adolescentes pudessem falar de suas vivências a partir de um outro lugar. Entendemos que essas vivências faladas pelos próprios participantes dela, e não por pessoas que têm poder (seja o técnico representante do adolescente na audiência ou um teórico generalizando os modos de vida de adolescentes em cumprimento de MSE) politizam e informam sobre o nosso mundo a partir de uma política de resistência.

Em um dos encontros da escrita das cartas, não conversamos muito porque os adolescentes estavam focados em escrever a carta e ouvir as músicas. Os adolescentes verbalizaram a ausência de espaços na instituição onde podiam ouvir música, lamentaram tal limitação explicando que só o ato de cantarem dentro da instituição pode ser considerado como proibido dentro da instituição e correm o risco de infringirem as regras institucionais e perderem benefícios. Assim, a liberdade de poder ouvir a música que desejassem na oficina, dentro de uma instituição que tenta privar a liberdade e autonomia do sujeito é, como pontuado anteriormente, uma dimensão micropolítica de subversão.

É interessante pontuar também como eles se apropriam desses outros meios, dessas estratégias mediadoras como formas outras de se expressar para além da fala - cartas, músicas, desenhos, rabiscos, figuras - tendo em vista seu conteúdo, sua complexidade e seus efeitos. Esse aspecto é um dos exemplos de como devemos apostar na clínica extramuros dado que para muitas pessoas essa lógica da clínica tradicional movida apenas pela fala e pela escuta faz pouco ou nenhum sentido, principalmente para pessoas que não foram incentivadas/ensinadas ou não tiveram oportunidade/contexto para falar sobre si, sobre seus sentimentos e suas angústias, principalmente em uma instituição fechada com poucas atividades

e recursos lúdicos, onde as salas de atendimento psicológico são extremamente fechadas, pequenas, sem janelas e sem cor.

Não é possível registrar concretamente todos os efeitos desse trabalho, porém, sabemos que ele ressoou em várias pessoas, na vida de cada adolescente, de cada estagiário, de cada técnico que participou, da juíza que ouviu dos adolescentes e dos técnicos sobre a existência da oficina, dos agentes passando pelo corredor que também ouviram partes das falas recortadas, dos técnicos que não participaram das oficinas mas estiverem em algumas reuniões de planejamento, ouviram algumas falas também recortadas por dividirem sala com profissionais que participaram mais ativamente do processo. Consideramos ainda a potência dos conhecimentos que se pretendem extramuros, partimos do pressuposto de que é impossível traduzir e teorizar todas as vivências do estágio em questão, tendo em vista a limitação da linguagem representacional e a abrangência e complexidade dos encontros vivenciados ao longo do processo.

Por fim, destacamos que, tendo em vista o CENSE como uma instituição total que empreende processos diários de mortificação do eu, consideramos que construir encontros em diálogo e a partir das demandas e desejos dos adolescentes materializou tentativas de se distanciar de modos de pensar e agir pautados em uma perspectiva de psicologia que reafirma noções colonialistas de branquitude, deslocando uma representação de psicologia que analisa os sujeitos desde posições hierárquicas e excludentes.

Referências

Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/90.
Senado Federal
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf

- Battistelli B. M. & Oliveira, E. C. S. O. (2021). Cartas: um exercício de cumplicidade subversiva para a escrita acadêmica. *Currículo sem Fronteiras*, 21(2), 679-701.
- Carvalhaes, F. F. (2019). Clínica extramuros: decolonizando a Psicologia. *Revista Espaço Acadêmico*, 19(216), 03-13. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/47665>
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2020). *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo.
- Deleuze, G. (2001) *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume* (L. B. L. Orlandi, trad.). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). Micropolítica e segmentaridade. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (pp.83-115). Rio de Janeiro: Editora 34. <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-guattari-felix-mil-platos-vol-03.pdf>
- Goffman, E. (1961/1974). *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Pestana, J. G. (2014). Breves apontamentos sobre as instituições totais: suas características e funcionamento. *Psicólogo inFormação*, 18(18), 93-117. <https://doi.org/10.15603/2176-0969/pi.v18n18p93-117>
- Silva, R. B, & Carvalhaes, F. F. (2016). Psicologia e Políticas Públicas: Impasses e Reinvenções. *Psicologia & Sociedade*

28(2), 247-256. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/q4gNDhBzVv7C3rRbwd376Wb/abstract/?lang=pt#>

Villela, W. V. (2005). Vulnerabilidade, sexualidade e subjetividade: sobre a face feminina da aids. In: M. E. G. Carvalho, F. F. Carvalhaes, R. P. Cordeiro (orgs), *Cultura e subjetividade em tempo de Aids* (pp.65-78). Londrina: Associação Londrinense Interdisciplinar de Aids.

Sobre os autores

Adriana Regina de Jesus

Pós Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Email: adriatecnologia@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9346-5311>.

Ana Carolina da Silva

Psicóloga (Unib). Email: anna_carol1992@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9314-7607>.

Andrielly Darcanchy

Psicóloga e mestre em Psicologia Social (USP). Email: andrielly.toledo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4057-184X>

Anyelle Karine de Andrade

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Psicóloga do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) da Prefeitura Municipal de Londrina. E-mail: anyelleandrade@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9998-9319>

Bruno Azzani Braga

Mestrando em Comunicação (UEL), Tecnólogo em Design Gráfico (UTFPR) e Licenciatura em Pedagogia (UNIP). E-mail: brunoazzanibraga@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2563-0538>

Cassiana Magalhães

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Évora. Doutora em Educação pela Unesp/Marília. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: cassiana@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6609-691X>.

Cibele Mariano Vaz de Macêdo

Psicóloga (PUC/GO). Doutora em Psicologia Social (UERJ). Coordenadora do GT - ANPEPP Saúde Comunitária: Bem-estar, Políticas Públicas e Intervenção E-mail: cibelevez@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4130-2115>.

Cristina Fukumori Watarai

Mestre em Psicologia e Sociedade (Unesp- Assis), especialista em Psicologia Jurídica (CFP) e Especialista em Violência doméstica contra crianças e adolescentes (USP). Email: cristinawatarai@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4109-7737>

Ednéia José Martins Zaniani

Doutora em Psicologia pela Unesp/Assis. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: ejmzaniani@uem.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2734-0235>

Eloísa Carlucci Gouveia

Discente em Psicologia. Email: eloisacarlucci@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9497-4281>

Flávia Fernandes de Carvalhaes

Doutora em Psicologia (UFSC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: fcarvalhaes@uel.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1879-7989>

Gabrielly Manesco da Silva Felipe

Psicóloga atuando na área da psicologia escolar e tem mestrado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: gabymfelippe@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3413-1944>

Hellen Karolen Policarpo Bossola.

Graduanda em Psicologia (UEL). Email: karolen.hellen@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6500-4780>.

João Fernando de Araújo

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Email: joaofernandojbt@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0262-1604>.

Júlia Perozzi Gonçalves de Souza

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual de Londrina. Filiada ao Laboratório de Avaliação e Pesquisa Psicológica/UEL. Email: juliaperozzi@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5193-1689>.

Katia Daniela Murara

Mestra em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: katiamurara@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5656-5498>.

Katya Luciane de Oliveira

Professora Associada do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Laboratório de Avaliação e Pesquisa Psicológica/LAPPSIC/UEL. Bolsista Produtividade Nível 2 - CNPq. Email: katya@uel.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2030-500X>.

Kethelen Rossini

Graduação em Pedagogia. Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: kethelen.rossini@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1827-4574>.

Leandro Almeida

Professor titular da Universidade do Minho -Portugal. Email: leandro@ie.uminho.pt. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Letícia de Assis Pereira Jardim

Mestranda em Análise do Comportamento (UEL), especialista em Gestão Pública (UEPG). Email: psico.leticiaassis@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4837-4744>.

Lívia Maria Bedin

Pós-doutorado em Psicologia na Universitat de Girona (UdG) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora e mestre em Psicologia (UFRGS). Professora adjunta do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (UFRGS). Pesquisadora associada do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC-UFRGS), e membro do conselho diretivo da International Society for Child Indicators (Isci). Bolsista produtividade nível 2 do CNPq. E-mail: liviabedin@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7472-2255>

Luana Figueira Silva

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Psicologia Jurídica pelo Conselho Federal de Psicologia. Psicóloga no Colégio de Aplicação (UFRGS) e membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC-UFRGS). E-mail: luanafigueirasilva@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9189-8810>

Manoela de Oliveira Pereira

Psicóloga (Unib). Email: manu-op@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1960-072X>

Mariana Prioli Cordeiro

Pós-doutorado em Psicologia Social (USP), doutorado em Psicologia Social (PUC/SP). Email: mpriolicordeiro@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5523-5099>

Natalia Estrope Beleze

Discente em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: natalia.beleze@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3858-1480>

Rafael Bianchi Silva

Pós-doutorado em Psicologia (UEM). Doutor em Educação pela Unesp/Marília, Docente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: rafael.bianchi@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1170-7920>

Reginaldo Moreira

Pós-doutor em gênero, sexualidade e teoria queer pelo EICOS/UFRJ. Doutor em Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Docente no Departamento de Comunicação e no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina. Integrante dos grupos de pesquisa e extensão Entretons e DECO. E-mail: regismoreira@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4058-0938>

Talita Machado Vieira

Doutora em Psicologia (UNESP-Assis). Email: tmvieira@uel.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4794-9649>.

Tassiana Santos de Andrade

Psicóloga (Unib). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas (UPM). Email: tassianasantosandrade@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7790-2825>.