

Mariana Prioli Cordeiro  
Maria Fernanda Aguilar Lara  
Henrique Araujo Aragusuku  
Rodolfo Luis Almeida Maia  
(Organizadores)

# Pesquisas em Psicologia e Políticas Públicas:

Diálogos na pós-graduação

Volume 1

1ª Edição

**São Paulo**  
**Psicologia/USP**  
**Universidade de São Paulo**  
**2019**

# **Pesquisas em Psicologia e Políticas Públicas**

Diálogos na pós-graduação

Volume 1

Mariana Prioli Cordeiro  
Maria Fernanda Aguilar Lara  
Henrique Araujo Aragusuku  
Rodolfo Luis Almeida Maia  
(Organizadores)

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibido qualquer uso para fins comerciais.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Pesquisas em psicologia e políticas públicas / organizado por Mariana Prioli Cordeiro... [et al.] . - São Paulo : IPUSP, 2019.

298 p. (Diálogos na Pós-Graduação, v.1)

ISBN: **978-85-86736-92-6**

DOI: **10.11606/9788586736926**

1. Psicologia social 2. Pesquisa científica. 3. Políticas públicas I. Título

HM 251

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Reitor Vahan Agopyan  
Vice reitor Antonio Carlos Hernandez

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
Diretora Marilene Proença Rebello de Souza  
Vice diretor Andrés Eduardo Aguirre Antúnez

CONSELHO EDITORIAL  
Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado  
Prof. Dr. Arley Andriollo  
Prof. Dr. Danilo Silva Guimarães  
Profa. Dra. Marina Ferreira da Rosa Ribeiro  
Profa. Dra. Miriam Debieux Rosa  
Prof. Dr. Nelson Ernesto Coelho Junior  
Prof. Dr. Rogério Lerner

## Sumário

Apresentação .....	5
<i>Maria Fernanda Aguilar Lara, Henrique Araujo Aragusuku, Rodolfo Luis Almeida Maia e Mariana Prioli Cordeiro</i>	
1. Contribuições da Psicologia Social Crítica para análise da relação entre atores estatais e não estatais na implementação de políticas públicas .....	10
<i>José Fernando Andrade Costa</i>	
2. A assistência social no Brasil: uma análise histórica das relações entre OSC e Estado ..	30
<i>Maria Fernanda Aguilar Lara e Mariana Prioli Cordeiro</i>	
3. Proteção Social e Fortalecimento de Vínculos: contribuições da Política de Assistência Social a mulheres idosas .....	50
<i>Izabela Penha Silva e Renata Fabiana Pegoraro</i>	
4. A Psicologia nas políticas públicas de Assistência Social: estudo de caso de um jovem em cumprimento de medidas socioeducativas .....	66
<i>Liandra Savanhago, Camila Trindade, Tielly Rosado Maders e Maria Chalfin Coutinho</i>	
5. Medidas socioeducativas: as narrativas de adolescentes e o uso da literatura como disparadores de análise.....	86
<i>Beatriz Saks Hahne e Adriana Marcondes Machado</i>	
6. A Implementação do Programa Laços – Apadrinhamento Afetivo em SAICAs de Osasco .....	103
<i>Andrielly Darcanchy de Toledo e Mariana Prioli Cordeiro</i>	
7. A concepção desenvolvimentista de adolescência e seus impasses para a política de Assistência Social.....	128
<i>Mariana Belluzzi Ferreira e Carolina Esmanhoto Bertol</i>	
8. Jovens da escola Nazaré Flor: experiências de vida no assentamento Maceió, litoral do Ceará.....	148
<i>Denise Zakabi e Maria Luisa Sandoval Schmidt</i>	
9. O Programa <i>Mais Educação</i> e a produção de uma subjetividade aprendiz .....	168
<i>Patrícia Peixoto Zapletal e Adriana Marcondes Machado</i>	

10. Políticas Públicas de Orientação Profissional: uma análise socioconstrucionista sobre a construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI).....	189
<i>Omar Calazans Nogueira Pereira e Marcelo Afonso Ribeiro</i>	
11. A tessitura de redes de diálogo e de participação de crianças no cuidado hospitalar pediátrico.....	210
<i>Andréia Maria de Lima Assunção, Daniela Barros da Silva Freire Andrade e Adriana Marcondes Machado</i>	
12. Psicologia Social e Políticas Públicas em diálogo com saúde e educação: questões de gênero, saúde mental, justiça, violência e permanência estudantil .....	230
<i>Mariana Fagundes de Almeida Rivera, Tatiana Alves Romão, Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim, Fernanda Lyrio Heinzelmann, Kate Delfini Santos, Paula Rosana Cavalcante e Ianni Regia Scarcelli</i>	
13. Algumas contribuições da Psicologia para o campo da Saúde do Trabalhador.....	251
<i>Heloísa Aparecida de Souza, Johanna Garrido Pinzón, Marcia Hespanhol Bernardo e Mariana Pereira da Silva</i>	
14. Mulheres e Mineração: contribuições da Psicologia Social no campo das políticas públicas.....	273
<i>Paula Sasaki Coelho</i>	
Sobre as/os autoras/es.....	291
Pareceristas.....	297

## Apresentação

Maria Fernanda Aguilar Lara  
Henrique Araujo Aragusuku  
Rodolfo Luis Almeida Maia  
Mariana Prioli Cordeiro

No Brasil, as relações entre a Psicologia e as políticas públicas são complexas e multifacetadas, e não existe um único modo de compreendermos essa questão. Ao realizarmos uma breve busca nos bancos de dados acadêmicos, utilizando de forma combinada esses dois descritores, constatamos que há uma vasta literatura em Psicologia que trata sobre a temática das políticas públicas em suas diversas áreas – como na saúde, educação, assistência social, segurança pública, direitos humanos, entre outras. Estes textos foram produzidos a partir de distintas perspectivas analíticas e mobilizam múltiplos repertórios teóricos, conceituais e metodológicos de pesquisa e intervenção. Foram escritos principalmente por psicólogos/as, ainda que, em algumas publicações, constatamos a participação de profissionais de outros campos. Psicólogos/as com diferentes tipos de formação profissional, atuando a partir de distintas localidades e áreas, em um país de tamanho continental, marcado por uma grande diversidade geográfica, institucional e sociocultural.

Poderíamos dizer que para discutirmos as relações entre esses dois “campos” teríamos de nos perguntar: o que é a Psicologia? E o que são políticas públicas? Como se estabelecem as conexões entre ambas? No entanto essas perguntas que, em princípio parecem simples (e até ingênuas), não são nada fáceis de responder. Afinal, as palavras “Psicologia” e “políticas públicas” funcionam como termos guarda-chuvas, que aglutinam uma série de conceitos e sistemas de representação (ontologias, epistemologias e teorias), estando permeadas por contradições, conflitos e polissemias. Isto é, não é possível estabelecer uma única verdade sobre esses termos e seus sentidos. Prova disso é que, em muitos momentos, vemos que os estudos em Psicologia trabalham as políticas públicas a partir de linguagens diferentes, que pouco dialogam entre si.

De forma genérica, a Psicologia pode ser compreendida como um campo disciplinar, institucional e profissional autônomo. Porém, essa definição não dá conta da complexidade de

sua natureza e função enquanto campo do conhecimento. Trata-se de uma área da saúde, da educação, das ciências sociais, das ciências do comportamento? Seu objeto é a mente, a psique, o comportamento, o social, a cultura? Por outro lado, em termos gerais, as políticas públicas podem ser compreendidas como as ações promovidas pelo poder público (Judiciário, Executivo e Legislativo) nas mais diversas áreas de atuação. No entanto, o poder público se manifesta unicamente pela via estatal? As políticas públicas são apenas ações estruturadas e de longo prazo, ou seriam todas as ações (fragmentárias, de curto e médio prazo) promovidas pelo poder público? Como a esfera privada se relaciona com as políticas públicas?

Neste sentido, acreditamos que é de fundamental importância a proposição de diálogos e aproximações entre as várias abordagens que constituem esse campo – compreendendo que existem diferentes formas de conceituação das políticas públicas e de definição dos “objetos” e “objetivos” da Psicologia. Cabe ressaltar que não se trata de estabelecermos uma única verdade sobre o que é um estudo em “Psicologia” sobre “políticas públicas”, mas sim de pensarmos como estes dois campos podem se relacionar a partir de diferentes olhares, espaços, temporalidades e perspectivas.

A proposta de construção desta coletânea surgiu a partir dessas inquietações, recorrentes em diversos espaços de diálogo e reflexão acadêmica. Inquietações que apontam para a necessidade de discutirmos as diferentes abordagens, teorias e metodologias utilizadas em pesquisas sobre o tema. Para alcançar esse objetivo, optamos por focar pesquisas recém realizadas (ou em fase de conclusão) no âmbito dos programas de pós-graduação em Psicologia. Esta escolha foi motivada, fundamentalmente, pela necessidade de dar visibilidade a pesquisas de mestrado e doutorado que trataram a temática das políticas públicas a partir dos referenciais da Psicologia, estabelecendo também pontes de diálogo e aproximações entre distintos aportes.

Notamos que a maioria das pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação ficam restritas aos formatos de teses e dissertações, não sendo publicadas em versões resumidas, como artigos, capítulos e ensaios, que facilitam a circulação e divulgação do conhecimento acadêmico. Em conversas entre estudantes da pós-graduação do IPUSP, são frequentes os relatos sobre as dificuldades que perpassam a publicação de artigos em periódicos científicos, tendo em vista a falta de estrutura profissional (em relação à vida acadêmica) para a elaboração e submissão dos textos, e o longo processo de avaliação e editoração dos periódicos. Por outro lado, os/as estudantes também relatam que sentem a necessidade de publicar suas pesquisas em formato de artigo, tanto para a melhoria de seus currículos quanto pela circulação e compartilhamento dos resultados produzidos ao longo de anos de estudo.



Somado a isto, não podemos deixar de mencionar o momento político que enfrentamos no Brasil no que concerne à pós-graduação. Temos presenciado e sentido as medidas sancionadas pela atual gestão do Governo Federal, que reduzem significativamente o número de bolsas destinadas a pesquisas de pós-graduação. Até setembro de 2019, foram cortadas aproximadamente doze mil bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Concomitantemente, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) informou que não possui orçamento para pagar as mais de oitenta mil bolsas de pesquisa até o final do ano, gerando uma imensa crise administrativa na pasta de Ciência e Tecnologia. Essas medidas, se não revogadas, prejudicam o desenvolvimento imediato e futuro da pesquisa científica no Brasil que, somadas a outras ações do governo, resultarão no desmonte e na privatização das universidades públicas. Assim, as duas maiores agências brasileiras de fomento à pesquisa científica encontram-se ameaçadas por um projeto de governo que ataca a democratização da ensino superior no Brasil.

Foi a partir deste contexto político e institucional, que tem afligido milhares de pesquisadores/as, que pensamos em dar visibilidade às pesquisas científicas desenvolvidas por estudantes de pós-graduação. Portanto, a construção deste livro é, para nós, um ato de resistência, uma forma de ilustrar quantos trabalhos importantes estão sendo desenvolvidos por meio do financiamento público de pesquisa científica – seja através da estrutura que a universidade pública oferece, ou pelo fomento direto proporcionado pelas bolsas de mestrado e doutorado do CNPq e da Capes. Todo esse debate demonstra o quanto as políticas públicas atravessam as pessoas e a vida social em seus mais diversos aspectos e que, dificilmente, conseguimos nos esquivar dessa temática.

Sobre o processo de construção deste livro, inicialmente, fizemos uma chamada aberta a pesquisadores/as que desenvolveram estudos sobre políticas públicas no âmbito de programas de pós-graduação em Psicologia. Recebemos uma grande quantidade de propostas de capítulo, com significativa relevância social e acadêmica, o que acabou fazendo com que fossem necessários dois volumes para a publicação de todos os trabalhos selecionados. O processo de análise, avaliação e revisão dos trabalhos também foi feito de forma coletiva. Convidamos as/os próprios autores/as, assim como outros/as pesquisadores/as, para atuar como pareceristas. Assim, cada texto foi avaliado por dois/duas pareceristas que fizeram comentários e contribuições que ajudaram no aperfeiçoamento dos textos. Entendemos que a avaliação por pares não apenas tornou o processo de elaboração do livro mais colaborativo, mas também contribuiu para melhorar a explicitação do método, a descrição dos resultados e o

amadurecimento das proposições teóricas presentes nos capítulos, favorecendo um processo reflexivo.

O resultado desse processo coletivo resultou em uma coletânea composta por 14 capítulos. No primeiro deles, José Fernando Andrade Costa recorre aos pressupostos da Psicologia Social Crítica para discutir implementação de políticas públicas, enfocando a relação entre atores estatais e não estatais na provisão de serviços públicos. O debate em torno da relação estado-sociedade civil segue sendo tema do capítulo seguinte, de autoria de Maria Fernanda Aguiar Lara e Mariana Prioli Cordeiro. Mas, nele, o foco recai sobre como essa relação foi se constituindo ao longo da história da Assistência Social no Brasil.

Já no capítulo 3, de autoria de Izabela Penha Silva e Renata Fabiana Pegoraro, é o presente da política de Assistência Social que está em debate. Mais especificamente, as autoras apresentam os resultados de uma pesquisa que buscou investigar como um grupo de mulheres idosas compreendem e avaliam as ações do Centro de Referência de Assistência Social do qual são usuárias. No capítulo seguinte, Liandra Savanhago, Camila Trindade, Tielly Rosado Maders e Maria Chalfin Coutinho articulam reflexões sobre as trajetórias de vida de um jovem em cumprimento de medida socioeducativa com a discussão em torno das práticas psi em serviços de assistência social. No capítulo 5, de autoria de Beatriz Saks Hahne e Adriana Marcondes Machado, a discussão dessa medida ganha outros contornos. Nele, o foco recai sobre as memórias e narrativas de adolescentes que cumprem ou cumpriram recentemente medida socioeducativa.

Ainda sobre a política de assistência social, de autoria de Andrielly Darcanchy de Toledo e Mariana Prioli Cordeiro, o capítulo 6 debate a implementação do Programa de Apadrinhamento Afetivo no município de Osasco-SP, através do relato de experiência de trabalho com Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA). E no capítulo 7, Mariana Belluzzi Ferreira e Carolina Esmanhoto Bertol levantam reflexões sobre as políticas públicas destinadas à garantia de direitos de adolescentes no âmbito da assistência social, discutindo o discurso “menorista” que perpassa a história desta política no Brasil.

Nos capítulos seguintes, a discussão sobre políticas públicas ganha outros rumos, com o enfoque na temática da educação, em diálogo com outras políticas públicas. No capítulo 8, Denise Zakabi e Maria Luisa Sandoval Schmidt abordam as contribuições da Psicologia para o estudo das ruralidades e das políticas públicas relacionadas ao campo. Para isto, as autoras analisam as experiências de jovens que frequentam a escola Nazaré Flor, localizada em um assentamento rural na planície litorânea oeste do Ceará. Já no capítulo 9, de autoria de Patrícia

Peixoto Zapletal e Adriana Marcondes Machado, o Programa Mais Educação – promovido pelo Governo Federal de 2007 a 2016 – se torna o centro do debate. Utilizando a noção de governamentalidade, oriunda dos escritos foucaultianos, as autoras problematizam a formulação e a implementação deste programa governamental.

No capítulo 10, Omar Calazans Nogueira Pereira e Marcelo Afonso Ribeiro discutem como a Orientação Profissional, enquanto campo teórico-metodológico da Psicologia, se insere nas políticas públicas de educação a partir da análise do Programa de Escola Integral (PEI) do Governo do Estado de São Paulo.

Os dois próximos capítulos discutem a temática da Psicologia e políticas públicas em diálogo com a educação e a saúde. O capítulo 11 – de autoria de Andreia Maria de Lima Assunção, Adriana Marcondes Machado e Daniela Barros da Silva Freire Andrade - apresenta uma pesquisa realizada na ala pediátrica de um hospital público da cidade de Cuiabá, levantando questões sobre como considerar as vivências das crianças nas políticas de saúde. Já no capítulo 12, Mariana Fagundes de Almeida Rivera, Tatiana Alves Romão, Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim, Fernanda Lyrio Heinzemann, Kate Delfini Santos, Paula Rosana Cavalcante e Ianni Regia Scarcelli, apresentam as pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social (LAPSO) do IPUSP.

No capítulo seguinte, a política de saúde é debatida em conjunto à temática do Trabalho. Heloísa Aparecida de Souza, Johanna Garrido Pinzón, Marcia Hespanhol Bernardo e Mariana Pereira da Silva apresentam uma síntese dos resultados das discussões e pesquisas realizadas pelo grupo “Trabalho no Contexto Atual: Estudos Críticos em Psicologia Social”, que, desde 2009 tem se dedicado ao estudo dos fenômenos vinculados à saúde de trabalhador. Por fim, no capítulo 14, Paula Sasaki Coelho traz algumas reflexões sobre o papel do Estado diante da indústria da mineração a partir de uma experiência de pesquisa em Conceição do Mato Dentro, no estado de Minas Gerais.

## Capítulo 1

### **Contribuições da Psicologia Social Crítica para análise da relação entre atores estatais e não estatais na implementação de políticas públicas**

José Fernando Andrade Costa

#### **Introdução**

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir algumas contribuições atuais da Psicologia Social Crítica para a análise de implementação de políticas públicas, tomando como recorte a relação entre atores estatais e não estatais na provisão de serviços públicos. Trata-se de realizar um aprofundamento analítico de parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado sobre a implementação de serviços socioassistenciais na cidade de São Paulo (Costa, 2016). A intenção, aqui, não é repetir os argumentos já apresentados na referida pesquisa, mas desenvolver melhor alguns pontos que lá foram apenas esboçados, sobretudo em termos de uma fundamentação teórico-metodológica baseada na articulação entre uma teoria crítica do reconhecimento recíproco (Honneth, 2003) e a sociologia da ação pública (Lascoumes & Le Galès, 2012) para o estudo psicossocial das políticas públicas.

Cabe frisar uma motivação para o resgate da pesquisa empírica e o esforço de continuar a refletir sobre seus achados: quando do início do processo do mestrado, o projeto fora escrito tendo em vista compreender o papel das políticas públicas de assistência social para o fortalecimento da cidadania. Contudo, os desafios do trabalho de pesquisa e o curto tempo de um mestrado acabaram provocando algumas transformações significativas na forma de abordar esse objeto. Nem sempre todas as transformações e aprendizados decorrentes de uma pesquisa de pós-graduação são depurados no relatório final, por isso vale a pena seguir desenvolvendo as ideias em novos fóruns (Costa, 2017).

Das transformações do projeto inicial, a principal foi uma radical mudança na compreensão sobre o que são as políticas públicas e sobre como abordá-las numa perspectiva psicossocial crítica. Se inicialmente a ideia era pesquisar as “Políticas Públicas de Assistência Social”, no decorrer do processo de pesquisa passei a conhecer o “campo de públicas” (Farah, 2016) e, em especial, a perspectiva da “ação pública”. A importância analítica atribuída a tal

deslocamento será tratada neste capítulo na medida em que se pretende discutir possíveis contribuições da Psicologia Social Crítica para a análise de políticas públicas.

Houve também a necessidade de problematizar o que se convencionou chamar de Psicologia Social Crítica. Toda Psicologia Social enseja, de certa forma, um esclarecimento sobre de qual Psicologia Social se trata exatamente, uma vez que este não é um campo homogêneo (Silva Júnior & Zangari, 2017). Isso é verdadeiro também para a Psicologia Social Crítica. Este qualificativo – “crítica” – refere-se, efetivamente, a quê? À crítica de determinado modelo teórico-metodológico “tradicional”? À crítica de uma determinada atitude (passiva) perante as contradições da realidade social? À proposição de um determinado referencial analítico “crítico”? Ou, ainda, ele designa uma subárea da Psicologia Social, na qual se encontram determinadas pessoas e ideias? A Psicologia Social Crítica com a qual irei trabalhar nesse texto é aquela que se vale reflexivamente das contribuições da filosofia moral e da teoria social, com o intuito de explicar processos e padrões de interação interpessoais, institucionais e societários de forma articulada, mas sem perder de vista os horizontes normativos de libertação e emancipação humana.

Nessa perspectiva, as disciplinaridades também merecem ser questionadas. A ultraespecialização exigida pelo mercado simbólico do campo acadêmico tem um alcance limitado e limitador para produzir conversas instrutivas e alargar o espaço formativo de seus participantes. Se, por um lado, a especialização contínua é um valor intrínseco ao desenvolvimento do pensamento científico e da capacitação técnica, por outro, é necessário olhar para além das fronteiras para enxergar no horizonte os benefícios da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e, inclusive, de certa dose de indisciplinaridade.

Assim, espero contribuir para ampliar as perspectivas críticas de análise das políticas públicas pela Psicologia Social e para favorecer a busca de um diálogo profícuo entre esses dois campos. Afinal, como diz Howard Becker (2015), a vida intelectual nada mais é do que um diálogo entre pessoas interessadas no mesmo assunto.

O presente capítulo está estruturado da seguinte maneira: num primeiro momento (1) será abordada a questão da relação entre Psicologia Social e Teoria Crítica com o intuito de apresentar a teoria do reconhecimento recíproco de Axel Honneth e o modo como ela pode ser útil para a análise de instituições; em seguida (2) será proposto o deslocamento da perspectiva das políticas públicas em direção à compreensão mais ampla da “ação pública”, enfatizando o potencial do campo psicossocial em contribuir com estudos sobre análise do processo de implementação de serviços públicos; e, por fim, (3) as articulações entre as duas perspectivas

anteriores serão desenvolvidas a partir de alguns dos resultados da pesquisa empírica, com foco na relação entre atores estatais e não estatais que atuam na provisão de serviços públicos de assistência social no município de São Paulo. Nas considerações finais são apresentadas algumas reflexões sobre as potencialidades e os limites dessa proposta.

## **1 Psicologia Social e Teoria Crítica**

A Psicologia Social Crítica costuma ser genericamente identificada como resultado da crise de referência da disciplina na década de 1970, quando o modelo dominante da Psicologia Social positivista passou a ser sistematicamente criticado por sua insuficiência em dar respostas efetivas aos diversos problemas sociais cada vez mais urgentes nos países latino-americanos. Esse movimento fez surgir uma concepção alternativa de Psicologia Social, orientada não apenas por pressupostos científicos, mas principalmente pela ideia de um compromisso social e político com a transformação da realidade.

Diversos referenciais teórico-metodológicos passaram a ser desenvolvidos desde então pela Psicologia Social, com destaque para a assimilação de abordagens marxistas, pós-estruturalistas e construcionistas<sup>1</sup>. Como observa Fernández Christlieb (2019) em sua descrição das transformações da disciplina nas últimas décadas, hoje a Psicologia Social encontra-se enormemente enriquecida pela quantidade de leituras, produções e debates sobre os mais variados temas que a tornaram “uma disciplina paradoxalmente sólida e consolidada, mas sem ser canônica, nem dogmática” (p. 17). O elemento da “crítica” parece funcionar como pivô da articulação de diferentes perspectivas e modos de fazer Psicologia Social capazes não apenas de desvelar a realidade, mas também de buscar caminhos para transformá-la.

Dentre os modelos que informam os trabalhos teóricos e empíricos da Psicologia Social Crítica no Brasil destacam-se as contribuições da tradição de pensamento conhecida como “Teoria Crítica da Sociedade” ou “Escola de Frankfurt” (Crochík, 2013; Lima, 2015). As

---

<sup>1</sup>Em relação às Políticas Públicas, a Psicologia Social tem buscado contribuir teórico-metodologicamente a partir de diferentes bases epistemológicas, que vão se fortalecendo em diversos fóruns profissionais e acadêmicos. Por exemplo: desde uma perspectiva marxista, há trabalhos que discutem as contradições estruturais das políticas sociais implementadas pelo Estado como resposta à questão social no Modo de Produção Capitalista (Oliveira & Costa, 2018); desde uma perspectiva pós-estruturalista ressalta-se o aspecto biopolítico dos dispositivos públicos enquanto tecnologias de governo das populações e de gerenciamento dos riscos sociais (Cavagoli & Guareschi, 2018); desde uma perspectiva (pós-)construcionista as políticas públicas são entendidas como processos heterogêneos que constituem redes híbridas, fruto de múltiplos processos de associação nos quais participam uma grande quantidade de elementos de forma complexa e, por vezes, complicada (Brigagão, Nascimento & Spink, 2011). Minha proposta, neste capítulo, é contribuir com esse debate desde as perspectivas da Teoria Crítica (Honneth, 2003) e do “campo de públicas” (Farah, 2016).

principais características dessa tradição de pensamento são a busca pela formulação de diagnósticos do tempo presente e a orientação para a emancipação. Metodologicamente, a crítica da sociedade requer a reconexão entre filosofia e ciências sociais, de modo a proceder à investigação sistemática das promessas de emancipação contidas na realidade, mas que são sistematicamente bloqueadas pela própria organização social. Em outras palavras, a Teoria Crítica não visa criticar a realidade de fora, como se houvesse um ponto externo do qual se pode observar melhor a dinâmica societária ou segundo um horizonte utópico formulado idealmente, mas procura filosoficamente desvelar o possível no existente. A reconexão entre filosofia e ciências empíricas visa fundamentar uma crítica imanente da sociedade, na qual, por um lado, o pensamento não seja refém da empiria e, por outro, a teoria não prescindia dos métodos científicos.

Autores como Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Jürgen Habermas foram decisivos para a formação de muitos psicólogos(as) sociais brasileiros(as) e para o desenvolvimento de pesquisas críticas sobre diversos assuntos, como preconceito, violência, identidade etc. É possível afirmar que a relevância das duas primeiras gerações da Teoria Crítica para a Psicologia Social brasileira é bastante conhecida e consolidada, já a recepção das gerações mais recentes de teóricos críticos é um processo atual e encontra-se ainda em construção.

O principal representante da chamada “terceira geração” da Teoria Crítica é o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, autor de vasta obra nas últimas três décadas sobre filosofia moral e teoria social. A grande contribuição de Honneth consiste em desenvolver uma filosofia social de teor normativo ancorada no processo de construção da identidade (pessoal e coletiva) como resultado de padrões de interação social mediados pelo conflito social. Mais precisamente, Honneth (2003) elabora seu projeto de teoria crítica sobre o paradigma da intersubjetividade na forma de uma teoria do reconhecimento recíproco. Convém analisar em detalhes como esse projeto pode ser uma via promissora para a Psicologia Social Crítica brasileira, inclusive para a análise de processos de implementação de serviços públicos.

### ***1.1 Axel Honneth e a renovação da Teoria Crítica***

Honneth é conhecido por sua pretensão de renovar o projeto original da Teoria Crítica a partir da crítica ao “déficit sociológico” que ele identifica em seus antecessores. Ele mostra que em Horkheimer e Adorno a crítica funcionalista da razão instrumental e do mundo

totalmente administrado leva a um impasse em relação aos fundamentos para a crítica social em termos normativos. Em Habermas, ele critica a concepção dual de sociedade que opõe dois conceitos concorrentes de organização social (sistema e mundo da vida), pois entende que não é possível supor a existência de instituições (sistemas) desprovidas de normatividade e tampouco é plausível conceber esferas de ação comunicativa (mundo da vida) privadas de relações de poder. Honneth retoma os escritos de Hegel para fazer uma atualização da teoria crítica pautada pelo paradigma das relações intersubjetivas, no qual estão inseridas as instituições, mas tomando o conflito como elemento constitutivo.

Como observa Saavedra (2007), na obra de Honneth, as concepções teóricas de continuidade histórica estão ancoradas materialmente em espaços vitais, devendo ser fundamentadas, objetivamente, no âmbito da *ação social* no qual os acontecimentos históricos são interpretativamente derivados. Em outras palavras, com essa concepção processual de história a própria noção de sujeito histórico passa a ser redefinida, de modo que este “não é mais considerado uma pura imposição teórica ou histórica, mas sim uma projeção normativa, na qual a possível integração histórica de todas as diferentes unidades sociais e regionais é tematizada na humanidade consciente de si mesma” (Saavedra, 2007, p. 99).

Nesta perspectiva, a história não deve ser vista como uma grande trama de relações sem sujeitos e nem deve ser assimilada como âmbito de acontecimentos caóticos que só podem ser apreendidos em construções narrativas situadas na representação imediata que os sujeitos fazem de si e dos outros. O esforço teórico de Honneth situa-se na intersecção entre filosofia moral e teoria social, procurando desenvolver a crítica da sociedade fundada na identificação dos princípios normativos constitutivos dos conflitos sociais. A categoria-chave para esse projeto é a luta por reconhecimento recíproco (Honneth, 2003).

### ***1.2 Uma teoria crítica do reconhecimento***

Em sua principal obra, Honneth (2003) busca atualizar a concepção hegeliana sobre a formação intersubjetiva das relações pessoais e institucionais segundo as exigências pós-metafísicas das teorias sociais de base empírica. Ele encontra na psicologia social de G. H. Mead os fundamentos para essa atualização. O intuito é elaborar uma teoria social de teor normativo, isto é, uma teoria crítica das patologias sociais que bloqueiam os processos de autorrealização prática necessários à formação de uma vida ética ou “eticidade” (*Sittlichkeit*). Para tanto, deve-se partir da reconstrução das regras e valores morais estruturantes das relações



sociais, especialmente daquelas experiências de desrespeito não simbolizadas nas relações intersubjetivas.

Esquemáticamente, Honneth (2003) mostra que, para Hegel, a formação do indivíduo se dá a partir de embates intersubjetivos que ocorrem nos âmbitos da família, do direito e da formação da vontade pública, isto é, da solidariedade. Em Mead, o reconhecimento social aparece na forma de relações primárias (guiadas pelo amor), jurídicas (pautadas por leis) e na esfera do trabalho (na qual os indivíduos poderiam mostrar-se valiosos para a coletividade). A partir dos *insights* desses dois autores, Honneth refina as categorias de relações de reconhecimento social, extraindo delas três princípios integradores: as ligações emotivas fortes, a adjudicação de direitos e a orientação por valores.

Para tornar esses princípios base de uma filosofia social crítica, Honneth (2003) adota o procedimento metodológico negativo, isto é, ele parte dos sentimentos de injustiça dos atores sociais para elaborar uma teoria da base moral das concepções de justiça e suas violações. O interesse inicial de Honneth era analisar as formas de resistência à dominação no âmbito dos chamados “estudos culturais”, em que há primazia da perspectiva dos participantes sobre as narrativas das grandes revoluções. Isso o leva a investigar sistematicamente as formas mais sutis ou menos explícitas de resistência, em suma, as violações de certas expectativas de reciprocidade que são processadas pelos indivíduos como sentimentos de injustiça e, por isso, podem ser a base da formação tanto de coletivos e movimentos sociais organizados quanto de reações não articuladas. Honneth identifica que a análise dessas violações de expectativas representa uma lacuna psicológica na filosofia social, pois as reações emocionais negativas, tais como vergonha, raiva, ofensa ou desprezo, devem ser interpretadas dentro do quadro teórico da experiência social de desrespeito em relação às demandas de reconhecimento.

Com isso, a centralidade da teoria crítica de Honneth repousa sobre o conflito social, cuja gramática moral são as lutas por reconhecimento recíproco. A partir da leitura de Hegel e Mead, Honneth apresenta três esferas do reconhecimento social: amor, direito e estima social. A cada uma delas correspondem, respectivamente, uma forma de autorrelação prática dos indivíduos e uma forma de desrespeito.

Na esfera do amor, as demandas por reconhecimento se expressam nas relações afetivas primárias, pois são as mais fundamentais para a estruturação da personalidade. Sejam as relações de filiação, de amizade ou entre parceiros sexuais, a autocompreensão de si como indivíduo autônomo depende do reconhecimento do outro. Retomando a psicanálise de Donald Winnicott, Honneth aponta para os conflitos existentes na relação mãe-bebê na primeira

infância, cuja resolução da tensão dependência x autonomia será a base para a formação do sentimento de autoconfiança. Tal sentimento será fundamental para a participação segura na esfera pública. O desrespeito correspondente a essa esfera do reconhecimento são os maus-tratos e a violação.

As relações de direito, ou de cidadania, por sua vez, pautam-se pelos princípios morais universalistas que um sistema jurídico garante aos membros de uma determinada comunidade política. Honneth observa que a institucionalidade dos direitos é resultado de conflitos sociais históricos. Mais do que apenas normas jurídicas, o conceito de direito indica toda uma gama de relações modernas pautadas por demandas de liberdade individual e que conseguem estabelecer uma consistência e legitimidade moral assentida pelos participantes da comunidade. Isso significa que, da perspectiva da igualdade pelo direito, todos podem se reconhecer como seres humanos capazes de participação social. A autorrelação prática decorrente dessas relações jurídicas será o autorrespeito e a ela corresponde o tipo de desrespeito associado à privação de direitos e à exclusão.

A terceira dimensão do reconhecimento refere-se ao domínio das relações de solidariedade ou, mais precisamente, de estima social. No interior de uma comunidade de valores, os indivíduos podem encontrar a valorização de suas habilidades particulares a partir do reconhecimento público de seus feitos e realizações em prol da coletividade. Dessa forma, a autorrelação prática associada será a autoestima, isto é, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva. O desrespeito, nesse caso, será a vexação, a degradação pública, os tipos de ofensa, o preconceito e a humilhação.

Honneth reivindica a herança da Teoria Crítica na medida em que, sob as bases de uma concepção naturalista e pragmática das ciências sociais, procede à reconstrução dos conflitos intersubjetivos (sua gramática é a luta por reconhecimento) do “espírito objetivo”, para usar os termos hegelianos, e aponta para uma eticidade formal (*Sittlichkeit*), isto é, para uma concepção de vida boa que visa não apenas a realização da autonomia moral dos indivíduos, mas também as condições éticas de sua autorrealização como um todo societário.

As formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade formam dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições da liberdade externa e interna, das quais depende o processo de uma articulação e de uma realização espontânea de metas individuais de vida; . . . Com esse potencial interno de desenvolvimento, migra para as condições normativas de autorrealização um índice histórico que deve limitar as pretensões de nossa concepção formal de eticidade: o que pode ser considerado condição intersubjetiva de uma vida bem-sucedida torna-se uma grandeza historicamente variável, determinada pelo nível atual de desenvolvimento dos padrões de reconhecimento (Honneth, 2003, p. 274).

Nesses termos, um sistema filosófico derivado da teoria do reconhecimento será capaz de explicar a gênese moral dos conflitos históricos, como as lutas de classe – no sentido de uma luta pelo reconhecimento da classe trabalhadora como produtora da riqueza socialmente produzida –, mas também das diferentes reivindicações de reconhecimento das identidades como, por exemplo, as lutas antirracistas, feministas, de diversidade sexual e de gênero etc. De fato, o modelo honnethiano repercutiu na filosofia social como uma contribuição maior para a nossa autocompreensão do tempo presente, em seus desejos e lutas.

### ***1.3 Reconhecimento e instituições***

Das críticas feitas a essa teoria crítica do reconhecimento destacam-se a objeção de Nancy Fraser (2006) quanto à capacidade de um conceito de reconhecimento cultural abarcar demandas de redistribuição econômica e a discussão de Rahel Jaeggi (2013) sobre certas relações de reconhecimento fracassarem ou serem deficitárias *enquanto* relações de reconhecimento, pois mesmo certas adscrições positivas podem ser limitantes e injuriosas. Há também um conjunto de debates sobre o viés individualista da teoria de Honneth ao priorizar as relações pessoais em detrimento da crítica das instituições. Dentre essas últimas, é particularmente importante para a discussão deste capítulo as considerações de Emmanuel Renault (2011) sobre o papel atribuído às instituições na teoria do reconhecimento.

Renault (2011) questiona se Honneth foi capaz de explicar adequadamente a relação entre expectativas intersubjetivas de reconhecimento recíproco e a formação de instituições que encarnam certos princípios normativos como uma “segunda natureza”, seja na forma de modos relativamente mais simples de coordenação das ações (escolas, prisões etc.), seja em sistemas mais complexos de organização da vida social (família, estado, mercado). O problema central, para Renault, consiste em estabelecer a ordem de prioridade entre as demandas de reconhecimento e as exigências institucionais. Por um lado, numa concepção “expressivista” de reconhecimento, as instituições *expressam* relações de reconhecimento, isto é, as relações intersubjetivas precedem as instituições, operando num nível “pré-institucional”. Assim, as instituições seriam apenas um resultado, em diferentes níveis, de lutas por reconhecimentos que sedimentaram determinadas práticas sociais. Ocorre que as relações de reconhecimento nunca acontecem de forma pura, mas sempre condicionadas por regras sociais e expectativas normativas, das quais as instituições participam ativamente. Desse modo, por outro lado, argumenta Renault, as instituições também *produzem* relações de reconhecimento. Numa

perspectiva histórica, diferentes *settings* institucionais são capazes de coordenar ações individuais e de sustentá-las em conformidade com certas promessas normativas.

Ao provocar a reflexão sobre a necessidade de explicitar os elos entre reconhecimento e instituições Renault (2011) entende estar contribuindo para dar à filosofia de Honneth um “complemento sociológico” (p.231). Isso significa que as demandas por reconhecimento operam tanto no nível mais elementar das relações intersubjetivas (como expectativas normativas), quanto no nível dos fatos sociais (como efeitos do reconhecimento), mas o link entre esses dois níveis não é de todo evidente. A crítica de Renault será que a resolução desse problema afeta a ambição do projeto de uma teoria do reconhecimento como crítica social.

Em minha opinião, explicitar isso implica em uma concepção diferente de reconhecimento, na medida em que nos obriga a renunciar à ideia de pressupostos normativos da vida social, bem como a desenvolver uma teoria do reconhecimento como teoria da justiça. As expectativas básicas de reconhecimento são demasiado indeterminadas para definir princípios de justiça e para serem entendidas como pressupostos da vida social<sup>2</sup> (Renault, 2011, p. 231, tradução livre).

Honneth (2011) responde a Renault argumentando por uma consideração “mais dialética” da relação entre instituições e reconhecimento a partir do que ele chama de “ordens de reconhecimento”. Isso significa que as instituições não são apenas instâncias que refletem ou expressam o reconhecimento intersubjetivo, uma vez que os indivíduos recorrem a normas institucionalizadas em suas demandas de reconhecimento e é apenas à luz dessas instituições que concedem uns aos outros determinado *status* normativo. Para Honneth (2011), “essas ‘ordens de reconhecimento’ consistem em estruturas normativas institucionalizadas que historicamente se desenvolveram em torno das exigências de reprodução social, ao mesmo tempo em que tornaram tais exigências dependentes do preenchimento de certas obrigações e papéis pelos atores sociais” (p. 403, tradução livre).

A efetivação da autonomia individual só poderá ser possível se vir acompanhada de complexos institucionais que garantam a realização da liberdade social (Honneth, 2015). Isso significa que para cada ordem de reconhecimento correspondem sistemas de ação normativamente institucionalizados: às relações pessoais correspondem instituições como a amizade, a intimidade e a família; às relações econômicas correspondem as instituições produtivas, de consumo e de mercado; e às relações políticas correspondem a vida pública democrática, a cultura política e o Estado democrático de direito (Honneth, 2015).

---

<sup>2</sup> Em resposta a essas e outras críticas, Honneth desenvolve em *O direito da liberdade* uma teoria da justiça como crítica social. Esta obra marca um giro teórico em direção às instituições, na qual o objetivo central é a reconstrução normativa da ideia moderna de liberdade (Honneth, 2015).

Em suma, Emmanuel Renault apresenta uma questão extremamente importante, mas sua busca por uma resposta leva-o na direção errada. Uma análise abrangente da sociedade não deve se contentar apenas em reconstruir normativamente aquelas formas de reconhecimento inerentes ao cerne da reprodução social. Para compreender o padrão de acordo com o qual os sujeitos são integrados à sociedade, também precisamos de uma análise das formas de reconhecimento praticadas em organizações públicas ou privadas. Seria fatal simplesmente assumir que somente encontraremos formas de reconhecimento sob o nível normativo das formas gerais de interação. A questão sobre quais padrões de interação devem ser implementados em cada organização é sempre decidida em processos conflituos de negociação social. Os resultados não podem ser previstos teoricamente, mas só podem ser explorados com o auxílio de investigações empíricas (Honneth, 2011, pp. 404-405, tradução livre).

A questão agora não consiste em estabelecer a prioridade das instituições sobre o reconhecimento ou do reconhecimento sobre as instituições, mas de proceder à investigação dos processos conflituos de negociação cotidiana que dialeticamente conformam determinadas ordens de reconhecimento institucionalizadas, seja na esfera das relações pessoais, econômicas ou da vida público-política. Tendo em vista essa última, proponho considerar, a seguir, o processo de implementação de políticas públicas como uma possibilidade para tal investigação, tomando como exemplo um padrão de interação específico: a relação entre atores estatais e não estatais na provisão de serviços públicos.

## **2 Das “políticas públicas” à “ação pública”**

Passemos agora a considerar de que modo a filosofia social de Axel Honneth pode contribuir para as ciências sociais, especialmente para a análise de políticas públicas. De fato, a teoria do reconhecimento pode ser categorizada como filosofia social, na medida em que parte da filosofia moral e política para determinar as bases normativas da interação social, mas também se configura como teoria social crítica, pois reconstrói os sistemas de ação coletiva observando a formação dos sentimentos de injustiça e as patologias sociais enquanto resultado de demandas e lutas por reconhecimento recíproco, assim como também o são as noções de progresso moral e emancipação social. Da breve explanação feita no tópico anterior resulta que a teoria do reconhecimento de Axel Honneth oferece bons fundamentos para a construção de uma Psicologia Social Crítica atualizada em relação às exigências da crítica social contemporânea. No entanto, a questão agora é saber como essa teorização se reconecta com as exigências metodológicas das ciências empíricas. Essa é uma discussão da maior importância e que já vem sendo feita há algum tempo (O'Neill & Smith, 2012).

Todo programa de pesquisa científica fundamenta-se em pressupostos teóricos e utiliza de hipóteses auxiliares e de métodos rigorosos para o desenvolvimento sistemático de novos conhecimentos sobre a realidade. As ciências sociais, diferente das ciências formais, se

desenvolvem a partir da pesquisa empírica. Assim, para que a Psicologia Social Crítica, fundamentada em uma teoria crítica do reconhecimento, possa oferecer alguma contribuição para o estudo das Políticas Públicas é necessário partir dos problemas da realidade social em busca de respostas que visem consequências práticas. É neste sentido que a relação entre Psicologia e o campo das Políticas Públicas emerge como uma questão da maior relevância na atualidade<sup>3</sup>. Antes de discutir os achados da pesquisa de mestrado que norteia a discussão proposta neste capítulo, vamos dar mais um passo na direção da construção de elementos teóricos que subsidiam a análise psicossocial crítica das políticas públicas fundamentada na teoria do reconhecimento. Como mencionado na introdução, no decorrer do processo de pesquisa foi essencial uma aproximação ao “campo de públicas” (Farah, 2016) e, em especial, à sociologia da “ação pública” (Lascoumes & Le Galès, 2012).

### ***2.1 A sociologia da ação pública***

A relação entre Psicologia e Políticas Públicas é marcada por uma história de conexões e desconexões, com a promessa recente de uma reconexão mais durável. As produções mais recentes indicam maior possibilidade de diálogo entre esses dois campos, ainda que ambos sejam marcados por uma multiplicidade de enfoques teóricos e linguagens de ação (Spink, 2013). Se, por um lado, as políticas públicas são frequentemente encaradas como um artefato, isto é, como um sistema de ação institucional voltado a obtenção de resultados com alto grau de eficiência, eficácia e efetividade, por outro lado, elas também são encaradas como processos fluídos e dinâmicos em busca de coerência diante da ambiguidade contínua dos processos organizativos, políticos e sociais que a conformam. Como sintetiza Spink (2013, p. 172), mais do que um conceito, “política pública é também algo que as pessoas fazem”.

Também o estudo das políticas públicas é uma prática construída socialmente. É o que argumentam Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès (2010). Para esses autores, o modelo clássico de análise das políticas centradas no protagonismo da administração estatal, como se esta fosse o único ator responsável pela materialização das políticas, “está completamente ultrapassado”, de modo que “a expressão *política pública* tem sido abandonada em benefício da noção de *ação pública*” (Lascoumes & Le Galès, 2010, pp. 32-33). Isso não significa, evidentemente,

---

<sup>3</sup> Em geral, a Psicologia tem abordado o universo das políticas públicas desde o enfoque das práticas profissionais setorializadas em função do número crescente de postos de trabalho em diferentes serviços públicos. Podemos dizer que a Psicologia foi a reboque da demanda social e institucional. Reflexo dessa situação é a criação do CREPOP (Centro de Referência Técnica em Psicologia e Política Pública) pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2006 e o crescente número de teses e dissertações sobre políticas públicas (Spink, 2013).

abandonar a crítica do Estado e de sua responsabilidade na gestão dos interesses dos cidadãos e cidadãs. Trata-se de ampliar o escopo de análise *para além do Estado*, tomando-o como um (importante) ator no jogo de relações que determinam a realidade das políticas, mas não como o único. O problema das políticas públicas, nessa perspectiva, passa a considerar um intrincado jogo de relações, disputas e orientações coletivas que envolvem atores públicos e privados, em diferentes níveis, ampliando a noção de governança (Bichir, 2018). Dessa forma, “o emaranhado de níveis, de formas de regulação e de redes de atores forçou uma revisão das concepções estatistas de intervenções públicas em benefício de sistemas de análise muito mais abertos” (p. 33).

A análise das políticas públicas, na medida em que não se atém exclusivamente à burocracia estatal, contribui para a compreensão da dinâmica das sociedades. A sociologia da ação pública situa-se no domínio das ciências sociais, mas não reivindica uma epistemologia específica. Ela enfatiza “as ações dos atores, suas interações e o sentido que eles lhes atribui, mas também as instituições, as normas, as representações coletivas e os procedimentos que disciplinam o conjunto de tais interações” (Lascoumes & Le Galès, 2010, p. 40). Os autores defendem um modelo de análise da ação pública denominado “pentágono das políticas públicas” que compreende cinco elementos articulados entre si: atores, representações, instituições, processos e resultados.

Os atores podem ser individuais ou coletivos; eles são dotados de recursos, possuem certa autonomia, estratégias e capacidade de fazer escolhas. São mais ou menos guiados por interesses materiais e/ou simbólicos. As representações são os espaços cognitivos e normativos que dão sentido às suas ações, as condicionam e as refletem. As instituições são normas, regras, rotinas, procedimentos que governam as interações. Os processos são as formas de interação e sua recomposição no tempo. Eles justificam as múltiplas atividades de mobilização dos atores individuais e coletivos. Os resultados (*outputs*) são as consequências, os efeitos da ação pública (Lascoumes & Le Galès, 2010, pp. 45-46).

A perspectiva da ação pública é uma abordagem centrada mais nas interações do que nos efeitos das políticas públicas. De forma simplificada, pode-se dizer que a perspectiva das “políticas públicas” é tradicionalmente a da ciência política, interessada no alcance e nos efeitos das políticas produzidas nos níveis mais centrais da administração estatal (modelo *top-down*), enquanto a perspectiva da “ação pública” é a da sociologia e dirige-se prioritariamente para a compreensão das interações entre os múltiplos atores que compõem a política (modelo *bottom-up*). Com isso não quero dizer que a sociologia da ação pública não atribui a devida importância para os processos políticos. A mudança é mais de ênfase, pois também na Ciência Política tem sido dada, cada vez mais, a devida atenção às interações no seio das instituições (Marques, 2013). Em suma, a “postura fecunda”, como argumentam os autores, “consiste em trabalhar as

articulações entre regulação social e regulação política, entre o que é ou não governado pelas políticas públicas” (Lascoumes & Le Galès, 2010, p. 52). Um âmbito privilegiado de análise empírica são os processos de implementação de políticas.

## ***2.2 Implementação de políticas públicas e ordens de reconhecimento***

O ciclo de políticas públicas – elemento analítico básico no “campo de públicas” – parece ser pouco conhecido ou, de certa forma, negligenciado pela Psicologia. É no estágio de implementação que as políticas serão “entregues” aos cidadãos e cidadãs. É nesse estágio do ciclo que a execução do serviço, no cotidiano, materializa as intenções dos formuladores e decisores. E é nesse momento que a função dos agentes implementadores – os chamados “burocratas do nível da rua” (Lipsky, 2019) – ganha centralidade para a perspectiva da sociologia da ação pública. Afinal, o que acontece “na ponta” dos serviços não reflete apenas desenhos institucionais e modos de gestão, mas da objetivação cotidiana dos cinco elementos do “pentágono da ação pública”. E isso supõe processos conflitivos de negociação que, dialeticamente, conformam determinadas ordens de reconhecimento.

Esses burocratas do nível da rua são todos aqueles funcionários que cotidianamente entregam as políticas para os usuários, independente se contratados diretamente pelo Estado ou de forma indireta. São eles professores, policiais, assistentes sociais, agentes de saúde etc. Entre eles encontram-se todas as psicólogas e psicólogos que atuam em serviços públicos. O estudo seminal de Lipsky (2019) revela como esses atores não são passivos diante dos níveis mais “elevados” da política: de certa forma, esses burocratas também “fazem” a política, cotidianamente ao fazerem escolhas e tomarem decisões com relativa margem de liberdade no interior dos procedimentos e legislações estabelecidas pelo ordenamento jurídico das políticas. Não se trata de uma subversão, mas de reconhecer a existência de um espaço de atuação relativamente livre para o exercício de certo poder discricionário.

Nessa perspectiva, a discricionariedade não é uma anomalia do desenho de uma política pública, mas um resultado inevitável que emerge nas interações cotidianas dos burocratas entre si e com os usuários. A ação desses burocratas é permeada por valores e referências individuais que, para a população, pode se mesclar com os valores das instituições. Para compreender a implementação é necessário compreender não apenas os fatores organizacionais e institucionais do trabalho desses burocratas, mas também fatores individuais e relacionais que podem ser igualmente importantes para determinar a natureza, a qualidade e quantidade dos benefícios,



além de sanções e direcionamentos. Desse modo, o debate sobre a discricionariedade dos burocratas do nível da rua costuma girar em torno da legitimidade ou não das escolhas e decisões por eles tomadas, pois se por um lado podem adaptar as políticas para melhor alcançar os objetivos previstos, por outro lado, eles não possuem legitimidade democrática para tomar decisões que afetem negativamente a vida dos cidadãos<sup>4</sup>.

Nesse ponto, uma contribuição importante para os estudos sobre implementação pode ser encontrada na teoria do reconhecimento, a partir do conceito de “ordens de reconhecimento”. Vimos que essas ordens correspondem a padrões de interação mais ou menos institucionalizados, cujo fundamento são as expectativas e demandas por reconhecimento. Se retomarmos as três esferas do reconhecimento – amor, direito e estima social –, veremos que a sociologia da ação pública concentra-se nas duas últimas. Não obstante a ênfase dada aos processos e interações cotidianas, ainda falta ao campo de análise de políticas públicas como um todo um suporte propriamente psicológico ou, mais precisamente, psicossocial. Penso que esse suporte pode ser dado pela Psicologia Social Crítica, orientada pela teoria do reconhecimento. Ao tomar as ordens institucionalizadas do reconhecimento como pano de fundo para a pesquisa social dos processos de implementação de políticas públicas creio que é possível ir além de alguns limites encontrados em ambos os lados: pela Psicologia, que nesse assunto padece de seu relativo insulamento, e pelo “campo de públicas”, que parece reticente quanto a retomar perspectivas psicológicas.

Considero que uma indicação importante para construir esse diálogo foi dada por Peter Spink (2013) ao distinguir a linguagem dos direitos da linguagem das políticas públicas. Para ele, enquanto a linguagem dos direitos evocada pelos coletivos e movimentos sociais é imperativa – pois fundada na segunda esfera do reconhecimento –, a linguagem das políticas públicas é uma linguagem de possibilidades, de orientação, de processos políticos e de orientação – pertence, portanto, à terceira esfera das relações de reconhecimento. Em meio às diferentes linguagens de ação e ontologias políticas vislumbradas pelo autor, surge como estratégia metodológica e analítica que “optar pela cacofonia performática poderia ser mais adequado do que aceitar a hegemonia automática e articuladora da política pública” (Spink, 2013, p. 179). E, sobre o espaço da Psicologia Social nesse debate, acrescenta:

Talvez uma maneira de ampliar o foco fosse relocalizar a temática da política pública para a discussão da ação pública em geral . . . Se entendermos ação pública *não somente em relação às atividades do setor público*, mas incluindo os *diversos arranjos entre governo e sociedade* presentes na formulação e gestão do agir público e *a pressão de novas instâncias da sociedade*

---

<sup>4</sup> Sobre os estudos de burocracia de nível da rua no Brasil, ver o prefácio de Gabriela Lotta em Lipsky (2019).

*civil e a provisão de serviços próprios pelas comunidades*, segue que é aqui que precisaremos aprofundar nossas investigações (Spink, 2013, p. 180, grifos meus).

Seguindo essa pista, mas sem abrir mão de uma teoria social crítica de longo alcance, como a que encontramos na obra de Axel Honneth, proponho agora utilizar essas elaborações para a análise de um caso concreto decorrente da etapa empírica da pesquisa de mestrado referida no início deste capítulo (Costa, 2016).

### **3 Um exemplo empírico: a relação entre atores estatais e não estatais na ação pública de assistência social**

Partindo desses referenciais, a pesquisa de mestrado visou compreender as ações dos serviços socioassistenciais para efetivação da proteção social como um direito de cidadania. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, compreensiva, de cunho teórico e empírico, utilizando os seguintes métodos: revisão bibliográfica (sobre “cidadania”, “reconhecimento” e “proteção social”) e pesquisa de campo (observação participante em um serviço estatal e um não estatal, além de nove entrevistas semi-dirigidas, sendo seis com trabalhadoras e três com usuárias dos serviços socioassistenciais). Como mencionado acima, a mudança de ênfase das “políticas públicas” para a “ação pública” decorreu da própria especificidade do objeto: a rede socioassistencial do município de São Paulo caracteriza-se pela articulação de atores estatais (Poder Público) e não estatais (Organizações da Sociedade Civil) na provisão dos serviços públicos à população. Assim, para compreender as ações desses serviços foi necessário observar as particularidades da relação entre esses diferentes atores.

Por se tratar de uma pesquisa que tomou como recorte um território específico, não houve a pretensão de estender os achados para a rede como um todo, pois isso demandaria um estudo detalhado da diversidade de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que atuam em diferentes territórios. Trata-se, portanto, de uma discussão situada no espaço e no tempo, pois reflete as características que foram observadas em um momento específico. No entanto, a partir desse recorte, algumas considerações podem ser bastante úteis para entender melhor a relação entre atores estatais (no caso, um Centro de Referência da Assistência Social) e atores não estatais (no caso, um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos gerenciado por uma OSC) na provisão da ação pública de assistência social.

A primeira consideração a ser feita diz respeito à configuração da rede socioassistencial em São Paulo como exemplo para análise da ação pública, já que a provisão dos serviços é executada quase em sua totalidade pelas OSCs, por meio de contratos estabelecidos com a

administração municipal (Costa, 2016, p. 76). Essa característica confere certa excepcionalidade na operacionalização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) na metrópole paulista<sup>5</sup>. Isso não significa que os serviços sejam “terceirizados”, como se costuma argumentar na literatura. Uma análise mais detalhada dos processos e interações entre esses diferentes atores, como a realizada por Brettas (2016, citada por Costa, 2016, pp. 77-78), revela a existência de uma “rede socioassistencial do SUAS única, de finalidade pública, independente da natureza da organização ofertante do serviço”. Há diversos exemplos que ilustram essa situação de maneira mais adequada do que a simples ideia de “terceirização” (que pressupõe a centralidade do Estado na realização da política e ignora a diversidade de OSCs, de tensões e processos que materializam a ação pública de assistência). Para resumir, basta ressaltar que

as OSC são muito diversas. Geralmente são associações cívicas, ligadas a grupos com declarada vocação para a ação social, como setores comunitários da Igreja Católica, associações de moradores ou grupos beneficentes e humanitários. Também podem ser associações políticas, como movimentos sociais tradicionais, com maior ou menor enraizamento no território onde atuam. Desse modo, o estudo da ação pública no nível local deve considerar a ação de ambos atores, estatais e não estatais, em relação à dinâmica socioterritorial na qual estão inseridos (Costa, 2016, p. 78).

Como afirma Bichir (2018, p. 54) também a “regulamentação das organizações é definida na interação entre burocratas da Secretaria Municipal de Assistência e atores ligados às OSCs, e ocorre tanto em espaços formais, como o conselho e o fórum da área, quanto em arenas informais”. Outro exemplo, nesse sentido, são as conferências autônomas, também denominadas “Conferências Livres”, “Cívicas” ou “Democráticas”, que são realizadas por um conjunto de atores das OSCs ligados à política de assistência para discutir caminhos da ação pública. Isso significa que a relação entre atores estatais é muito mais complexa do que supõe uma simples “terceirização”, pois a dinâmica da ação pública inclui tensões, disputas e capacidades institucionais de ambos os atores envolvidos.

Ao observarmos essas situações de conflito, veremos que elas são marcadas por lutas por reconhecimento. Um exemplo observado durante a pesquisa empírica foi a disputa linguística sobre como definir a relação entre esses atores: enquanto as burocratas da administração direta apregoavam o caráter de “convênio”, as representantes da OSC insistiam na ideia de “parceria”. O primeiro termo diferencia as posições e ressalta o trabalho burocrático da administração pública, enquanto o segundo termo, por sua vez, “supõe que obrigações dos dois lados, para além do decreto” (Costa, 2016, p. 124). Em ambos os casos há, para além das

---

<sup>5</sup> Essa característica do caso paulistano é analisada, entre outras, por Bichir (2018).

tensões e disputas, a reivindicação de que sejam reconhecidas as contribuições e realizações (terceira esfera do reconhecimento) de cada ator para a efetivação da política socioassistencial<sup>6</sup>.

Além da natureza da relação entre os atores envolvidos na ação pública outros termos são ressignificados nas lutas por reconhecimento dos atores que realizam a ação pública no cotidiano, tais como a noção de “porta de entrada” e de “cidadania” (Costa, 2016).

Também as capacidades institucionais e a discricionariedade desses atores devem ser observadas enquanto ordens de reconhecimento institucionalizadas. Ficou patente na pesquisa empírica que determinadas OSCs possuem motivações morais para o desenvolvimento do trabalho assistencial (uma vocação religiosa, por exemplo) e podem mobilizar determinados recursos (financeiros e humanos, como doações e voluntariado) para além daquilo que recebem da parceria com o poder público. Dessa forma, não é descabido levantar a seguinte hipótese: os baixos repasses financeiros feitos pela administração pública para as OSCs acabam forçando essas últimas a complementarem os recursos necessários para garantir a ação pública assistencial enquanto totalidade (para além dos termos estritos dos contratos estabelecidos); assim, o montante de recursos mobilizados pela ação pública de assistência acaba sendo maior do que aquele destinado pelos orçamentos públicos, de modo que as decisões e orientações sobre quais caminhos devem ser seguidos pela política de assistência social acabam sendo motivo de intensas lutas por reconhecimento entre diferentes atores.

Por fim, uma última consideração possível de ser feita a partir da pesquisa empírica consiste em observar as demandas de reconhecimento não apenas das trabalhadoras das políticas<sup>7</sup>, mas também da população usuária. Nesse caso, podemos ir além das duas esferas públicas do reconhecimento (direito e estima social) e acrescentar também a relevância de observar as lutas por reconhecimento na esfera das relações pessoais (amor). Afinal, como argumenta Honneth (2003, p. 177), “a experiência intersubjetiva do amor constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras formas de autorrespeito”, constituindo, portanto, a base indispensável para a participação autônoma na vida pública.

Para uma pessoa que busca os serviços da assistência social, o simples fato de ser bem recebida, respeitada e acolhida pelas técnicas possui consequências profundas em relação à validação de suas pretensões normativas. . . . Receber o devido reconhecimento, como diz Charles Taylor, não é apenas uma cortesia, mas uma necessidade humana vital. Assim, podemos questionar as ações dos serviços socioassistenciais não apenas quanto aos impactos produzidos nas famílias e

---

<sup>6</sup> Para mais detalhes sobre esse exemplo, ver o capítulo 7 (tópico 7.3) em Costa (2016).

<sup>7</sup> Para mais detalhes sobre essas demandas, conferir o capítulo 7 (tópico 7.1, subtópico “enfrentando as dificuldades do trabalho precarizado”) em Costa (2016). É importante notar que a pesquisa revelou, naquele momento, aspectos de precarização do trabalho relativamente maiores no âmbito da administração direta do que no âmbito da OSC, contrariamente ao que de modo geral tem sido observado na literatura.

nos territórios, mas também com relação ao que pode e deve ser feito nos momentos de atendimento individual, onde deveria predominar a “segurança de acolhida”, entendida não como um mero instrumento “técnico”, mas como uma verdadeira abertura para o reconhecimento do outro, em suas necessidades e capacidades. Penso que este é um caminho que vale a pena a ser seguido por quaisquer profissionais que atuam nos serviços públicos da assistência social: uma formação crítica da sociedade começa pela compreensão do potencial contido nos encontros intersubjetivos e por aí que devemos caminhar (Costa, 2016, p. 154).

## **Considerações finais**

Os argumentos apresentados neste capítulo pretendem servir como um convite para a reflexão sobre o potencial da articulação entre uma teoria crítica do reconhecimento intersubjetivo e o campo de análise da ação pública. Esse exercício do pensamento, visto sob a perspectiva da Psicologia Social Crítica, poderá ser uma via bastante promissora para explicar a dinâmica das políticas públicas.

Diferente de outras propostas que tomam a política pública como um fato (uma consequência do Modo de Produção Capitalista) ou como processos mais ou menos fragmentados (seja como dispositivos de controle dos corpos ou como construção social), com base no referencial teórico apresentado, advogo por uma via alternativa, isto é, uma postura pragmática e crítico-normativa diante da realidade dos processos de ação pública e do fundamento intersubjetivo das relações sociais, que podem ser adequadamente entendidas como lutas por reconhecimento recíproco.

Isso não significa tomar uma via única, em detrimento das outras linguagens que têm procurado dizer algo sobre as políticas públicas desde a Psicologia. Antes, o que parece estar em jogo agora é o alargamento dos recursos disponíveis para a compreensão da ação pública de forma mais ampla. Considerando a complexidade do objeto, o estudo psicossocial crítico deveria se pautar não apenas pela crítica das determinações sociais e intersubjetivas que conformam as políticas do “Estado em ação”, mas também deveria aprofundar a análise dos processos de interação entre atores estatais e não estatais que constituem a ação pública.

Evidentemente, a discussão sobre todas as mediações e nuances dessa proposta não se encerra neste texto. Na realidade, se a Psicologia Social Crítica almeja dar alguma contribuição efetiva para a análise das políticas públicas, então é fundamental buscar o diálogo comprometido e interessado com outras disciplinas. Essa tarefa não é fácil, pois implica em correr uma série de riscos, como, por exemplo, a articulação de linguagens que aparentemente não conversam tão facilmente. Mas é preciso ousar sem perder a modéstia em relação ao alcance do nosso saber, afinal, como escreveu Leandro Konder (2011, p. 36), “a realidade é sempre

mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade”.

## Referências

- Becker, Howard. (2015). *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bichir, Renata. (2018). Governança multinível. *Boletim de Análise Político-Institucional*, 19, 49-55. Recuperado de: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34491&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34491&Itemid=6)
- Brigagão, Jaqueline; Nascimento, Vanda L. V., & Spink, Peter. (2011). Interfaces entre psicologia e políticas públicas e a configuração de novos espaços de atuação. *Revista de Estudos Universitários*, 37(1), 199-215.
- Cavagnoli, Karen C., & Guareschi, Neuza M. F. (2018). Itinerários possíveis da política de assistência social: garantia de direitos e governamentalidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1), 114-126. <https://doi.org/10.12957/epp.2018.38112>
- Costa, José F. A. (2016). *Cidadania, reconhecimento e proteção social: um estudo sobre serviços socioassistenciais na cidade de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-08022017-100738/pt-br.php>.
- Costa, José F. A. (2017). Análise de políticas públicas para além do Estado: um estudo sobre a ação pública de assistência social no município de São Paulo. *Anais do XIX Encontro Nacional da ABRAPSO* [Caderno de resumos]. Porto Alegre, RS: ABRAPSO Editora.
- Crochík, José L. (2013). Theoretical contributions from research in Social Psychology in Brazil: society's critical theory. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(1), 25-31. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2013000100006>
- Farah, Marta F. S. (2016). Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. *Revista de Administração Pública*, 50(6), 959-979. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612150981>
- Fernández Christlieb, Pablo. (2019). Todos los psicólogos sociales: recapitulación de cuatro o cinco décadas. *Athenea Digital*, 19(1), e2444. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2444>
- Fraser, Nancy. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de campo*, 14/15, 231-239. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>
- Honneth, Axel. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, SP: Editora 34.

- Honneth, Axel. (2011). Rejoinder. In: D. Petherbridge (Ed.), *Axel Honneth: critical essays*. Leiden/Boston: Brill.
- Honneth, Axel. (2015). *O direito da liberdade*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Jaeggi, Rahel. (2013). Reconhecimento e subjugação: da relação entre teorias positivas e negativas da intersubjetividade. *Sociologias*, 15(33), 120-140. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222013000200005>
- Konder, Leandro. (2011). *O que é dialética* (28a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Lascoumes, Pierre., & Le Galès, Patrick. (2012). *Sociologia da ação pública*. Maceió, AL: Edufal.
- Lima, Aluísio F. (2015). *A teoria crítica de Jürgen Habermas: cinco ensaios sobre linguagem, identidade e Psicologia Social*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Lipsky, Michael. (2019). *Burocracia em nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília, DF: Enap. Recuperado de: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>
- Marques, Eduardo. (2013). As políticas públicas na Ciência Política. In E. Marques & C. A. Faria (Orgs.), *A política pública como campo multidisciplinar*. São Paulo, SP: Unesp/Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz.
- O'Neill, Shane., & Smith, Nicholas H. (2012). *Recognition theory as social research: investigating the dynamics of social conflict*. Palgrave Macmillan.
- Oliveira, Isabel F., & Costa, Ana L. F. (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*. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia (USP).
- Renault, Emmanuel. (2011). The theory of recognition and critique of institutions. In D. Petherbridge (Ed.), *Axel Honneth: critical essays*. Leiden/Boston: Brill.
- Saavedra, Giovanni A. (2007). A teoria crítica de Axel Honneth. In J. Souza & P. Mattos. (Orgs.), *Teoria Crítica no século XXI*. São Paulo, SP: Annablume.
- Silva Júnior, N., & Zangari, W. (Orgs.). (2017). *A psicologia social e a questão do hífen*. São Paulo, SP: Blucher.
- Spink, Peter. (2013). Psicologia Social e políticas públicas: linguagens de ação na era dos direitos. In E. Marques & C. A. Faria (Orgs.), *A política pública como campo multidisciplinar*. São Paulo, SP: Unesp/Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz.

## Capítulo 2

### **A assistência social no Brasil: uma análise histórica das relações entre OSC e Estado**

Maria Fernanda Aguilhar Lara

Mariana Prioli Cordeiro

#### **Introdução**

As parcerias entre organizações da sociedade civil (OSC) e o Estado na implementação de políticas públicas são, atualmente, uma realidade na administração pública brasileira. Assim, temos presenciado o crescimento e a relevância do papel que as OSC ocupam na implementação de serviços em várias esferas de políticas públicas. Concomitantemente, na literatura de diversos campos acadêmicos (como na Ciência Política, na Administração Pública, na Sociologia, no Direito, na Psicologia Social, no Serviço Social, etc.), este tem sido um assunto recorrente e latente, tendo em vista como se estabelece este tipo de relação público-privada (ou estatal/não estatal) e quais os efeitos produzidos, não apenas no âmbito das políticas públicas, mas também na própria configuração de distintas dimensões da esfera pública e da esfera privada.

No âmbito da política pública de assistencial social, a relação entre organizações da sociedade civil<sup>1</sup> e Estado na execução de ações assistenciais é antiga e se constitui enquanto um eixo estruturante da política. Se recorrermos a uma análise histórica sobre as práticas assistenciais no Brasil, constataremos o papel central que as organizações da sociedade civil – entidades filantrópicas, organizações religiosas (sobretudo vinculadas ao catolicismo), organizações não-governamentais – ocuparam na promoção de serviços e ações voltadas às populações em situação de vulnerabilidade e extrema pobreza. Por outro lado, historicamente, o Estado assumiu um papel residual e subsidiário, atuando de forma periférica através da

---

<sup>1</sup> Há uma grande variedade de termos utilizados para se referir às “instituições privadas sem fins lucrativos” que são conveniadas ao Estado para a implementação de políticas públicas, como organizações não governamentais (ONG); organizações sociais de interesse público (OSCIP); entidades de assistência social; organizações da sociedade civil (OSC); organizações sociais (OS); organizações do Terceiro Setor; entre outros. Contudo, nos documentos oficiais de caráter técnico-administrativo e regulatório, os termos que aparecem com maior frequência são “entidades de assistência social” e, mais recentemente, “organizações da sociedade civil”. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo OSC para fazer menção às organizações conveniadas que ofertam serviços socioassistenciais.



concessão de subsídios e subvenções para as organizações. Foi apenas com a Constituição de 1988 e com a promulgação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), em 1993, que a assistência social passou a ser concebida enquanto uma política pública e um dever do Estado, se tornando um direito inalienável de toda(o) cidadã(o) (Amâncio, 2008; Marin, 2012; Mestriner, 2008).

Este cenário de ampla participação das OSC na política de assistência social nos traz algumas inquietações que têm se tornado inclusive tema de pesquisa de diferentes áreas. Aqui, lançaremos mão de algumas perguntas que se constituem como importantes eixos mobilizadores deste trabalho<sup>2</sup>: como ocorreu a participação das OSC na história da assistência social? Qual o papel que as OSC ocupam atualmente na assistência? Como é tratada a relação entre as OSC e o Estado nas principais normativas que regem esta política pública?

Desse modo, o objetivo deste capítulo é discutir o processo de constituição da política pública de assistência social no Brasil, de modo a analisar como ocorreu a participação do Estado e das organizações da sociedade civil (OSC) na construção desta política pública<sup>3</sup>. De forma mais específica, buscamos discorrer sobre: (I) a participação das organizações da sociedade civil na assistência social; (II) o processo de consolidação e regulamentação da assistência enquanto uma política pública. Em termos metodológicos, utilizamos duas estratégias principais para a construção desta narrativa: (a) revisão da literatura que discute a política de assistência social no Brasil; (b) levantamento e análise documental de normativas que regulamentam a área da assistência social, principalmente daquelas que versam sobre os convênios firmados com as OSC.

Tendo em vista o escopo deste livro, podemos lançar mão de mais duas perguntas com as quais também pretendemos dialogar: qual a importância do estudo da política pública de assistência social a partir da Psicologia Social? Qual seria a contribuição deste campo acadêmico para o estudo desta política pública? De forma breve, podemos apresentar algumas considerações que julgamos relevantes. Em primeiro lugar, compreendemos que houve um

---

<sup>2</sup> Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla de mestrado que estudou o discurso de profissionais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) sobre as estabelecidas entre OSC e Estado na política de assistência social no município de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da USP, sob orientação da Profa. Dra. Mariana Prioli Cordeiro.

<sup>3</sup> Neste trabalho partimos da perspectiva de política pública como um “campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (Souza, 2006, p. 26). Neste sentido, o estudo das políticas públicas vai desde a formulação, implementação e avaliação, à análise dos processos relacionais, dos atores envolvidos e dos desenhos institucionais que perpassam a construção de políticas públicas como um fenômeno amplo e complexo (Farah, 2016; Marques 2013).

aumento significativo no número de psicólogos(as) que atuam na assistência social. Este número acompanhou o próprio crescimento da área, aumentando consideravelmente a partir da publicação da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS) – que prevê a contratação de psicólogos(as) nas equipes de referências de diversos serviços do SUAS. De acordo com Mariana Cordeiro, Bernardo Svartman e Laura Souza (2018), em 2017 eram cerca de 22 mil profissionais de psicologia atuantes na assistência social, ou seja, cerca de 8% dos(as) psicólogos(as) em atividade no Brasil. Concomitantemente presenciamos também um aumento no número de pesquisas em Psicologia que tratam sobre a assistência social (Cordeiro, Svartman & Souza, 2018).

Destarte, grande parte dos artigos e trabalhos acadêmicos que versam sobre a Psicologia na assistência social, tem tido como foco a atuação profissional nos diversos serviços do SUAS. Certamente, este é um assunto bastante relevante e fundamental para a área, tendo em vista a importância da prática profissional da Psicologia para o funcionamento desta política pública. Porém, acreditamos ser fundamental que as pesquisas em Psicologia expandam os objetos de estudos vinculados à assistência, tratando de assuntos como: construção de normativas do SUAS, espaços de controle social, análise de normativas e regulamentações, gestão e operacionalização da política, análise institucional da estruturação da área, relação público-privada na assistência, entre outros. Todos estes aspectos interferem na configuração da assistência social como política pública e, por conseguinte, afetam a atuação dos(as) psicólogos(as) nos serviços.

Neste sentido, acreditamos que são aspectos relevantes que podem se tornar temas de pesquisa da Psicologia. Afinal, em todos eles há a presença de pessoas – gestores(as), trabalhadores(as), políticos, usuários(as) – que interagem em processos constantes de negociações, disputas e pactuações de acordos necessários para a operacionalização da política nos mais diferentes níveis e instâncias. Em acordo com Peter Spink (2018), “considerando que governos e equipes de agências públicas são compostos por pessoas, podemos presumir que as ações foram acompanhadas e fundadas em conversas – muitas conversas. Decisões foram tomadas, escolhas feitas, novas materialidades e socialidades produzidas” (P. Spink, 2018, p. 19), estabelecendo a institucionalidade que rege as políticas públicas. Portanto, na nossa concepção o estudo das institucionalidades é também um objeto de estudo da Psicologia.

Desta forma, neste capítulo propomos o estudo da história institucional da assistência social como política pública a partir das contribuições da Psicologia Social. Quando vamos falar especificamente sobre o histórico da política de assistência social, podemos constatar que

há uma vasta literatura acadêmica que se debruçou sobre esta temática (Amâncio, 2008; Chiachio, 2006; Cordeiro, 2018; Cruz & Guareschi, 2009; Jacooud, Bichir & Mesquita, 2017; Brettas 2016; Marin, 2012; Sposati, Bonetti, Yazbek & Falcão, 1987), que narra de diversas maneiras e a partir de diferentes enfoques os acontecimentos que configuram a estruturação da assistência social como uma política pública.

Na nossa concepção, existem muitas formas de narrar uma história, dando maior ou menor destaque a eventos e fatos, a partir dos nossos objetivos, da nossa visão de mundo, do desenho da pesquisa e de outros fatores que constroem e influenciam a forma em como uma narrativa será apresentada. Neste trabalho, buscamos construir uma narrativa tendo como lente a Psicologia Social de perspectiva construcionista (Ibañez, 2001, 2003; Iñiguez, 2003; M. J. Spink, 2010; P. Spink, 2018). Nesta perspectiva, sujeitos e objetos são resultantes de convenções e práticas sociais, portanto social e historicamente produzidos (Iñiguez, 2001, 2003). Parte-se do princípio de que a “realidade” é mediada por processos que estão condicionados pelas interações linguísticas e socioculturais, impossibilitando a apreensão de uma “essência natural” das “coisas” que conformam o mundo (Ibañez, 2003; M. J. Spink, 2010).

Nesta forma de compreender o mundo, as próprias políticas públicas são um produto social, que foi historicamente construído por meio das interações linguísticas. Nas palavras de Peter Spink (2018), política pública “é uma ferramenta discursiva, ou um conceito, que utilizamos para conversar sobre o que governos fazem, dizem que querem mudar ou priorizar e, pela mesma lógica – porque a falta de ação é também ação – aquilo que governos não querem fazer ou que não querem mudar ou priorizar” (Spink, 2018, pp. 13-14) . Neste sentido, a partir da perspectiva construcionista, damos ênfase ao estudo do uso das diferentes linguagens que conformam o funcionamento das políticas públicas, tendo em vista a compreensão da “forma” como são produzidas e dos “efeitos” que produzem nos sujeitos envolvidos.

Neste estudo em específico, daremos ênfase no estudo da “linguagem normativa” que estrutura a assistência social, ou seja, na análise das normas, leis, diretrizes que regem esta política pública. De forma complementar, utilizamos como base a literatura acadêmica que tratou do mesmo objeto. Assim, a história que será narrada expõe fatos, acontecimentos, trechos discursivos que apresentam uma certa linha argumentativa, com foco na participação das OSC no processo de estruturação da política. Desse modo, escolhemos tratar a assistência social sob a ótica da institucionalidade pública, ou seja, daquilo que foi ou não incorporado nas ações do Estado. Nesta perspectiva, o Estado – que é composto por múltiplos atores, abrangendo

técnicos(as), gestores(as), governos, burocracias, instituições, normativas e legislações, etc. – assume uma centralidade na narrativa, sendo colocado como agente principal, ou sujeito “da ação”, por ser protagonista dos eventos que serão narrados. Entretanto, a despeito da escolha narrativa se centrar na ótica da institucionalidade – afinal, marcos institucionais são importantes para compreender a dinâmica atual da política – buscamos também discutir outras possibilidades de pensar a consolidação desta política pública, tentando expor diferentes perceptivas e olhares sobre a relação entre OSC e Estado na implementação da política de assistência social. Cabe destacar que os documentos utilizados para a construção desta narrativa foram analisados como “documentos de domínio público”:

Os documentos de domínio público são produtos sociais tornados públicos. Eticamente estão abertos para análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização. Podem refletir as transformações lentas em posições e posturas institucionais assumidas pelos aparelhos simbólicos que permeiam o dia a dia ou, no âmbito das redes sociais, pelos agrupamentos e coletivos que dão forma ao informal, refletindo o ir e vir de versões circulantes assumidas ou advogadas (P. Spink, 2013, p. 112).

A história que será apresentada tem por objetivo lançar luz a uma perspectiva diferente de se compreender a participação das OSC no processo de estruturação da política. Em alguns trabalhos que tratam sobre a mesma temática, o processo de participação das OSC é visto como uma “*desresponsabilização*” estatal, ou um processo de “*terceirização*” (Perez, 2005; Souza, 2016; Souza, 2017; T. Cordeiro, 2017; Pereira, 2015; Reis, 2013; Souza 2017). Em outros momentos a atuação das OSC é associada manutenção de resquícios de caridade e filantropia (Nunes, 2010; Souza 2017). Aqui pretendemos apresentar mais uma possibilidade de compreender a participação das OSC. Como será exposto a seguir, constataremos que as OSC atuam na assistência muito antes desta área se tornar uma política pública e algumas aturam no processo de estruturação da política, sendo atores importantes na luta em prol da assistência social.

Assim, iremos argumentar que a participação das OSC na assistência social não se constitui em essência enquanto um processo de “*desresponsabilização*” estatal. A desresponsabilização por parte do Estado com a política de assistência social no Brasil ocorreu em muitos momentos da história e ainda ocorre nos tempos atuais. Porém, na nossa compreensão, a desresponsabilização está vinculada à falta de centralidade que a assistência ocupa nas agendas governamentais, e não necessariamente à existência de uma rede socioassistencial mista, composta por instituições estatais e não estatais.

Por fim, no que concerne a estrutura deste capítulo, dividiremos o trabalho em três partes, além da presente introdução. Na primeira parte, nos remetemos às primeiras ações

socioassistenciais iniciadas no período colonial, perpassando o processo de institucionalização da assistência ao longo do século XX. Na segunda parte, apresentamos a consolidação da assistência social como política pública no final dos anos 1980, junto à efetivação do SUAS nos anos 2000. E na terceira parte, apresentaremos a linha argumentativa que o texto propõe.

## **1 Histórico das relações entre organizações da sociedade e Estado: do Brasil Colonial à Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)**

Ao remontarmos às primeiras práticas socioassistenciais no Brasil, durante a época Colonial, vemos que as ações – como dar alimento, abrigo e atendimento médico aos pobres – eram executadas fundamentalmente por instituições vinculadas à Igreja Católica, pautadas pelos preceitos da caridade e benevolência (Cruz & Guareschi, 2009). Como exemplo, temos a criação da primeira “Roda dos Expostos”<sup>4</sup> no século XVIII, em Salvador, como uma demanda das autoridades brasileiras diante do crescente número de bebês abandonados nas ruas.

A Santa Casa de Misericórdia, vinculada à Igreja, ficou responsável pela realização dos trabalhos da “Roda”, recebendo subsídios da Coroa para o seu funcionamento. Vemos nesta iniciativa, como destacado por Lilian Cruz e Neuza Guareschi (2009), um marco histórico para pensarmos nas relações entre sociedade civil e Estado ao longo do processo de constituição das primeiras ações socioassistenciais; em que a sociedade civil, guiada pelo princípio da caridade, tomava a iniciativa, e o Governo entrava com o financiamento das ações. Dessa forma, “constatamos que as alianças/parcerias entre Estado e sociedade civil são antigas e atravessam a história, nas quais a Igreja Católica marca significativa presença” (Cruz & Guareschi, 2009, p. 20).

Ao avançarmos na história, vemos que esta relação entre Estado e Igreja continuou a perpassar as ações assistenciais, pois compreendia-se que o auxílio aos pobres e a “caridade” não era uma função, a priori, do poder público. Contudo, a partir do final do século XIX, o Brasil passou por importantes transformações políticas, sociais e econômicas – como, por exemplo, o fim da escravidão, o aumento da mão de obra assalariada, a chegada de imigrantes de diversos países, o êxodo rural e o crescimento desordenado das cidades. Tais transformações provocaram graves problemas sociais, vinculados ao alto índice de desemprego e ao

---

<sup>4</sup> A “Roda dos Expostos” era um dispositivo utilizado para o abandono de bebês, sendo uma espécie de tabuleiro, em forma cilíndrica, fixado na janela das Casas de Misericórdia. Este dispositivo funcionava a partir de um mecanismo giratório, de forma a preservar a identidade das mães, que tocavam uma sineta avisando que um bebê havia sido deixado na casa (Cordeiro, 2018).

crescimento da miséria urbana. Neste cenário, o Estado – que até então intervinha sobre a pobreza majoritariamente a partir de seus aparelhos repressivos – começou a assumir o papel de organismo “civilizador”, promotor e organizador de ações políticas que garantiam um mínimo de coesão social e ordem pública (Cordeiro, 2018; Cruz & Guareschi, 2009; Sposati et al., 1987).

Seguindo tais transformações institucionais, em 1942, temos a criação da primeira grande instituição filantrópica de assistência social no país, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), tendo em sua presidência a primeira-dama Darcy Vargas. A LBA foi inicialmente criada para prestar assistência às famílias dos soldados que lutavam na Segunda Guerra e, com o fim da guerra, a instituição voltou-se para as populações em situação de pobreza (Cruz & Guareschi, 2009; Sposati et al., 1987). Como apresentado por Mariana P. Cordeiro (2018), podemos destacar duas características centrais da LBA: (1) tratava-se de uma organização da sociedade civil sem finalidade econômica, que compreendia a assistência social como uma ação de “boa vontade” e não um direito à cidadania, e (2) assegurava, estatutariamente, sua presidência à primeira-dama da República, instituindo assim o chamado “primeiro-damismo” (Cordeiro, 2018). Neste sentido, percebe-se que o Estado, mais uma vez, delegou às organizações da sociedade civil a responsabilidade pela execução de ações de assistência social, pautando-se agora na “boa vontade” das mulheres da alta sociedade e da esposa do governante.

Continuando nosso relato histórico, podemos afirmar que o primeiro-damismo, bem como a filantropia e o assistencialismo, marcaram as práticas socioassistenciais nas décadas que se seguiram. Até final dos anos 1980, a assistência social não foi concebida enquanto uma política estruturada, mas era entendida como “um *mix* de ações dispersas e descontínuas de órgãos governamentais e instituições privadas, nas quais o Estado figurou desde sempre um papel subsidiário” (Amâncio, 2008, p. 31). É apenas no final dos anos 70 e início dos anos 80, com o avanço dos movimentos da sociedade civil pela redemocratização do país – após quase vinte anos de autoritarismo e Ditadura Militar – que presenciamos transformações mais significativas no debate público em torno da assistência social, com a entrada de uma agenda cidadã que ampararia as discussões para a formalização da Constituição de 1988 (Cordeiro, 2018; Ximenes, Paula & Barros, 2009).

Podemos considerar a Constituição Federal de 1988 como um marco para a consolidação do papel do poder público enquanto promotor de políticas sociais. Um dos grandes avanços trazidos pela nova Constituição foi a instituição do chamado “tripé da Seguridade Social” – a partir disso, a promoção de políticas públicas de Saúde, Previdência Social e

Assistência Social se tornam um dever do Estado. Por conseguinte, a assistência social (ao menos no plano jurídico e discursivo) deixou de se pautar pelas noções de caridade, benevolência e filantropia, dando lugar às noções de cidadania, direito e política pública (Cordeiro & Sato, 2017; Macedo et al., 2011). Para Thais Marin (2012), a Constituição de 1988 inaugurou uma nova fase no sistema de proteção social brasileiro que, apesar de não ter significado o fim do legado do assistencialismo e das práticas caritativas/filantrópicas, se apresentou como um importante marco simbólico e jurídico que iria “disputar” as concepções sobre assistência social a partir dos princípios da cidadania e dos direitos humanos.

Outra contribuição importante foi a instituição da descentralização das políticas sociais, outorgando maior autonomia aos municípios para a implementação e adequação das diretrizes nacionais. A partir da utilização de modelos federalistas, com corresponsabilizações e atribuições específicas dos três níveis de governos (união, estados e municípios), as políticas sociais passam a ser implementadas a partir de sistemas únicos – com diretrizes nacionais unitárias que norteiam o processo de implementação que deve se dar a partir da realidade dos municípios (Jaccoud, Bichir & Mesquita, 2017)

Em confluência com esta mudança constitucional, tivemos em 1993 a promulgação da Lei nº 8.742/93, intitulada de Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que estabeleceu normas e critérios para organização da assistência social, reafirmando a proteção social enquanto um direito inalienável e um dever do Estado. Em seu artigo 5º, a LOAS define três diretrizes gerais que devem nortear o processo de construção da política: (1) descentralização político-administrativa para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e comando único das ações em cada esfera de governo; (2) participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis; (3) primazia da responsabilidade do Estado na condução da política de assistência social em cada esfera de governo (Brasil, 1993, 2009).

Portanto, o Estado deve conduzir e protagonizar o processo de construção e implementação da política, a partir de um “jogo” coordenado pelos três níveis de governos, com ampla participação popular em todo o processo. Neste documento normativo, o poder público reafirma o papel complementar das OSC na assistência social, reconhecendo-as juridicamente como “entidades e organizações de assistência social”. Assim, afirma-se a importância das organizações para a construção e consolidação da política, desde que se adequem e passem a ser regidas por esta normativa, conforme Art. 6º:

As ações na área de assistência social são organizadas em sistema descentralizado e participativo, constituído pelas entidades e organizações de assistência social abrangidas por esta lei, que articule meios, esforços e recursos, e por um conjunto de instâncias deliberativas compostas pelos diversos setores envolvidos na área (Brasil, 1993).

Outro avanço importante da LOAS foi instituir o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como órgão superior de deliberação colegiada da política de assistência social, de composição paritária entre sociedade civil e governo. Este órgão é uma importante instância de pactuação, controle, e deliberação da assistência social a nível federal.

Se paramos a nossa análise neste momento, de consolidação normativa da política, percebemos que a trajetória histórica da assistência social no Brasil deixou muitas “marcas” e “legados”, que certamente influenciaram a forma como o Estado compreendeu, implementou e consolidou o que, naquele momento, passou a ser uma política pública. Temos como exemplo, a ideia da assistência social como qualquer ação voltada a populações vulneráveis (Mestriner, 2008); as concepções da assistência social como caridade benevolência, clientelismo, vinculada a figura da primeira dama (Amâncio, 2008; Marin, 2012); a falta de prioridade desta política nas agendas governamentais (T. Cordeiro, 2017); entre outros.

O reconhecimento da assistência social como uma política de ampliação da cidadania – circunscrita na Constituição de 1988 e na LOAS – foi um importante meio de disputa discursiva na concepção da assistência social; já que, a partir deste momento, as organizações que desejassem firmar convênios e parcerias com a administração pública, deveriam fazê-lo a partir das disposições contidas em lei, se pautando pelos princípios dispostos em ambas as normativas. Portanto, tendo como premissa central a noção de cidadania. Certamente o processo de mudança de paradigma da assistência, da caridade/filantropia à cidadania/política pública, não seria realizado de forma abrupta e imediata, mas como todo processo de transformação seria gradual, processual e dialógico; incorporado pelos indivíduos a partir de diferentes formas e significações.

## **2 O período pós-LOAS e o desafio da construção o Sistema Único de Assistência Social**

A partir da promulgação da LOAS em 1993, passou a ser de competência dos governos (nos três níveis) implementar e consolidar as normativas e diretrizes contidas em lei. Esperava-se, assim, o compromisso real e contínuo por parte do poder público na construção da política de assistência social; ou seja, a priorização desta agenda nos planos de governo e, conseqüentemente, na disposição orçamentária necessária para a sua implementação (Amâncio, 2008). Contudo, a década que sucedeu a LOAS não foi um período de grandes avanços na



consolidação da política de assistência social (Chiachio, 2006; Marin, 2012; Mestriner, 2008). Pelo contrário, pouco sistemáticas foram as iniciativas em prol da construção e consolidação desta política.

Júlia Amâncio (2008) afirmou que, após a Constituição de 88, o Governo Federal passou a dar ênfase a construção de programas de transferência de renda como forma de enfrentamento à pobreza. Isto ficou evidente com a criação de uma série de programas, como o Fundo de Combate à Pobreza, o Bolsa Alimentação, o Agente Jovem, o Auxílio gás, o Bolsa Escola, entre outros. Damos destaque para a criação, em 2003, do Programa Bolsa Família, que se constituiu como um dos principais programas de transferência de renda no país. Na mesma perspectiva, Luciana Jaccoud, Renata Bichir e Ana Mesquita (2017) salientaram que, nos anos 1990, tivemos alguns avanços normativos – como a implementação do primeiro benefício assistencial de âmbito nacional, o benefício de prestação continuada (BPC), em 1996; e a mobilização da sociedade em torno da construção da Conferência Nacional de Assistência Social, em 1995. Entretanto, poucos foram os avanços observados “no que se refere à afirmação da gestão pública e compartilhada em nível federativo e tampouco no campo dos serviços, então majoritariamente operados por entidades privadas sem fins lucrativos” (Jaccoud, Bichir & Mesquita, 2017, p. 41).

No entanto, a implementação das políticas de Assistência Social preconizadas pela LOAS ocorreu em um momento de avanço do projeto neoliberal no cenário internacional (Coutinho, 2011), preconizando a “diminuição” do Estado e restringindo a sua capacidade de intervenção sobre a economia e a sociedade. Dessa forma, os governos que se seguiram nos anos de 1990 não incluíam, em sua agenda prioritária, a construção de uma política pública de assistência social que consolidasse as prerrogativas da LOAS. Certamente o cenário econômico e político de instabilidades influenciou este processo de poucos avanços.

Foi apenas na década seguinte, nos anos 2000, que presenciamos a efetivação das diretrizes estabelecidas pela LOAS, com a publicação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em 2004 – formulada a partir do acúmulo de amplas discussões com a sociedade civil organizada em torno da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em 2003 (Brasil, 2005).

Por meio da PNAS, tivemos a retomada das diretrizes da LOAS e, em 2005, iniciou-se o processo de construção do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) – que tem como objetivo a integração e articulação da rede socioassistencial, em seus diferentes níveis

(municipal, estadual e federal), regulamentando também a participação da sociedade civil para a efetivação do controle social<sup>5</sup>.

No texto da PNAS, foi afirmado que a proteção social deve garantir as seguranças de sobrevivência (de rendimento e de autonomia), de acolhida e de convívio ou vivência familiar. Para materializar estas prerrogativas, a segurança de renda deve ser provida pela concessão de benefícios, e as outras seguranças devem ser garantidas através da oferta de serviços, programas e projetos organizada a partir de dois níveis de complexidade: a Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial (PSE). A gestão e implementação destes programas ficariam “sob encargo de equipamentos públicos diferenciados, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), além da rede pública e privada voltada a públicos e atendimentos específicos” (Jacooud, Bichir & Mesquita, 2017, p. 42).

Este documento também versa sobre as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil, e afirma que, diante dos problemas sociais que caracterizam a sociedade brasileira, é necessário que o Estado assuma a “primazia da responsabilidade em cada esfera de governo na condução da política. Por outro lado, a sociedade civil participa como parceira, de forma complementar na oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de Assistência Social. Possui, ainda, o papel de exercer o controle social sobre a mesma” (Brasil, 2005, p. 47). Em outro trecho importante, consta que “somente o Estado dispõe de mecanismos fortemente estruturados para coordenar ações capazes de catalisar atores em torno de propostas abrangentes, que não percam de vista a universalização das políticas, combinada com a garantia de equidade” (Brasil, 2005, p. 47). Neste sentido, entendemos que as organizações da sociedade civil vinculadas à assistência social continuam sendo reconhecidas como agentes importantes no processo de consolidação da política. Contudo, é ressaltado o seu papel complementar, cabendo ao Estado o papel protagonista e condutor na estruturação desta política pública.

Nos anos que se seguiram, presenciamos o aumento crescente na implementação de CRAS e CREAS. Em algumas localidades, este aumento da oferta de serviços ocorreu por meio de convênios com OSC. Este cenário, de aumento da provisão indireta, exigiu do poder público o aperfeiçoamento dos instrumentais jurídicos que regulamentam a participação das OSC na rede socioassistencial (Amâncio, 2008; Bretas, 2016; Jacooud, Bichir e Mesquita, 2017; Marin, 2012). Desse modo, em 2009, foi promulgada a Lei nº 12.101/2009, que desvinculou a

---

<sup>5</sup> A organização do SUAS também está regulamentada pela Norma Operacional Básica do SUAS (NOB-SUAS) e pela Norma Operacional Básica de Recursos do SUAS (NOB-RH/SUAS) (Brasil, 2005, 2011).

concessão do Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS)<sup>6</sup> do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), e atribui esta responsabilidade à cada ministério setorial; ou seja, no caso na assistência social passou a ser competência do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) a concessão da certificação. Este movimento possibilitou que o CNAS, que acabava atuando numa lógica cartorial, concedendo ou negando certificações, pudesse assumir de fato a sua atribuição de órgão superior de deliberação, controle social e coordenação da política de Assistência Social.

Naquele mesmo ano, tivemos a aprovação da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009), que estabeleceu padrões de organização e execução dos serviços, dividindo-os por níveis de complexidade (PSB e PSE de média e alta complexidade). Nesse documento, constam parâmetros mínimos de desenvolvimento e execução dos serviços públicos de assistência social, que devem ser seguidos por todas as instituições que os executem – sejam estatais ou não estatais. Ao estabelecer “parâmetros mínimos” para a execução dos serviços, avançou-se na consolidação de uma rede única de assistência social, na qual todas as instituições (estatais e não-estatais) são regidas pelas mesmas normativas que norteiam a construção do SUAS.

Seguindo a mesma perspectiva, tivemos em 2012 a revisão e atualização da LOAS, que em sua nova redação institui o “vínculo SUAS” e o Cadastro Nacional de Entidades de Assistência Social “ambos visando integrar a rede privada às normativas e à fiscalização pública” (Jaccoud, Bichir e Mesquita, 2017, p. 42). Desde então, temos observado o aumento da rede socioassistencial em nível nacional, seja por meio apenas da provisão direta, ou através da integração de serviços estatais e não estatais. Entretanto, apesar de termos presenciado avanços na consolidação de programas, ações e serviços na assistência social, a rede atualmente implementada não é suficiente para tratar as demandas sociais que caracterizam a realidade brasileira.

### **3 Analisando a participação das OSC na política de assistência social**

Em linhas gerais, tentamos apresentar o histórico do desenvolvimento da assistência social enquanto uma política pública. Certamente, não é consenso, nem na literatura acadêmica

---

<sup>6</sup> O CEBAS é definido como um “instrumento que possibilita a organização usufruir da isenção das contribuições sociais, tais como a parte patronal da contribuição previdenciária sobre a folha de pagamento, e permite ainda a priorização na celebração de contratualização/convênios com o poder público, entre outros benefícios”. Informação retirada do site oficial do Ministério da cidadania – disponível em: <http://mds.gov.br/>, acesso em 10/02/2019.

nem na arena política, o papel da assistência social no sistema de proteção social brasileiro. Ao longo das décadas, a assistência social ganhou diferentes posições e contornos em relação à priorização nas agendas dos governos e à própria concepção do que seria esta área. Ainda hoje, vemos que, mesmo após 26 anos da promulgação da LOAS e 31 anos da Constituição de 88, a “identidade” da assistência social é alvo de constantes disputas e ataques, sendo necessário a atuação exaustiva de ativistas e militantes em prol da defesa da assistência a partir das prerrogativas destas normativas.

Isto fica ainda mais evidente nas últimas gestões no Governo Federal, principalmente na gestão de Michel Temer (2016-2018) que cortou significativamente os repasses direcionados a assistência social, bem como suas ações se restringiram a fomentar o Programa Criança Feliz, amplamente questionado por especialistas trabalhadores da assistência, por estar desvinculados dos princípios normativos do SUAS. Outra importante medida, sancionada por este governo, que afeta as políticas públicas como um todo foi a aprovação da Emenda Constitucional 95 – intitulada de PEC do teto de gastos, durante sua tramitação no Congresso Nacional. Esta emenda vincula os investimentos públicos ao crescimento do PIB por vinte anos; ou seja, restringe o investimento em áreas sociais a despeito da atual condição de subfinanciamento. No atual governo, apesar de não termos presenciado significativas mudanças na assistência social até este momento, a proposta de reforma da previdência, se aprovada nos termos propostos, irá reconfigurar o sistema da proteção social, restringindo ainda mais o alcance da política de assistência social.

No que diz respeito a oferta de serviços socioassistenciais por meio de parcerias com OSC, há muitas controvérsias (nos espaços acadêmicos e políticos) sobre o papel e a centralidade destas organizações. Gabriela Brettas (2016), que também estudou a relação entre OSC e Estado na implementação da Assistência Social, afirmou que existem três momentos sobre o entendimento do papel das OSC na política de Assistência Social. Em um primeiro momento, na fase inicial de implementação do SUAS, havia uma *visão estatista* da execução desta política pública. Entendia-se que implementação da rede socioassistencial deveria ser realizada unicamente através de serviços administrados de forma direta pelo poder público. As organizações, por outro lado, eram associadas de forma generalizante a práticas conservadoras, assistencialistas e filantrópicas. Portanto, vincular os serviços à oferta pelas OSC seria atrelar assistência social a estas práticas.

Em um segundo momento, em que o SUAS começou a ganhar contornos mais estruturados, a administração pública passou a entender que há uma *rede socioassistencial*

*privada do SUAS*, ou seja, que a despeito da implementação direta (realizada primordialmente através dos CRAS e CREAS), as organizações continuaram ofertando serviços específicos a populações em situação de vulnerabilidade. Neste sentido, as OSC passam a ser vistas como instituições que tem expertise e capilaridade. Concomitantemente, algumas OSC (principalmente as grandes), participaram de espaços nacionais de construção da política, reivindicando o seu lugar no sistema. Por fim, no terceiro momento, a partir de 2011, entendeu-se que as organizações são importantes ficando evidente o discurso em prol de uma *rede socioassistencial do SUAS única*. Iniciou-se então um processo de aprimoramento das regulamentações que tratam da relação entre OSC e Estado (Brettas, 2016).

A autora destacou que estas concepções ainda hoje permeiam as discussões na assistência social. Evidentemente, isto não é “um processo no qual essas ideias se substituem no tempo de modo linear; ao contrário, envolve dinâmicas complexas e tensões entre as distintas concepções políticas a respeito do papel do Estado e das OSC” (Brettas, 2016, p. 151). Em complementariedade, a autora apresentou que:

Questões como o “tamanho” do Estado, as implicações nos espaços de autonomia e papéis das OSC (de controle social, de prestadoras de serviço, de articulação intersetorial, etc.) ou sobre a lógica de vinculação e participação das OSC ao SUAS (seu lugar institucional no sistema), por exemplo, não são consensuais e continuam em disputa nos espaços de reflexão e construção da política – na academia, entre as equipes da SNAS/MDS, no CNAS, entre as OSC, nos conselhos e órgãos gestores locais de assistência ou, ainda, nas instâncias de discussão e deliberação sobre as relações entre Estado e OSC em sentido mais abrangente (como a SGPR ou a Plataforma do Marco Regulatório e também nos fóruns em âmbito local) (Brettas, 2016, p. 152).

Seguindo esta linha de pensamento, Julia Amâncio (2008) destacou que se por um lado a participação das OSC na implementação de serviços socioassistenciais aumenta, por outro, a relação que o Estado estabelece com estas organizações não se dá nos mesmos moldes daquelas historicamente construídas antes da promulgação da Constituição de 1988. Como descrito anteriormente, a oferta de serviços era feita de forma fragmentada, sendo considerada como qualquer ação a populações vulneráveis, baseadas em diferentes princípios (da cidadania, filantropia, assistencialismo, primeiro-damismo).

Após a promulgação da Constituição de 1988 e da LOAS, a luta pela consolidação da assistência social como política pública caminhou num sentido contrário. Buscou-se a construção de um sistema único, com diretrizes, princípios e parâmetros universais, pautados nos preceitos da cidadania e do direito social. Disputou-se assim a “identidade” da assistência social, tentando imprimir o caráter de política pública, de direito de todo cidadão e dever do Estado. Esta “disputa identitária” não apenas chegou nas OSC que ofertavam os serviços, mas também foi construída, de forma ativa, por muitas organizações que participaram dos espaços

de construção da política. Neste sentido, vemos que a relação entre Estado e sociedade civil não se constrói a partir de relações unilaterais de passividade e atividade, mas sim em um processo dialógico de mútua constituição.

Por outro lado, isto não quer dizer que acreditamos que não houve “*desresponsabilização*” por parte do poder público, como abordado por parte da literatura (Souza, 2016; Souza, 2017; Perez, 2005). Na nossa leitura, isto aconteceu em muitos momentos, afinal a história não é linear e a construção não foi puramente progressiva. Tivemos governos nos quais a assistência social ganhou destaque na agenda política, com a maior disponibilidade de recursos, e governos que foram marcados por um momento de retração e pouco investimento.

Contudo, nos parece que em alguns momentos a utilização do termo “*desresponsabilização*” está associada apenas a realização de convênios e parcerias. Certamente, a construção de parcerias com as OSC foi algo “rentável” e “conveniente” para o poder público, pois o governo comumente investe um montante de recuso financeiro insuficiente para a execução efetiva dos serviços. Contudo, esta precarização ocorre também em serviços da administração direta, em que há a contratação de uma equipe muito reduzida, com baixas remunerações, para a execução de um volume muito grande de trabalho. Nesse sentido, compreendemos que a *desresponsabilização* está associada à centralidade que a assistência social ocupa (ou, no caso, não ocupa) na agenda governamental – e não apenas do desenho institucional de uma rede socioassistencial mista.

Para Amâncio (2008), o fato de a assistência social passar a ser considerada como política pública de dever do Estado não condiciona sua execução exclusivamente pela ação direta do poder público. Portanto, *público* não quer dizer exclusivamente estatal. A autora desenvolveu uma linha de pensamento a partir de alguns trechos escritos por Raquel Raichelis (1998) e por Maria Luiza Mestriner (2005) – que compreendemos ser bastante pertinente para a discussão desta questão. Assim, neste diálogo:

Esta compreensão [do público não apenas como estatal] não restringe o universo da assistência social a uma intervenção exclusiva dos governos, uma vez que supõe a participação, em diferentes níveis, dos segmentos organizados da sociedade civil em sua formulação, implementação e gestão (RAICHELIS, 1998: 129)

No entanto,

Conceber a assistência social nesta perspectiva não implica diluir a responsabilidade estatal por sua condução. Ao contrário, situá-la no campo dos direitos remete à ativa intervenção do Estado, para garantir sua efetivação dentro dos parâmetros legais que a definem (RAICHELIS, 1998: 37)

A solução para esse impasse depende:

A possibilidade de uma parceria com o Estado na elaboração, implementação e controle de uma política pública de assistência social, com clara definição das responsabilidades deste Estado enquanto normatizador, coordenador e financiador da política que integra à sua ação as iniciativas privadas, num sistema articulado e à sua ação as iniciativas privadas, num sistema articulado e coerente de ações (Mestriner, 2005, p. 47, citado por Amâncio, 2008, p. 173).

Numa apreciação similar, Peter Spink e Ana Marcia Ramos (2016) sustentam que “ser o condutor das políticas sociais não impede que os governos tenham parceiros tanto para a execução dos serviços que advém dessas políticas, quanto para a construção conjunta de projetos societários que venham ao encontro de maior justiça e equidade social” (p.288). Dessa forma, no que diz respeito à assistência social, entende-se que o caráter público das políticas não advém exclusivamente da oferta direta do Estado, mas do enquadramento normativo construído nas instâncias de pactuação e negociação socioestatais, em que a sociedade civil também está presente. Ou seja, o caráter público dos serviços depende da vinculação das ações desenvolvidas às diretrizes e princípios nacionais dispostos em lei (como na LOAS, na PNAS, e no SUAS).

### **Considerações finais**

O argumento central do presente artigo foi sustentar a ideia de que as parcerias público-privadas com organizações da sociedade civil não necessariamente marcam um processo de “terceirização” ou “desresponsabilização” estatal, conforme defendido por parte da literatura acadêmica – ou que a participação das OSC necessariamente faça menção a resquícios de caridade e filantropia. Acreditamos que certamente existem OSC que atuam a partir destas perspectivas, assim como deve haver profissionais concursados(a)s e gestores(as) que pautam sua atuação nos mesmos preceitos. Como apresentado anteriormente, foram muitos anos da assistência social baseados nos paradigmas da caridade, benevolência, filantropia. A história da assistência social como política pública – ou seja, de direito de toda(o) cidadã(o) e de dever do Estado – é recente em termos históricos.

Desse modo, como todo processo de transformação macroestrutural, a mudança de paradigma é gradual, processual e dialógica, incorporada de diferentes formas pelos sujeitos, ressignificada a partir das experiências particulares e do cotidiano. Assim, vemos que atualmente há diferentes concepções sobre a assistência social, tanto por parte da sociedade civil quanto dos governos, que perpassam um processo de constantes disputas e negociações sobre os rumos desta política pública. Neste sentido, a Psicologia Social de perspectiva construcionista, pela ênfase no estudo das interações discursivas e dos processos dialógicos, se

constitui enquanto uma importante ferramenta teórica e metodológica para o estudo das políticas públicas.

Por fim, argumentamos que a Constituição de 1988, a LOAS a PNAS e todas as outras normativas que regem a assistência social foram importantes meios de disputa discursiva na concepção desta política, influenciando sobre a sua operacionalização. Posto que, com base nestas legislações, as organizações conveniadas devem prestar serviços baseados nos princípios expostos nestes documentos – portanto, tendo como premissa central a noção de direito e cidadania. Dessa forma, acreditamos que o intento em resgatar os marcos históricos e as normativas relevantes para a constituição das parcerias público-privadas (ou estatais/não-estatais) pode nos servir com um importante recurso analítico para a compreensão dos efeitos deste legado histórico no desenvolvimento institucional e na dinâmica organizacional na política de assistência social nos dias atuais.

## Referências

- Amâncio, Julia M. (2008). *Para além do neoliberalismo: os dilemas, ambiguidades e desafios da gestão de políticas sociais através de parcerias entre sociedade civil e Estado* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Brasil. (1993). *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm)
- Brasil. (2005). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social: PNAS/2004. Norma Operacional Básica: NOB/SUAS*. Brasília: MDS. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf)
- Brasil. (2009). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *LOAS anotada: Lei Orgânica de Assistência Social*. Brasília: MDS. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/LoasAnotada.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/LoasAnotada.pdf)
- Brasil. (2011). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *NOB-SUAS: Anotada e comentada*. Brasília: MDS. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/NOB-RH\\_SUAS\\_Anotada\\_Comentada.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf)
- Bretas, Gabriela H. (2016). *O papel das organizações da sociedade civil na política pública de assistência social no Brasil: dilemas e tensões na provisão de serviços* (Dissertação de Mestrado). Escolas de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.



- Chiachio, Neiri B. (2006). *Caráter público da gestão governamental com organizações sem fins lucrativos. O caso da assistência social*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Cordeiro, Mariana P. (2018). O Sistema Único de Assistência Social (SUAS): uma (breve) introdução. In M. P. Cordeiro, B. Svartman & L. V. Souza (Orgs.), *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas* (pp. 63-80). São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Cordeiro, Mariana P., & Sato, Leny. (2017). Psicologia na política de assistência social: trabalho em um setor terceirizado. *Estudos de Psicologia*, 34(1), 41-52.
- Cordeiro, Mariana P.; Svartan, Bernardo, & Souza, Laura, V. (2018). (Orgs.), *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas*. São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Cordeio, Thiago G. (2017). *Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Creas) na cidade de São Paulo: gestão compartilhada ou terceirização de serviços?* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Coutinho, Joana A. (2011). *ONGs e Políticas Neoliberais no Brasil*. Florianópolis, SC: Editora UFSC.
- Cruz, Lilian R., & Guareschi, Neuza. (2013). 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* (4. ed., pp. 13-40). Petrópolis: Vozes.
- Farah, Marta F. S. (2016). Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. *Revista Administração Pública*, 50(6), 959-979. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612150981>
- Ibañez, Tomás. (2001). *Psicología Social Construcccionista* (2a ed.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ibañez, Tomás. (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Política y Sociedad*, (40)1, 155-160.
- Iñiguez, Lupicínio. (2003). La Psicología Social en la encrucijada posconstruccionista: subjetividad, performatividad, acción. Palestra de abertura. In *Anais do XII Encontro Nacional da ABRAPSO*. Porto Alegre: ABRAPSO Recuperado em 7 de junho de 2018, de [http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=135](http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135)
- Iñiguez, Lupicínio. (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era ‘post-construccionista’. *Athenea Digital*, 8, 1-7.
- Jaccoud, Luciana; Bichir, Renata, & Mesquita, Ana C. (2017). O SUAS na proteção social brasileira. *Novos Estudos*, 36(2), 37-53.

- Macedo, João P.; Sousa, Adrielly P.; Carvalho, Davi M.; Magalhães, Mayara A.; Sousa, Francisca. M. S., & Dimenstein, Magda. (2011). O psicólogo brasileiro no SUAS: quanto somos e onde estamos?. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 479-489.
- Marin, Thais R. (2012). *Entre a caridade e os direitos sociais: a política da política de assistência social no município de São Paulo (1989-2012)* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Marques, Eduardo, & Faria, Carlos A. P. (Orgs.) (2013). *A política pública como campo multidisciplinar*. São Paulo: Editora Unesp.
- Mestriner, Maria. L. (2008). *O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Nunes, Carlos R. C. (2010). *Entidades de Assistência Social e a Política Nacional de Assistência Social: a experiência das entidades que compõem o COMAS da cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pereira, Maria E. R. (2015). *As engrenagens da terceirização na assistência social: estudo com trabalhadores do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) – Regional de Fortaleza-Ceará* (Dissertação de Mestrado). Centro de Humanidades/Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Perez, Olivia C. (2005). *ONGs e governo: Um estudo sobre as organizações não-governamentais que trabalham com meninos(as) de rua no centro de São Paulo e as relações com a administração municipal* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Reis, Patricia L. A. (2013). *Sistema Único não significa Sistema Igual: a contraditória participação das organizações da sociedade civil na política de assistência social* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Souza, Celina (2006). Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, 8(16), 20- 45. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>
- Souza, Estefani S. (2017). *A parceria entre Estado e as organizações sociais por meio de convênio para execução da assistência social no Grajaú – São Paulo - SP* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Souza, Nájila T. (2016). *Os dilemas do caráter público da política de assistência social: uma reflexão a partir da visão das(os) trabalhadoras(es) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) da região central da cidade de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Spink, Mary J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

- Spink, Mary J. (Orgs.). (2013). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Spink, Peter. (2018). Psicologia e Políticas Públicas. In M. P. Cordeiro, B. Svartman & L. V. Souza (Orgs.), *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas* (pp. 63-80). São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Spink, Peter, & Ramos, Ana M. F. (2016). Rede Socioassistencial do SUAS: configurações e desafios. *O Social em Questão*, 11(26), 285-310.
- Sposati, Aldaiza O.; Bonetti, Dilséa. A.; Yazbek, Maria. C., & Falcão, Maria. C. B. C. (1987). *Assistência Social na trajetória das Políticas Sociais Brasileiras: uma questão de análise*. São Paulo Cortez.
- Ximenes, Verônica M.; Paula, Luana R. C., & Barros, João P. P. (2009). Psicologia Comunitária e Políticas de Assistência Social: diálogos sobre atuações em comunidades. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29 (4), 686-699.

## Capítulo 3

### **Proteção Social e Fortalecimento de Vínculos: contribuições da Política de Assistência Social a mulheres idosas**

Izabela Penha Silva

Renata Fabiana Pegoraro

#### **Introdução**

A Psicologia vem tendo participação importante nas políticas sociais desde o final da década de 1970, por meio da criação de sindicatos e efetiva ocupação dos mesmos pela classe profissional, bem como do chamado “sistema conselhos”. Na década de 1980, os psicólogos brasileiros se envolveram em importante movimento no campo social, o que auxiliou na definição de algumas condições para uma inserção mais extensiva da Psicologia no campo das políticas públicas (Yamamoto, 2007).

A temática das políticas sociais tem sido alvo de investigações e debates no âmbito acadêmico da Psicologia, tanto no que diz respeito à compreensão das ações e serviços vinculados às políticas públicas, quanto à sua articulação com o trabalho dos(as) psicólogos(as), buscando compreender como tem se dado atualmente a participação da categoria no campo social. Neste contexto, este capítulo versa sobre uma pesquisa de mestrado realizada em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do interior de Minas Gerais com 13 usuárias pertencentes ao “Grupo de Mulheres”, ofertado pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) da instituição, com objetivo de investigar como tais usuárias compreendem as ações do CRAS. Abordaremos, em seção seguinte, a política de assistência social e o CRAS enquanto um dispositivo dessa área.

#### **1 A Política de Assistência Social e a Proteção Social Básica**

A Assistência Social no Brasil configurou-se enquanto política pública a partir da Constituição Federal de 1988 quando passou a constituir um dos pilares da Seguridade Social junto à Saúde e à Previdência. Seus serviços, ações, projetos e programas são geridos pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que é organizado a partir de uma lógica estrutural

de proteção em dois níveis: a Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial (PSE). A PSB é considerada a porta de entrada da Assistência Social e desenvolve ações de caráter preventivo, isto é, atua para que a violação de direitos constitucionais seja prevenida, tendo suas ações referenciadas nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Já a PSE tem caráter protetivo, uma vez que se destina a sujeitos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, isto é, aqueles que já tiveram seus direitos violados. As ações deste nível de proteção estão referenciadas nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) (Pereira & Guareschi, 2018; Cruz & Guareschi, 2013; Couto, 2013). Neste texto, abordaremos a PSB por se tratar do contexto em que foi realizada a pesquisa aqui relatada.

Como mencionado anteriormente, as ações da PSB estão referenciadas no CRAS. Esta unidade da Política de Assistência Social atua em municípios e no Distrito Federal e tem como foco aqueles que, em seu território de abrangência, encontram-se em situação de vulnerabilidade e risco social decorrente de pobreza, privação e/ou fragilidade de vínculos afetivos familiares, comunitários e de pertencimento. Sua proposta é prevenir a violação de direitos por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e acesso a benefícios eventuais e de transferência de renda (tais como: cesta básica, cobertor, auxílio natalidade, auxílio funeral, Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada). Para isso faz-se importante o conhecimento do território de atuação do CRAS e das famílias que nele vivem, suas necessidades, vulnerabilidades, situações de risco, bem como suas potencialidades e as ofertas já existentes no território em questão. Este trabalho é denominado *busca ativa* e possibilita compreender melhor a realidade para nela atuar. O CRAS também tem como função promover a *articulação intersetorial* do território, buscando dialogar com as demais políticas e setores (educação, saúde, previdência, cultura, esporte, lazer), viabilizando o acesso das famílias aos serviços setoriais para que tenham um atendimento integral (Brasil, 2009).

No Brasil, de acordo com o Censo SUAS realizado no ano de 2018, há um total de 8.360 unidades de CRAS, os quais atendem 28.823.500 famílias, sendo 1.173 destas unidades alocadas no Estado de Minas Gerais. Em todo o Brasil, os CRAS empregam 103.625 profissionais, dos quais 10.529 são psicólogos(as). Em Minas Gerais, atuam 1.660 profissionais da Psicologia, isto é, há a presença de ao menos um psicólogo em todos os CRAS do Estado (Brasil, 2019).

Dentre as ações que se encontram na alçada do CRAS, temos: (a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); (b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de

Vínculos (SCFV); e (c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas (Ministério do Desenvolvimento Social, 2016). Será abordado mais especificamente, neste capítulo, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, uma vez que o “Grupo de Mulheres” é uma ação que pertence ao SCFV do CRAS pesquisado.

### ***1.1 O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e a contextualização da pesquisa***

Como o próprio nome sugere, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) tem como principal objetivo a promoção da convivência coletiva e o fortalecimento de vínculos afetivos familiares, comunitários e de pertencimento. Devido a isso, suas ações são organizadas no formato de grupos e são propostas atividades que promovam trocas culturais e de vivências entre os usuários, bem como contribuam com o desenvolvimento do sentimento de pertença e de identidade. Para isto, é importante que a formação dos grupos leve em consideração as especificidades do ciclo de vida dos usuários, podendo ser organizados grupos de crianças, adolescentes, jovens, adultos, pessoas idosas, entre outros. As atividades do SCFV são ofertadas na própria instituição [CRAS] ou em instituições parceiras (Brasil, 2016).

O “Grupo de Mulheres”, do qual as participantes da pesquisa aqui apresentada são frequentadoras, integra o SCFV de um CRAS do interior de Minas Gerais. Este grupo é composto por mulheres, em sua maioria idosas, aposentadas/pensionistas e viúvas que estão no serviço há pelo menos oito anos. O grupo é ofertado semanalmente na instituição, tem duração aproximada de 60 minutos e é coordenado por uma psicóloga da equipe de referência do CRAS. Nele, são abordadas diversas temáticas relacionadas aos interesses das participantes, por vezes contempladas por palestrantes convidados. São realizadas atividades que promovem a saúde mental e física (ex.: memória, concentração, coordenação motora) e o fortalecimento de vínculos, além de espaço para compartilhamento de experiências diversas por meio de rodas de conversa acerca de conteúdos relacionados ao cotidiano e às relações sociais e comunitárias das usuárias.

Esta pesquisa buscou investigar como as usuárias deste grupo compreendem as ações ofertadas pelo CRAS. O “Grupo de Mulheres” foi eleito para fase de campo da pesquisa por agregar as usuárias mais antigas do serviço e que apresentam elevada taxa de frequência no grupo. Para a construção de dados, foram aplicados questionários para caracterização das usuárias e realizados três encontros para entrevistas em grupo, no formato de Grupos Focais,

os quais contaram com materiais de apoio como disparadores de discussões acerca do tema proposto. Os dados foram analisados por meio de Análise de Conteúdo Temática, proposta por Bardin (1977). Abordaremos, em seção seguinte, o uso de Grupo Focal como técnica de construção de dados na pesquisa no campo das políticas públicas.

## **2 O uso de Grupos Focais em pesquisas no campo das políticas públicas: organização, condução, vantagens e desvantagens**

A técnica de Grupos Focais (GF) foi eleita para fase de construção de dados por ser um procedimento rápido, prático e que permite acessar com facilidade as contribuições que a população investigada tem a oferecer, sendo comumente utilizado nos campos das Ciências Sociais, Antropologia e Saúde. Essa técnica tem como objetivo investigar por meio de entrevistas em grupo um tema comum aos participantes, proporcionando espaço interacional que possibilita a expressão de sentimentos, crenças, valores, experiências, representações e percepções dos participantes sobre o fenômeno investigado. Para isto, é importante que os participantes sejam escolhidos de forma intencional, isto é, tenham relação com os objetivos da pesquisa. Além disso, é recomendado que o grupo seja composto por uma média entre quatro e quinze participantes e que tenha uma duração média de 60 a 120 minutos, atentando-se para que encontros muito longos sejam evitados, uma vez que podem causar cansaço e desgaste mental (Busanello, Lunardi-Filho, Kerber & Santos, 2013; Backes, Colomé, Erdman & Lunardi, 2011). A literatura também aponta que o número de encontros necessários para investigação de um tema varia de acordo com a complexidade do mesmo, sendo recomendado o uso do critério de saturação como estratégia para delimitação do número de encontros necessários, pois considera a repetição, a previsibilidade dos testemunhos e a ausência do surgimento de novas ideias, identificando que o esgotamento do tema foi alcançado (Trad, 2009).

Para desenvolvimento dos grupos focais é necessária a presença de um moderador que tem como função coordenar o grupo, esclarecer sobre o objetivo da pesquisa e a dinâmica dos encontros, bem como criar um clima agradável entre os participantes e fomentar as discussões. O moderador pode contar com o auxílio de um observador para controle do tempo, monitoramento dos equipamentos de gravação e registro da dinâmica grupal, expressões dos participantes e demais aspectos que julgar importantes. O espaço para realização dos encontros deve ser localizado preferencialmente em território neutro, protegido de ruídos ou demais interrupções, confortável e que assegure a privacidade dos participantes (Busanello et al., 2013;

Backes et al., 2011; Trad, 2009). O desenvolvimento e a observação do GF podem ser facilitadas pela organização do espaço físico com as cadeiras dispostas em círculo (Gaskell, 2002).

Compreendemos que o uso da técnica de GF pode ser vantajosa no campo das políticas públicas, em especial por ofertar um espaço confortável para a livre expressão de ideias e opiniões sobre determinado assunto, o que permite aos pesquisadores explorarem perguntas não antevistas e incentivar a participação dos integrantes, possibilitando o entendimento das questões de forma mais ampla. Além disso, a flexibilidade em seu formato, o qual permite o uso de imagens, metáforas ou estímulos projetivos também é vantajoso para uma construção de dados de maior qualidade e mais rica em detalhes (Gaskell, 2002; Trad, 2009).

A literatura aponta alguns limites do procedimento de GF que versam sobre o risco de interferência dos juízos de valores do moderador, bem como a dificuldade de generalização dos dados construídos, visto que a seleção de participantes é feita de forma intencional e por conveniência. Quanto à generalização, em pesquisas qualitativas vale pontuar que não se objetiva encontrar uma unidade entre as representações sobre determinado objeto de estudo. Pelo contrário, busca-se a compreensão dos diferentes e muitas vezes divergentes pontos de vista sobre o tema em foco. Em alguns casos, no entanto, a discussão em grupo pode impedir a expressão de opiniões que sejam divergentes das dos demais participantes e alguns integrantes do grupo podem dominar a discussão ou desviar o assunto proposto, enviesando a construção de dados. A dificuldade de garantir o total anonimato dos participantes, por se tratar de uma entrevista grupal, também é apontada como uma desvantagem da técnica (Trad, 2009; Backes et al., 2011).

Na pesquisa com o “Grupo de Mulheres”, foram realizados três encontros de GF, com duração aproximada de 90 minutos. Cada encontro contou com materiais de apoio como dispositivos disparadores de ideias, reflexões e sentimentos acerca do tema a ser investigado naquele encontro. No primeiro encontro, foi utilizado como material disparador de discussão a foto da fachada do CRAS investigado, procurando compreender os sentidos atribuídos à instituição por suas usuárias. Em um segundo momento deste encontro, foram apresentadas às participantes imagens de diferentes serviços públicos de áreas diversas como Saúde, Educação, Previdência, Assistência Social, Cultura, Esporte e Lazer, com o intuito de investigar o conhecimento que as idosas tinham a respeito da Política de Assistência Social e do CRAS enquanto pertencente a essa área. No segundo encontro, objetivou-se investigar o conhecimento que as participantes tinham sobre as atividades e ações realizadas pela instituição, sendo



convidadas a comporem uma lista com todas aquelas que se lembrassem. Em seguida, foram apresentadas imagens dos benefícios eventuais e de transferência de renda da Proteção Social Básica para investigação minuciosa do conhecimento que as mesmas apresentavam sobre cada um deles, bem como de sua relação com o CRAS. No terceiro e último encontro, as idosas foram convidadas a circular pelos espaços da instituição, observando sua estrutura, organização, dinâmica, corpo de funcionários para, em seguida, fazerem uma avaliação do CRAS, pontuando o que estava funcionando bem e o que precisava ser melhorado. Nesse mesmo encontro, também foi investigado o lugar que o CRAS ocupa na vida das usuárias, contando com a apresentação de um vídeo produzido pela equipe com seus momentos na instituição como material disparador de reflexões.

O número de participantes em cada encontro variou entre 8 e 12. A partir do uso dessa técnica de construção de dados (GF) e da Análise de Conteúdo Temática, proposta por Bardin (1977), foi possível elencar alguns eixos de análise construídos ao longo da pesquisa, os quais serão discutidos em seção seguinte. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Uberlândia (Parecer 2.735.403) e cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias: uma ficou com a participante e a outra foi entregue à pesquisadora. Os encontros ocorreram em uma sala reservada no próprio CRAS.

### **3 Contribuições da Política de Assistência Social a mulheres usuárias do CRAS**

As 12 mulheres que participaram da pesquisa tinham entre 53 e 92 anos, sendo a grande maioria idosas (n=10), viúvas (n=8), aposentadas ou pensionistas. Destas, 11 acessaram o CRAS por demanda espontânea (convidadas por familiares ou conhecidos já vinculados ao serviço) e apenas uma por busca ativa. A maior parte (n=8) é usuária do CRAS há pelo menos oito anos.

De acordo com os resultados da pesquisa, a participação de mulheres idosas nas políticas sociais e, neste caso, no serviço de Proteção Social Básica tem feito com que elas identifiquem nesses espaços um lugar que lhes pertence. Ao longo do processo de construção de dados da pesquisa, um dos aspectos investigados pelas pesquisadoras dizia respeito ao público-alvo da instituição, isto é, foi investigado junto às usuárias para quem os serviços ofertados na instituição [CRAS] são destinados. As participantes mencionaram que aquele serviço se destinava às pessoas em situação de vulnerabilidade, enfatizando o público da terceira idade.

As demais faixas etárias, segundo as participantes, também são contempladas nas ações do CRAS, entretanto em segundo plano, como ilustrado pelo trecho: “- *O adolescente é público alvo do CRAS?*” (Pesquisadora, GF1) “- *O CRAS? Só se for [adolescente] deficiente. Isso aqui é mais para nós [idosas, mulheres]*” (Neide<sup>1</sup>, GF1).

Nesse sentido, mesmo sendo um serviço destinado ao público em situação de vulnerabilidade independente de sua faixa etária, o CRAS tem sido reconhecido por essas mulheres como um lugar que tem como foco acolher as questões da terceira idade. Alguns autores (Stuart-Hamilton, 2002, citado por Morais, 2009) apontam situações que contribuem para a elucidação de conflitos nesse momento de vida como: (1) surgimento de algumas doenças, muitas vezes crônicas, que afetam a qualidade de vida dos idosos; (2) mudanças corporais e orgânicas que podem influenciar a autoimagem do idoso; (3) viuvez e/ou morte de amigos e parentes; (4) perda de algumas funções sociais que podem ocasionar uma sensação de invalidez/inutilidade ao idoso; (5) dificuldades financeiras, muitas vezes ocasionadas pela diminuição da renda após saída do mercado de trabalho e/ou aposentadoria. Estas questões podem afetar a autoestima e a identidade do idoso, gerar crises e conflitos, fazendo com que ele recorra a recursos tanto internos quanto externos para enfrentamento das consequências ocasionadas pelas mudanças que vivencia (Morais, 2009).

Segundo a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (Brasil, 2006), a proporção de usuários idosos nos serviços públicos em todos os setores tende a ser cada vez maior, tanto pelo maior acesso a informações que as pessoas da terceira idade vêm tendo quanto pelo aumento relativo e absoluto da população pertencente a essa faixa etária no país. A presença da mulher idosa nos serviços públicos também é marcante, visto que 55% da população idosa brasileira é composta por mulheres e 35% da população feminina do país pertence a esta faixa etária. Nesta pesquisa, 10 participantes eram mulheres idosas. A forte presença da mulher nas políticas públicas também está relacionada com a busca por atendimento não apenas para suas demandas pessoais, mas sobretudo para filhos, netos, outros familiares, pessoas idosas, com deficiência e até mesmo vizinhos e amigos por ser a mulher a pessoa identificada como principal e, às vezes, única cuidadora (Brasil, 2011).

Esse excesso de funções desempenhadas pelo gênero feminino (mãe, avó, educadora, cuidadora e, em geral, principal provedora) pode, muitas vezes, ocasionar sobrecarga física e emocional à mulher, desencadeando adoecimento psíquico (Batista, Reinaldo, Martins,

---

<sup>1</sup> Todas as participantes foram identificadas por meio de nome fictício visando preservar sua identidade.

Paschoal & Santos, 2015). Tal aspecto alerta para a necessidade de que as políticas públicas levem em consideração a perspectiva de gênero para o planejamento de suas ações. Segundo Madureira, Peliser, Beltrame e Stamm (2008), incluir o debate sobre gênero na construção de ações de promoção de saúde e – incluimos, de proteção social –, contribui para uma melhor assistência das mulheres de forma integral, visto que deixa de considerar o envelhecer como um processo universal vivenciado da mesma forma por homens e mulheres, possibilitando, assim, atender de forma efetiva as especificidades do público feminino.

A participação em grupos ofertados por serviços públicos voltados à terceira idade tem se mostrado um recurso externo interessante utilizado por idosas no enfrentamento das intercorrências relacionadas ao envelhecer. As participantes do “Grupo de Mulheres”, por exemplo, relataram ter encontrado no CRAS um lugar de acolhimento e apoio, em especial emocional, pois contribuiu em momentos difíceis como luto e depressão: *“quando eu perdi meu filho, amigas me convidaram e eu vim para cá. Estava em depressão, fiquei em depressão três anos, tomando remédio. . . . Eu vim para cá e graças a Deus foi uma beleza!”* (Célia, GF1).

E outra usuária complementa: *“O CRAS nos tira do fundo do poço. . . . Eu também perdi minha menina e foi aqui que eu não. . . que eu aguentei. Se eu ficasse em casa, eu não aguentaria”* (Neide, GF1). As idosas relataram com carinho e apreço sobre o vínculo que construíram por meio do Grupo de Mulheres ofertado pela instituição, considerando, ainda, terem ganhado uma nova família: *“A união nossa é muito bonita aqui”* (Neide, GF3); e Marcela complementa: *“Eu falo que aqui a gente tem uma família”*. Carmona, Couto e Scorsolini-Comin (2014) pontuam que as relações de amizade entre idosos podem oferecer consequências positivas, uma vez que amplia a rede de apoio social e funciona como um recurso de proteção contra a solidão ao proporcionar o contato com outras pessoas significativas que experimentam vivências semelhantes às deles.

Souza (2016) relatou experiência semelhante ao realizar estudo sobre um grupo de convivência composto por idosos usuários de um CRAS da cidade de Serra Negra do Norte/RN, buscando identificar as contribuições que a participação nesse grupo oferecia à vida dos mesmos. Segundo a autora, fazer parte de tal grupo auxiliou na melhoria da qualidade de vida dos idosos, visto que, naquele espaço, eles tinham oportunidade de socialização e consequente construção de vínculos afetivos entre si, participavam de atividades diversas, incluindo passeios, se sentiam acolhidos pela equipe, sendo tratados com carinho e atenção, o que os auxiliava na lida com as dificuldades cotidianas.

Neri (2001) também apontou como uma das alternativas atuais de enfrentamento das intercorrências relacionadas à velhice a participação em grupos voltados ao público da terceira idade, por serem interessantes espaços de construção de novas possibilidades e perspectivas de vida àqueles que muitas vezes se deparam com uma realidade marcada pelo sentimento de solidão, inutilidade, invalidez e mesmice:

as pessoas de mais idade dentro de um grupo sociocultural podem afirmar a sua própria identidade, expandir as fronteiras de seu valor, reconhecerem-se como participantes da vida atual do grupo, por meio da memória compartilhada, porque a identidade individual é uma instância que depende do outro (Neri, 2001, p. 144).

Além de um espaço de acolhimento e apoio, estes grupos podem ser proporcionadores de aprendizados. As participantes do “Grupo de Mulheres” relataram encontrar no CRAS um espaço importante para veiculação de informações sobre saúde, nutrição, políticas públicas, entre outros assuntos importantes, por meio de atividades realizadas nos grupos de convivência e de palestras que são ofertadas na instituição:

a gente aprende muita coisa aqui. Através dessas palestras que [trabalhadores do CRAS] fizeram aí eu aprendi tanta coisa necessária, importante; doença que eu nem sabia que existia acabei descobrindo que meu neto está com essa doença. . . . Então, a gente vai aprendendo muita coisa, eu acho muito importante a gente que tem família saber as coisas melhor, sobre a saúde de cada um (Marcela, GF1).

Além disso, ao longo de suas trajetórias na instituição, as idosas também evidenciaram nos encontros de GF terem aprendido sobre a Política de Assistência Social. As mesmas demonstraram ter bom conhecimento dos serviços e ações ofertados pela Proteção Social Básica, como os benefícios de transferência de renda (Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada), os benefícios eventuais (cesta básica, cobertor, auxílio natalidade), bem como as atividades realizadas na instituição e pela equipe de referência (visitas domiciliares, acolhidas, encaminhamentos, mediação de grupos do SCFV, atividades culturais de dança e atividades infantis). Isto mostra que a instituição tem conseguido contar por meio de sua prática cotidiana “a que veio” e “a quem veio” e que seus usuários não são meros participantes, mas ativos atores na efetivação do serviço.

Leandro-França e Murta (2014) também apontam a experiência de grupo como importante estratégia de promoção de saúde mental entre idosos. Segundo as autoras, a participação em grupos que tenham como objetivo a promoção da valorização do envelhecer e de discussões sobre as questões que afetam a vida na terceira idade pode ser interessante caminho de empoderamento dos idosos no lidar com as adversidades deste período, beneficiando a sua saúde mental. De acordo com as autoras, a prevenção e promoção da saúde mental podem contribuir também com: (1) melhoria na saúde em geral; (2) promoção de

cidadania; (3) planejamento e adaptação à saída do mercado de trabalho/aposentadoria; (4) redução de sintomas de depressão e ansiedade; (5) prevenção do suicídio. Leandro-França e Murta (2014) pontuam, ainda, que as estratégias mais eficazes para este público são aquelas que apresentam abordagens abrangentes, isto é, que englobam intervenções que levam em consideração não apenas os determinantes individuais de saúde (comportamentos, hábitos, conhecimentos), mas também determinantes sociais como a rede de apoio ao idoso, a comunidade em que vive, as instituições e as políticas públicas.

Rabelo e Neri (2013) orientam que intervenções grupais com idosos podem funcionar como catalisadores para maximizar “as potencialidades, compensar perdas, reorganizar a vida e ajustar-se às situações” (Rabelo & Neri, 2013, p. 61). Para tanto, é necessário que os profissionais responsáveis pela organização e condução desses grupos respeitem os valores, a escolaridade e a cultura de seus participantes, estimulem a livre expressão de memórias e sentimentos, num clima de confiança e acolhimento, mediante um contrato de convivência efetuado previamente, que garanta o sigilo, o compromisso com o grupo e segurança para expressar diferentes opiniões.

Carmona, Couto e Scorsolini-Comin (2014) defendem que a terceira idade precisa ser olhada não mais como um período de perdas, crises e limitações, mas sim como uma experiência que possibilita transformações, aquisições, significados e novas possibilidades. Sobre isto, Zimmerman (2000, citado por Morais, 2009) pontua que pessoas mais saudáveis e otimistas estão mais propensas a ver a velhice como um tempo de acúmulo de experiências, maturidade, liberação de certas responsabilidades e liberdade para assumir novas ocupações.

#### **4 A Psicologia frente à política de Assistência Social**

As questões abordadas neste texto dialogam de maneira importante com a formação em Psicologia e demais áreas que se debruçam nos estudos sobre o desenvolvimento humano, uma vez que, apesar de mudanças importantes ao longo dos últimos anos, ainda estão marcados por olhares que enfocam a incapacidade funcional e limitações físicas, cognitivas e sensoriais dos idosos, bem como o controle e a prevenção de agravos de doenças. Precisamos nos lembrar diariamente que a saúde do idoso se caracteriza como a “interação multidimensional entre saúde física, saúde mental, independência na vida diária, integração social, suporte familiar e independência econômica” (Ramos, 2003, p. 794).

Os(as) psicólogos(as) por se tratar de uma classe profissional fortemente presente nas políticas públicas de atenção aos idosos podem contribuir com a mudança desta perspectiva para um olhar mais positivo voltado ao envelhecimento em suas práticas. É importante destacar que a presença de uma psicóloga na coordenação e mediação do “Grupo de Mulheres” pode ofertar experiências interessantes às usuárias. Apesar de não terem um formato terapêutico, visto que a prática psicoterápica se consolida como responsabilidade da política de Saúde, o grupo do SCFV coordenado por uma psicóloga pode trazer benefícios que acabam sendo terapêuticos para seus participantes. O(a) psicólogo(a) quando no papel de facilitador do processo grupal, auxilia na socialização e compartilhamento de experiências em comum e na construção de uma rede de suporte psicossocial entre os participantes, promovendo saúde mental e fortalecimento de vínculos. Nesse sentido o formato de grupos tem se mostrado uma alternativa interessante e viável para a promoção e prevenção da saúde biopsicossocial dos idosos no serviço público (Reis, Giugliani & Pasini, 2012).

A participação da Psicologia na Política de Assistência Social não é um evento novo. Inicialmente, o trabalho da Psicologia neste campo se configurava de forma mais pontual, atuando apenas em práticas focalizadas em grupos considerados de risco, ficando fora de seu âmbito de atuação as demais parcelas da população. Aos poucos, com a divulgação dos resultados de suas experiências relacionadas a intervenções em situações de vulnerabilidade social, bem como do apontamento de recursos subjetivos como mediadores da minimização de tais vulnerabilidades, houve uma ampliação da concepção social e governamental das contribuições que a Psicologia oferecia às políticas públicas, o que implicou em sua inserção na Proteção Social Básica, a partir da estruturação do SUAS em 2005 (Reis, Giugliani & Pasini, 2012; Conselho Federal de Psicologia, 2005).

Mas, afinal, o que faz um(a) psicólogo(a) no cotidiano da Proteção Social Básica? Esta pergunta é importante, uma vez que ainda há um desconhecimento sobre a atuação do psicólogo em contextos que sejam diferentes do *setting* clínico-terapêutico. Este dado se revela como um reflexo da predominância das clínicas tradicionais como referenciais norteadores das práticas do psicólogo desde sua formação, em detrimento das atuações que envolvem o cenário das políticas públicas. Por esta razão, intervenções ligadas à psicoterapia ainda são percebidas em alguns serviços de Proteção Social Básica como a prática do psicólogo por excelência, o que reforça sua manutenção neste contexto (Flor & Goto, 2015; Reis, Giugliani & Pasini, 2012).

Na Assistência Social o(a) psicólogo(a) tem como função básica atuar junto à equipe para o fortalecimento das políticas públicas e de seus usuários enquanto sujeitos de direitos,

tendo sempre como foco as necessidades e potencialidades de seu público alvo. Ao considerar e atuar sobre a subjetividade, a Psicologia pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e cidadania dos usuários do serviço. Para isto, é importante que o psicólogo tenha uma postura de trabalho que seja contra qualquer ação que categorize, patologize ou objetifique as pessoas atendidas. Ao contrário disso, é imprescindível que o profissional busque compreender os aspectos histórico-culturais envolvidos no contexto de vulnerabilidade, bem como os processos e recursos psicossociais de que dispõem os sujeitos que ali vivem (Conselho Federal de Psicologia, 2007).

Sobre isso, Cruz e Guareschi (2012) alertam que, de acordo com resgate histórico sobre as práticas da Psicologia na Assistência Social, muitas ações têm sido pautadas em dicotomias como “normal/patológico”, “família estruturada/desestruturada”, orientadas à manutenção da norma, categorização de vulnerabilidades sociais, culpabilização das famílias por sua condição socioeconômica e/ou daquilo que não transcorre dentro do esperado e psicologização das questões que atravessam o social. Com isto, o saber científico neste campo vem produzindo subjetividades desqualificadas, ao considerar o conhecimento dos especialistas como verdade única sobre o sujeito. Nesse contexto, as autoras apontam a necessidade de promover diariamente o exercício reflexivo sobre a própria prática e fazem interessante questionamento: “até que ponto nossas ações não têm se configurado como dispositivo de controle sobre as famílias e sujeitos?” (Cruz & Guareschi, 2012, p. 31).

Para evitar tais condutas indesejadas, o(a) psicólogo(a) deve tomar como princípios em sua prática na Proteção Social Básica: (1) conhecer previamente o território de abrangência no qual atuará para, então, planejar ações e intervenções condizentes com os objetivos da PSB; (2) identificar, valorizar e auxiliar no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e da comunidade, por meio de intervenções individuais, familiares, grupais e coletivas; (3) trabalhar sempre buscando o diálogo entre o saber popular e o saber científico da Psicologia, não deixando de valorizar as mais diversas experiências, expectativas e conhecimentos em sua atuação; (4) contribuir com o exercício ativo da cidadania, com o empoderamento e autonomia dos sujeitos, bem como com o controle social, por meio da oferta de espaços de participação da comunidade, mobilização social e organização comunitária, evitando que as vulnerabilidades se cronifiquem (Conselho Federal de Psicologia, 2007).

Diante disto, os(as) psicólogos(as) atuantes na Proteção Social Básica têm como desafio pensar em um sujeito para além daquele que precisa ser normalizado, adequado a padrões. É preciso olhar para o sujeito para além das “vulnerabilidades sociais” ou da “pobreza” que o

acometem, isto é, reconhecer nele um sujeito ativo, vivo, que tem contradições, saberes, potencialidades e que tem o que dizer. Isso implica na necessidade de que diferentes olhares possam ser construídos e que não apontem apenas para o que “falta”, mas também para a potência de resistir desses sujeitos que escancaram todos os dias que a pobreza e a carência não se configuram enquanto impossibilidade de vida (Lasta, Guareschi & Cruz, 2012).

### **Considerações finais**

A participação de mulheres idosas em grupo focal sobre o alcance das ações de um CRAS apontou a valorização do espaço grupal por elas frequentado e coordenado por um profissional de Psicologia como facilitador da formação de vínculos e de promoção de saúde mental, contribuindo para o bem-estar das participantes. A idade avançada de algumas participantes, a condição de viúva, a experiência de perda de pessoas importantes e a vivência do luto dão um contorno de proteção à saúde ao Grupo Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o qual dialoga não apenas com as políticas públicas de assistência social, mas também com política de saúde do idoso e política integral de saúde da mulher.

### **Referências**

- Backes, Dirce S.; Colomé, Juliana S.; Erdmann, Rolf H., & Lunardi, Valéria L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442. Recuperado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf)
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, Gabriela P.; Reinaldo, Myrthis V. A. A.; Martins, Patrícia L.; Paschoal, Rodolfo O., & Santos, Veruska B. (2015). O Cuidar da Mulher Idosa em Saúde Mental. *Anais CIEH*, 2(1). Recuperado de [http://www.editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO\\_E\\_V040\\_MD2\\_SA4\\_ID2050\\_08092015115554.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/TRABALHO_E_V040_MD2_SA4_ID2050_08092015115554.pdf)
- Brasil. (2006). *Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa*. Ministério da Saúde.
- Brasil. (2009). Ministério do Desenvolvimento Social. *Caderno de Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social - CRAS*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Recuperado de [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes\\_Cras.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf)
- Brasil. (2011). Ministério da Saúde. *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: princípios e diretrizes*. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde.



Recuperado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_mulher\\_principios\\_diretrizes.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_mulher_principios_diretrizes.pdf)

- Brasil. (2016). Ministério do Desenvolvimento Social. *Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Recuperado de [http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia\\_social/cartilha\\_paif\\_2511.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_paif_2511.pdf)
- Brasil. (2019). Ministério da Cidadania. *Censo SUAS 2018: resultados nacionais - Centro de Referência de Assistência Social*. Brasília: Ministério da Cidadania. Recuperado de [https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip\\_datain/ckfinder/userfiles/files/CRAS\(3\).zip](https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/CRAS(3).zip)
- Busanello, Josefina.; Lunardi-Filho, Wilson D.; Kerber, Nalú P. C.; Santos, Silvana S. C.; Lunardi, Valéria L., & Pohlmann, Flávia C. (2013). Grupo focal como técnica de coleta de dados. *Cogitare Enfermagem*, 18(2), 358-364. <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v18i2.32586>
- Campos, Claudinei J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para dados de análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>
- Carmona, Cecília F.; Couto, Vilma V. D., & Scorsolini-Comin, Fábio. (2014). A experiência de solidão e a rede de apoio social de idosas. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 681-691. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722395510>
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Banco Social de Serviços em Psicologia: relatório final*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/DVC\\_relatorio\\_final.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/DVC_relatorio_final.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Referências Técnicas para Atuação do/a Psicólogo/a no CRAS/SUAS*. Brasília: Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/08/cartilha\\_crep\\_op\\_cras\\_suas.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/08/cartilha_crep_op_cras_suas.pdf)
- Couto, Berenice R. (2013). O Sistema Único da Assistência Social – SUAS: na consolidação da Assistência Social enquanto política pública. In L. R. Cruz & N. M. F. Guareschi, (Orgs.), *Políticas Públicas e Assistência Social: diálogo com as práticas psicológicas* (4ª ed., pp. 41-55). Rio de Janeiro: Vozes.
- Cruz, Lílian R., & Guareschi, Neuza M. F. (2012). Articulações entre a Psicologia e as Políticas Públicas de Assistência Social. In L. R. Cruz & N. M. F. Guareschi (Orgs.), *O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social* (2ª ed., pp. 15-34). Rio de Janeiro: Vozes.
- Cruz, Lílian R., & Guareschi, Neuza M. F. (2013). A Construção da Assistência Social Como Política Pública: interrogações à psicologia. In L. R. Cruz & N. M. F. Guareschi (Orgs.), *Políticas Públicas e Assistência Social: diálogo com as práticas psicológicas* (4ª ed., pp. 13-40). Rio de Janeiro: Vozes.
- Flor, Tatyane C., & Goto, Tommy A. (2015). Atuação do psicólogo no CRAS: uma análise fenomenológico-empírica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 21(1), 22-34. Recuperado de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672015000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672015000100004&lng=pt&tlng=pt)

- Gaskell, George. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Lasta, Letícia L.; Guareschi, Neuza M. F., & Cruz, Lilian R. (2012). A Psicologia e os Centros de Referência em Assistência Social: problematizações pertinentes. In L. R. Cruz & N. M. F. Guareschi (Orgs.), *O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social* (2a ed., pp. 52-65). Rio de Janeiro: Vozes.
- Madureira, Valéria S. F.; Peliser, Simone Regina; Beltrame, Vilma, & Stamm, Mariestela (2008) Mulheres Idosas Falando Sobre Envelhecer: subsídios para a promoção da saúde. *Revista Mineira de Enfermagem*, 12(1), 17-26. Recuperado de <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/233>
- Morais, Olga, N. P. (2009). Grupos de Idosos: atuação da Psicogerontologia no enfoque preventivo. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(4), 846-855. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400014&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400014&lng=pt&tlng=pt)
- Neri, Anita L. (2001). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas, SP: Papirus.
- Pereira, Vinicius T., & Guareschi, Pedrinho. (2018). Representações sociais da psicologia sobre os(as) usuários(as) do Cras: uma perspectiva relacional. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(1), 1-17. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082018000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000100010&lng=pt&tlng=pt)
- Rabelo, Dóris F., & Neri, Ana L. (2013). Intervenções psicossociais com grupos de idosos. *Revista Kairós Gerontologia*, 16(6), 43-63. Recuperado de <http://ken.pucsp.br/kairos/articloe/view/20022/14897>
- Ramos, Luiz R. (2003). Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos residentes em centro urbano: Projeto Epidoso, São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(3), 793-798. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n3/15882.pdf>
- Reis, Carolina; Giugliani, Sílvia, & Pasini, Vera L. (2012). Conversando sobre a Psicologia e o SUAS: potencialidades e desafios para a atuação profissional dos psicólogos na Política de Assistência Social. In L. R. Cruz & N. M. F. Guareschi (Orgs.), *O Psicólogo e as Políticas Públicas de Assistência Social* (2a ed., pp. 149-166). Rio de Janeiro: Vozes.
- Souza, Maria Ó. M. (2016) *Inserção social e qualidade de vida dos idosos: um olhar sobre as práticas do grupo de convivência social de idosos Ativa Idade da cidade de Serra Negra do Norte-RN* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó. Recuperado de <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2471>

- Trad, Leni A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777-796. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>
- Yamamoto, Oswaldo H. (2007). Políticas Sociais, “Terceiro Setor” e “Compromisso Social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia e Sociedade*, 19(1), 30-37. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v19n1/a05v19n1.pdf>

## Capítulo 4

### **A Psicologia nas políticas públicas de Assistência Social: estudo de caso de um jovem em cumprimento de medidas socioeducativas**

Liandra Savanhago

Camila Trindade

Tielly Rosado Maders

Maria Chalfin Coutinho

#### **Introdução**

A atuação da Psicologia nas Equipes de Referência da política pública de assistência social tem se intensificado nos últimos anos. Sobretudo, a partir de 2005, com a concretização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). E, mais especificamente, a partir do ano de 2011, com a implementação da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), a qual dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de psicólogos/as nos respectivos serviços (Brasil, 2011). Mesmo sendo uma profissão essencial para o SUAS, apenas após um longo tempo de concretização, o/a psicólogo/a passou obrigatoriamente a integrar a equipe de referência dos serviços de *Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e de Alta Complexidade*, os quais constituem os três níveis de complexidade do SUAS.

Ao longo deste trabalho, elucidamos algumas atividades que se inserem na *Proteção Social Especial de Média Complexidade*, a qual oferece atendimentos para pessoas em situação de violação de direitos, tal como o serviço de medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto (Brasil, 2005), em um município localizado no litoral norte do estado de Santa Catarina, cuja população foi estimada, segundo o Censo demográfico de 2010, em 45.797 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

As MSE, elementos centrais dessa discussão, são serviços preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069, de 1990 (Brasil, 1990). Tal legislação tem como base os pressupostos da Doutrina da Proteção Integral dos direitos das Crianças e dos Adolescentes, a qual teve marco no artigo nº 227 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, do ano de 1988. Esses serviços são realizados quando há a prática de atos infracionais por jovens que estejam na faixa etária dos 12 até os 18 anos. As

medidas podem ser: privativas de liberdade (Internação e Semiliberdade) e não privativas de liberdade (Liberdade Assistida, Prestação de Serviços à Comunidade, Obrigação de Reparação de Danos e Advertência) (Brasil, 1990).

Em relação às medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), o ECA estabelece que a LA tem o propósito de acompanhar, auxiliar e orientar o jovem durante o tempo mínimo de seis meses, com o objetivo de fornecer auxílio em projetos de profissionalização e de inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1990). A PSC tem a função de realizar “tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais” (Brasil, 1990), ou seja, por meio desta medida é exigido que o jovem realize trabalho comunitário.

A partir destas breves considerações, este trabalho objetivou discutir algumas relações entre as trajetórias de vida de um jovem em cumprimento de medidas socioeducativas e as práticas psis em serviço da política de assistência social. Para isso, realizamos um estudo de caso de um jovem em cumprimento de MSE em meio aberto, em que problematizamos suas trajetórias juvenis com as políticas públicas de Assistência Social, de forma a enfatizar como as práticas psis podem se revelar no cenário da assistência.

Para essas reflexões, tomamos como base a questão social, entendida por Yamamoto e Carvalho (2001), como síntese explicativa do processo de pauperização massiva da classe trabalhadora, expressa por meio de múltiplas determinações, tais como: desemprego, subemprego, violência, criminalização e patologização da pobreza, entre outras.

## **1 Trajetória dos jovens inseridos nas medidas socioeducativas**

Para discutir a atuação da psicologia nas políticas públicas de assistência social, optamos por dar visibilidade à trajetória de um jovem inserido no serviço de média complexidade da Proteção Social Especial. Porém, antes de nos atentar a um fenômeno específico, julgamos necessário evidenciar algumas determinações históricas e sociais que constituem a presente discussão. Com isso, objetivamos não recair em métodos e compreensões que individualizam as questões sociais que constituem a nossa sociedade.

Rizzini (1997), ao realizar uma análise histórica da construção social do jovem criminalizado a partir do advento da República brasileira, afirma que tal contexto foi permeado por diversas alterações sociais, as quais tinham como finalidade tornar o Brasil uma “nação

culta e civilizada” (Rizzini, 1997, p. 27). Para a autora, a concepção de alteração, posta nesse momento histórico, era baseada no entendimento da necessidade de educar, instruir e vigiar a grande massa da população brasileira, considerada como “ignorante”. E o início dessa empreitada seria com os sujeitos que eram considerados “o futuro do país”, isto é, as crianças e jovens brasileiros.

Tal discurso, salvacionista, acabava por mascarar as contradições e posicionamentos higienistas para com a infância pobre e criminalizada e, ao mesmo tempo, era pautado pela lógica da era industrial capitalista, a qual tinha como preocupação conter a “delinquência” e a “vadiagem” em razão da não absorção da mão-de-obra (Cabral & Sousa, 2004). Este controle da população juvenil tornou-se politicamente viável, pois assumiu uma função regulatória desde a infância, quando por exemplo, a pedagogia do trabalho era considerada como a principal estratégia para a “regeneração” daqueles que não estavam inseridos no regime produtivo vigente (Santos, 2013).

Ainda com o advento da República Brasileira, Rizzini (1997) destaca a origem de “um complexo aparato médico-jurídico-assistencial, cujas metas eram definidas pelas funções de *prevenção, educação, recuperação e repressão*” (pp. 29-30). Tal aparato possuía a função de prestar assistência e vigilância à população pobre com a intenção de efetivar uma formação moral e de “civilização”. Nesse sentido, a necessidade de controle da infância e juventude era efetivada desde uma educação direcionada para a absorção de mão-de-obra, até um sistema de classificação para aqueles sujeitos que ora eram classificados como “perigosos” e por isso precisavam de punição, ora eram considerados em “perigo” e precisavam de proteção.

Assim, observamos que as preocupações relacionadas ao gerenciamento das condutas das crianças e dos jovens das camadas populares possuem raízes antigas relacionadas com a história do Brasil. Algumas dimensões do controle de crianças e jovens foram observadas pontualmente no sistema educativo. Para Mayer e Núñez (2017), a massificação e a universalização dos sistemas escolares se traduziram em processos de discriminação e estigmatização na experiência de crianças e jovens de camadas populares em toda América Latina. Baseada em valores e comportamentos hegemônicos da classe média e diante de infâncias e juventudes atravessadas pela pobreza, isto é, pela necessidade de trabalho precoce, muitas vezes ilegal, e conseqüente evasão escolar, o sistema educacional maquiado pelo discurso da meritocracia produziu desigualdades legitimando hierarquias e novas diferenciações sociais, em sua maioria, individualizantes e excludentes.

Associado a isso, historicamente, a juventude tem sido compreendida de forma naturalizada e individualizante, ou seja, “como um período muito difícil para os que nele se encontram, cheio de conflitos, instável, com mudanças de comportamento muito grandes” (Leal & Facci, 2014, p. 17). Com isso, observamos o desenvolvimento histórico de associações entre concepções que naturalizam a juventude com concepções de prevenção e a repressão, presentes no discurso social e jurídico na passagem do século XIX ao XX (Rizzini, 1997). Entendemos que o desdobramento disso se revela na construção de práticas profissionais e concepções que reiteram a individualização de contradições de cunho estrutural de nossa sociedade, na mesma medida em que a pobreza e os jovens pobres passam a ser entendidos como sujeitos que carecem de civilização, de cultura, enfim, da própria vida.

É também nesse contexto e com base nessas concepções que temos o desenvolvimento da ciência psicológica no Brasil. Patto (1990) aponta que diante de noções baseadas na necessidade de “culturalizar” os brasileiros, tal ciência assumiu um papel ideológico de avaliação e quantificação dos aspectos subjetivos que constituem os sujeitos pobres.

Para Patto (1990), o foco era comparar esses sujeitos com os da classe dominante, considerados superiores cultural e intelectualmente. Com isso, tem-se o impulso dos testes psicológicos, enquanto instrumentos utilizados por psicólogos/as que vinham para legitimar a condição inferior do pobre e da pobreza, na medida em que analisavam, por exemplo, variáveis comportamentais ou cognitivas de forma descontextualizada, fragmentada e baseada na avaliação de elementos que “faltavam” no sujeito (Patto, 1990).

Bock (2009) nos recorda para atentarmos às questões ideológicas, voltadas aos interesses burgueses, que constituíram a história da ciência psicológica. Por isso, entendemos que mesmo sendo superadas determinadas práticas e concepções desenvolvidas na/pela área, ainda na atualidade nos deparamos com uma ciência psicológica mais preocupada em ajustar os indivíduos à sociedade do que possibilitar o desenvolvimento de mediações que lhe impulsionem a emancipação ao invés do ajustamento. A discussão acerca da emancipação humana passa por uma reformulação de toda estruturação da sociedade e, pela superação do modo de produção capitalista, uma vez que a atuação profissional da psicologia deva ser pautada na ética e direcionada ao desenvolvimento humano em seus aspectos totais: físicos, subjetivos e relacionais. Práticas de formatação de sujeitos para adaptação do mercado de trabalho extrapolam não só as dimensões éticas da atuação profissional das áreas psis, mas acabam por reproduzir e reiterar lógicas excludentes e adoecedoras que desconsideram os sujeitos de direito e a própria saúde mental.

Mesmo diante desse cenário contraditório, observamos o histórico esforço para o desenvolvimento de novas formas e práticas psis, voltadas para a compreensão dos sujeitos em suas múltiplas relações e contextos. Oliveira e Costa (2018) discorrem que é a partir da inserção dos profissionais da psicologia no Sistema Único de Saúde (SUS) e no SUAS, que ocorre também um movimento de “expansão e diversificação das atividades e práticas psicológicas” (p. 36). Com isso são impulsionados “novos debates em torno dos direcionamentos ético-políticos do trabalho dos[as] psicólogos[as]” (Oliveira & Costa, 2018, p. 36).

Em relação ao SUAS, as autoras enfatizam que esse foi o primeiro momento da história da profissão no qual, efetivamente, o trabalho dos/as psicólogos/as teve como base a questão da “condição de pobreza” (Oliveira & Costa, 2018, p. 38). Contudo, muitas vezes a mesma foi tomada como “impeditivo ou como empecilho a um trabalho efetivo e de qualidade” (Oliveira & Costa, 2018, p. 39).

Retomamos também a discussão sobre a importância da implementação do ECA, para enfatizar que se mostrou como uma legislação importante para as mudanças em relação às compreensões das condições de vidas das crianças e jovens brasileiros, sobretudo quando esses passam a ser entendidos como sujeitos de direitos. Entretanto, é nesta e em outras legislações, como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)<sup>1</sup> (Brasil, 2012), que se revelam outras contradições que colocam em xeque essas possibilidades de mudança, quando dispõem sobre concepções baseadas em ressocialização e reeducação. Além do imaginário social, o qual (ainda) permanece adotando a antiga ideologia do menorismo, enquanto um sistema discriminatório das crianças pobres e não brancas.

Batista (2013) faz uma crítica a essas perspectivas das possibilidades “re” (ressocialização, reeducação, reintegração), as quais na verdade mantêm práticas punitivas e excludentes que objetivam normalizar modos de comportamento. Da mesma forma, Calado e Souza (2014) apontam que os fundamentos pedagógicos das medidas socioeducativas são baseados em concepções educativas que têm como foco os indivíduos e suas capacidades de ajustamento e regulação diante das contradições sociais.

É importante frisar que a socioeducação é vista como uma política pública direcionada para o resgate de uma dívida histórica da sociedade brasileira com uma parte específica da população jovem. Porém, a história tem mostrado muitas contradições entre as legislações

---

<sup>1</sup> O Sinase é uma legislação que regulamenta as medidas socioeducativas. Instituído em 2012, seu objetivo é demarcar princípios, regras e programas específicos a nível municipal, estadual e nacional de atendimento aos jovens (Brasil, 2012).



brasileiras e a execução do que preconizam por meio das políticas públicas. Tanto que, no que tange à legislação brasileira atual, mesmo com a implantação do ECA e seus princípios de proteção integral, diversas denúncias de violações de direitos humanos são relatadas em espaços públicos, na mídia e em ambientes acadêmicos. Calado e Souza (2014) alertam para as diversas dimensões que assumem essas violências de Estado, enfatizando o quanto muitas vezes elas são aceitas socialmente, enquanto uma forma de “correção” e/ou “punição” para os jovens. Nesse cenário, mais uma vez, temos a reprodução de uma lógica desigual excludente que visa o funcionamento do mercado e não o desenvolvimento humano.

Passetti (2013) considera questionável que a mentalidade jurídica no Brasil, permaneça penalizadora e, cada vez mais, distante do ECA. Entretanto, ao analisarmos tal estatuto, percebemos que, apesar de seus avanços normativos, o mesmo ainda se mostra distante de sanar a referida dívida histórica a que se propõe. Nessa perspectiva, Cabral e Sousa (2004) apontam que “ainda existe certa distância entre aquilo que dispõe a lei e a realidade” (p. 85). Entendemos que, mesmo passados quinze anos de tal constatação, a mesma ainda se sustenta. Pois, apesar dos avanços no âmbito dos Direitos Humanos que dispõe a lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (Brasil, 2012), as MSE ainda abarcam as tensões e as (con)tradições do contexto social brasileiro, em que o estigma social continua refletindo nos números dos jovens apreendidos pela justiça<sup>2</sup>.

É nesse cenário que o trabalho da/o psicóloga/o é desenvolvido, isto é, em meio a uma série de contradições estruturantes de um modelo social excludente. Eidelwein (2007) destaca que mesmo diante de determinações limitadoras que constituem o trabalho da/o psicóloga/o no contexto capitalista, ainda assim podem e devem ser construídas possibilidades de superação dessas formas de relações. Quanto as práticas psi, em termos imediatos, um passo importante que envolve o trabalho da/o psicóloga/o, é a delimitação das opções ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas (Eidelwein, 2007), visto que são essas que orientam possibilidades de construção de novas formas de compreensão, atuação e intervenção psi, para além das hegemônicas e excludentes, apresentadas anteriormente, em relação aos jovens brasileiros.

---

<sup>2</sup> Exemplo disso nos sistemas socioeducativos atuais, bem como no sistema prisional, observamos “um padrão de intervenção racialmente seletivo e higienista que se configura como forma de anulação e eliminação das pessoas que compõem a categoria forjada dos ditos ‘perigosos’ e ‘delinquentes’” (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2016, p. 71). Isto é, tais espaços, são ocupados, majoritariamente, por jovens negros, do gênero masculino, com baixa escolarização e renda.

A mesma autora destaca que mesmo em meio ao modelo social excludente apresentado, ainda assim é possível construir possibilidades de emancipação e superação de condicionantes da realidade social (Eidelwein, 2007). Um exemplo a ser evidenciado é a adoção dos pressupostos apresentados pela autora a partir da perspectiva da classe trabalhadora, posto que são esses que orientam possibilidades de construção de novas formas de compreensão, atuação e intervenção psi, para além das hegemônicas e excludentes, apresentadas anteriormente, em relação aos jovens brasileiros. Ou seja, o entendimento de pertencimento a classe trabalhadora, que não abarca apenas os jovens, mas também os profissionais da psicologia, deve ser pensado enquanto entendimento basilar que estrutura nossas ações profissionais, nossa categoria e que estrutura a sociedade do capital.

## **2 Método**

Este estudo de caso é um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada pela primeira autora no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, finalizada em fevereiro de 2019. Na pesquisa de mestrado, a autora investigou os sentidos sobre o trabalho para quatro jovens, utilizando a perspectiva teórica e metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, preconizada por Lev Semyonovich Vigotski, Alexis Leontiev e Alexander Luria.

Partindo de uma compreensão Histórico-Cultural, esta pesquisa se trata de uma análise qualitativa, em que realizamos um estudo de caso com um jovem em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Além do Diário de Campo, utilizamos a entrevista semiestruturada como ferramenta de pesquisa. A entrevista foi composta pela identificação, dados sociodemográficos e por questões abertas sobre temas como: trajetórias de estudo e de trabalho, cotidiano de trabalho e interfaces entre trabalho, medidas socioeducativas e atos infracionais. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Em consonância com a perspectiva teórica e metodológica adotada, as análises foram realizadas por meio dos Núcleos de Significação, inspirados em Aguiar, Soares e Machado (2015). Na dissertação de mestrado, as análises foram realizadas por meio de quatro etapas de sínteses e aglutinações temáticas: Pré-indicadores, indicadores separados por jovem, indicadores entrelaçados e Núcleos de Significação. Neste estudo de caso, pela ausência dos outros jovens participantes, as análises foram realizadas por meio de três etapas sucessivas de aglutinações e sínteses temáticas: Pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação.

Para a dissertação, foram formados três núcleos de significação nomeados como: “Trajetórias de educação e de trabalho”; “Cotidiano e trabalho”; “Interfaces entre trabalho e medidas socioeducativas”. A fim de dialogar com o objetivo deste trabalho, construímos dois núcleos de significação, o primeiro chamado “Trajetórias de Pedro: uma vida marcada pelo trabalho” e o segundo, tal como a pesquisa de mestrado, “Interfaces entre trabalho e medidas socioeducativas”.

O primeiro Núcleo terá visibilidade nesta pesquisa de forma a contextualizar a vida do jovem entrevistado e dar suporte para as discussões presentes do segundo núcleo. Nesse sentido, o último núcleo, que possui uma interface com as políticas públicas de assistência social e instituições próximas, terá um papel central na discussão do trabalho.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto da investigação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) e contamos com a autorização por escrito do jovem participante.

### **3 Trajetórias de Pedro: uma vida marcada pelo trabalho**

Pedro é um jovem extrovertido que tem muitas histórias a serem contadas sobre a sua vida, histórias estas que iniciaram tão rapidamente desde o início do contato com a pesquisadora que muitas não puderam ser registradas no gravador. Pedro se declarou como pardo, tem 18 anos de idade e, no momento da entrevista, estudava no segundo ano do ensino médio do EJA - Educação de Jovens e Adultos. O jovem tem uma extensa trajetória nos serviços de Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade. Em sua adolescência, frequentou o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), em seguida transitou entre medidas socioeducativas em meio fechado e meio aberto em diversos municípios e estados. No momento em que a pesquisa foi realizada, cumpria medida de LA e PSC no município em que residia.

O município em questão está localizado no litoral catarinense. Sobre seu bairro de residência, Pedro diz que mora em um “*beco*”, caracterizado por ele como o menor bairro da cidade, por essa razão, relata não frequentar muitos locais da região. O jovem mora com sua avó, um irmão de 17 anos e uma irmã de 14 anos. Além de seus dois irmãos, diz ter uma irmã por parte de pai, três irmãs que foram, segundo o jovem, “adotadas por consideração” e um irmão que faleceu antes do nascimento. Sua mãe reside em outro município de Santa Catarina

e seu pai encontra-se encarcerado em um presídio de segurança máxima, também em Santa Catarina, motivo este que relata ter ingressado no PAEFI.

Sobre as ocupações familiares, a avó com quem reside trabalha há muito tempo em uma padaria da região. Além de trabalhar como doceira, trabalha com revendas de cosméticos nacionais. A irmã caçula, por sua vez, trabalha informalmente nas temporadas de verão com os tios vendendo milho, churros e água. Em relação ao irmão, Pedro diz que o jovem “é malandrão”, pois as vezes aparece com dinheiro cuja origem é desconhecida.

Em relação ao contexto de trabalho, Pedro traz muitas histórias e diz que sempre teve muito incentivo de sua família para trabalhar. Na infância, havia um engenho de farinha em que todos os familiares trabalhavam, inclusive Pedro. Porém, o engenho entrou em processo de falência. Em seguida, Pedro trabalhou em diferentes praias vendendo castanhas-de-caju e fazendo bijuterias artesanais, segundo o jovem: “*eu mesmo fazia e eu mesmo vendia*”. Por certo tempo de sua vida, o jovem diz que ganhou bastante dinheiro realizando atividades ligadas ao narcotráfico e atividades afins.

Atualmente, Pedro e seu tio trabalham na área de construção civil realizando o serviço de calfinagem, isto é, o acabamento de paredes internas de casas e apartamentos com cal fina. Em concomitância com esse trabalho, o jovem e sua tia realizaram um curso de importação pela internet e hoje importam produtos de outro país para vender no Brasil.

Como vimos, Pedro iniciou sua trajetória de trabalho de forma precoce. Aos sete anos de idade já desenvolvia trabalhos na área alimentícia, em conjunto com sua família. Calil (2003) aponta que “historicamente, o trabalho é uma presença constante na vida de crianças e adolescentes das camadas populares” (p. 151). A condição de pobreza e de trabalho infantil acabam marcando a experiência em relação ao trabalho e a própria vida em geral para esses sujeitos. Tendo em vista que os jovens passam a significar e a construir sentidos tomando contato com outras realidades, a realidade em que o trabalho era a única forma de garantir o sustento familiar (Pereira, 2003) é constitutiva na vida de Pedro.

Para que conseguisse um trabalho com retorno financeiro satisfatório, Pedro contou que teve que trabalhar bastante durante sua vida. Todos os seus trabalhos até o momento da entrevista foram considerados pelo jovem como “autônomos” – “*eu mesmo fazia e eu mesmo vendia*” –, embora sempre atrelados aos trabalhos familiares e lugares públicos:

Trabalhei muito, em diversos lugares. Trabalhei na praia, igual a minha irmã. . . . Fazia, tipo, aqueles negócios de bijuteria, artesanal. O meu tio fazia no quadro, eu fazia aqueles negócios

de prosperidade, incenso, nós fazia também coisas pra colocar tabaco, vendia castanha na praia. Trabalhei muito, sempre em lugares que tinha bastante pessoas (Pedro).

A condição de pobreza persistente, conforme Calil (2003), leva os adultos a utilizarem o trabalho infantil como estratégia de sobrevivência do grupo familiar. Nesse sentido, embora Pedro afirme que toda sua trajetória laboral foi como “autônomo”, o suporte familiar possibilitou sua autonomia no trabalho na medida em que necessitava auxiliar na sobrevivência própria e da família (Calil, 2003). É interessante perceber como tais relações entre trabalho e família se mostram paradoxais, pois o trabalho infantil foi utilizado como subsídio para a complementação da renda familiar, atrelando-se, assim, a uma forma de sobrevivência familiar, ao mesmo tempo em que as experiências de trabalho para a sobrevivência de si e de sua família lhe permitiram atribuir sentidos de autonomia e emancipação precoce.

O jovem relatou que, desde sua juventude, trabalhou no tráfico de drogas e em atividades afins:

Não era só tráfico, né. . . . Eu com 15 anos era patrão, tinha duas, três biqueiras<sup>3</sup> já. Já tinha 15 anos e já cuidava, né. E comprava coisas com caras que tavam dentro do sistema né. Comprava crédito pra eles, dava telefone pra eles pra falar com eles. Já tava bem mais avançado também, entendeu? (Pedro).

Consideramos, tal como Feffermann (2006), o tráfico de drogas como um fenômeno que transpassa a ordem policial e criminal, pois está inserido na sociedade como parte integrante do sistema social, político e econômico vigente. Este sistema, “alicerçado na acumulação do capital, cria, e reproduz uma reserva de força de trabalho desempregada ou parcialmente desempregada, e uma grande parcela desta população passa a desenvolver estratégias de sobrevivência, sendo que alguns transpassam o limite da legalidade” (Feffermann, 2006, p. 209).

O trabalho no tráfico de drogas é, portanto, uma atividade que surge para o jovem como resposta a uma marginalidade econômica (Feffermann, 2006) e que possui características de um trabalho duplamente informal, pois, além de ser um trabalho sem regulamentação formal, “é um mercado de circulação de mercadorias ilícitas, cuja atividade é, em si mesmo, criminalizada” (Misse, 1999, p. 293).

Em seu trabalho atual, o jovem afirma conciliar duas formas de trabalho: os serviços de calfinagem e de revenda de produtos importados. O trabalho com cal fina, por ser um serviço informal não gera um salário fixo, mas sim uma remuneração por dia de trabalho, conforme o metro de revestimento realizado, por exemplo, “*vamos fazer as contas, faz uns 15, 20 metros*

---

<sup>3</sup> Terminologia coloquial que significa o lugar onde se vendem substâncias psicoativas.

*por dia, daí às vezes 18, aí dá uns 400, 300 [reais] por dia*". A flexibilidade desse tipo de trabalho é considerada pelo jovem como um aspecto positivo, tendo em vista que não precisa estar subordinado a ninguém: "*se eu trabalhei hoje eu ganho, se eu não trabalhar eu não ganho, eu não preciso ficar dependendo de ninguém, escutando coisa dos outros*".

Por residir em um município onde a construção civil é um dos principais "motores" da economia regional, o jovem diz que "*sempre tem bastante serviço, mas tem bastante concorrência também, mas daí eu meloro o preço e meloro a qualidade, aí sempre vai, né*". O jovem trabalha durante o dia e estuda no período noturno.

Segundo Mattos e Chaves (2010), para conciliar o tempo de estudo e de trabalho que ocorrem em turnos diferentes do dia, os jovens precisam (re)organizar a rotina diária para acomodar a atividade laboral. Os mesmos autores dizem que o tempo gasto no deslocamento entre o trabalho e a escola foi apontado em sua pesquisa empírica com jovens trabalhadores como uma dificuldade a ser superada. Tais constatações também foram encontradas no discurso de Pedro, o jovem diz que precisa sair mais cedo do trabalho, deixando de ganhar mais dinheiro no dia, pois a localização da escola é afastada dos locais onde normalmente trabalha.

A conciliação de estudo e trabalho faz com que o cotidiano de Pedro seja exaustivo, isso se deve à carga horária de trabalho, à distância da escola e ao fato de ser um trabalho pesado: "*É braçal pra caramba, toda hora eu tenho peso na mão*"; "*É corrido pra mim também, eu chego cansado, porque o cal fino cansa*"; "*é calo na mão pra caramba*".

Antunes (2011), ao descrever os diversos modos de ser da informalidade, cita os que se inserem em setores de prestação de serviços sem garantias e direitos sociais. Caso fiquem doentes pelo excesso de trabalho braçal, por exemplo, correm o risco de perder sua renda. Outra característica sobre os modos de ser na informalidade diz respeito à carga horária de trabalho, segundo Antunes (2011, s.p.), "*não há horário fixo de trabalho, e as jornadas de trabalho levam frequentemente ao uso das horas vagas para aumentar a renda oriunda da atividade*". Tal realidade pode ser ilustrada pela fala de Pedro ao dizer que: "*[em] dois dias eu tive que trabalhar cheio. Até 8, 9 horas da noite. . . no sábado, por exemplo, fiquei até 9 horas da noite trabalhando, porque a gente faz pra terminar*".

Dialogando sobre aspectos gerais sobre a categoria trabalho, Pedro definiu a mesma enquanto uma forma de rotina que garante sua sobrevivência. Tal definição acaba por evidenciar sua origem social:

Trabalho pra mim é uma coisa que a pessoa precisa, da nossa comunidade, da minha comunidade mesmo, eu não sei da tua, né. . . mas na minha comunidade, eu nasci na pobreza,

né. Eu preciso de um trabalho pra crescer, né, pra adquirir. Trabalho é o que a pessoa precisa na minha comunidade, por exemplo, que todo mundo precisa e não tem, tá em falta, né. E hoje em dia tem bastante pessoa que não consegue trabalho. Tá em crise (Pedro).

A condição de pobreza, situada por Pedro, é considerada uma das expressões da questão social, a qual se manifesta, dentre muitos outros determinantes, pelas desigualdades de renda entre os grupos sociais.

Para os grupos sociais empobrecidos, que vivem em condições precárias de trabalho, basta uma situação conjuntural de crise de subsistência para que esta população seja suscetível de ser desestabilizada, tanto pela queda de produção de atividades quanto pelo desemprego, conforme afirma Castel (2008). Tal característica é visualizada no trecho em que Pedro relata sobre a crise econômica que se faz presente no atual contexto brasileiro, a qual afetou e vem afetando pessoas que residem em sua comunidade (e que compartilham de sua situação de pobreza), agravando a condição de trabalhadores subempregados e desempregados.

Em referência a seu meio social e a seu trabalho com a cal fina, o jovem diz que realiza um trabalho o qual tem condições de executar de modo a obter um retorno financeiro: *“eu tenho condições, que eu tenho como trabalhar, é um jeito que eu acho de guardar mais dinheiro”*. Atrelado a isso, o trabalho de importações que realiza com sua tia é um *“trabalho que me ajudou muito, porque pra mim ter condições de tá vendendo isso, tá importando, passei por bastante coisa e foi difícil, não é fácil”*; *“eu tenho o maior orgulho de vender”*. Mesmo diante das inúmeras contradições que perpassam o cotidiano de trabalho de Pedro, o jovem se refere com sentimentos positivos em relação às atividades que vem desenvolvendo:

Eu fico bastante orgulhoso de mim, porque eu tenho aprendido essa profissão e o significado dela é que me motiva a cada dia. É o dinheiro, né, pra eu ter o meu sustendo e eu sofri bastante pra poder fazer o que eu faço. E eu me orgulho muito e tem um significado de gratidão. De aprender mesmo a fazer esse negócio (Pedro).

Isto é, mesmo desenvolvendo trabalhos informais e conciliando uma rotina exaustiva, Pedro expressa orgulho em revender produtos importados e executar serviços de calfinagem, uma vez que esses trabalhos lhe trouxeram autonomia financeira em sua vida. Por fim, podemos considerar que a história de Pedro é marcada desde sua infância pela necessidade de muito trabalho.

#### **4 Manifestações da questão social: Interfaces entre trabalho, Psicologia e MSE**

A história de Pedro nos revela que, além de uma vida marcada por muito trabalho, o jovem vivenciou uma longa experiência com alguns equipamentos de assistência social. Por

exemplo, antes de cumprir a medida socioeducativa, ele relata que frequentou o CREAS, no serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), desde os 14 anos de idade, junto a seu irmão. Ao relatar tais experiências, Pedro destaca que:

mas daí ela era psicóloga também. Mas não era referente ao ato infracional. Mas era, tipo, na minha família tinha pessoa que tava fazendo ato infracional e ela sabia, tinha denúncia. E eu tinha que vir aqui pra ela ver meu psicológico pra eu não cair na vida, daí tinha que vir (Pedro).

Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) alertam para a existência de práticas psis hegemônicas em serviços de prevenção e vigilância direcionada aos jovens “potencialmente perigosos”, que acabam por se desdobrar em uma concepção dicotomizada de infância dita normal, ideal e desejável em oposição a uma infância de risco. Nesse sentido, é interessante observar a referência que Pedro faz ao trabalho da psicóloga que lhe prestou atendimento. Enquanto profissional que, ao desenvolver seu trabalho, tem como horizonte manter a estabilidade das possibilidades de desenvolvimento dele, conforme um padrão do que é considerado normal e não a partir das contradições que envolvem a sua vida concreta.

Entendemos que o trabalho do/a psicólogo/a na área da assistência social é psicossocial, ou seja, é um serviço realizado junto a profissionais do serviço social e, logo, supera as práticas tradicionais da psicologia, tais como atendimento individual e clínico. Em relação à atuação profissional nos serviços do PAEFI, as atividades são realizadas conforme as demandas das pessoas atendidas, por isso, as atuações profissionais são diversas, como: orientações sobre seus direitos sociais, encaminhamentos para outros equipamentos da rede, atendimento especializado, até oficinas com famílias (Brasil, 2012), nesse sentido constitui-se uma gama de possibilidades para o desenvolvimento do trabalho do/a psicólogo/a no respectivo serviço.

Pedro nos relata ter passado por grande parte das MSEs que estão tipificadas no ECA, tais como: medida socioeducativa de internação, de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade, além de já ter pago cestas básicas: “*Já paguei cesta básica, já paguei um monte de coisa*”. As trajetórias de Pedro nos respectivos serviços: o PAEFI, como forma de “proteção e prevenção” e a medida socioeducativa, como forma de “recuperação e reeducação”, se desdobram na relação experienciada pelas crianças e adolescentes pobres, que ora são consideradas perigosas, necessitando de medidas de “correção”, ora estão em perigo de ser, e precisam de “proteção” e “prevenção” (Rizzini, 1997). É interessante pontuar que tal representação ambivalente foi construída no advento da urbanização e da industrialização brasileira, estando associada a determinados grupos sociais: do jovem pobre, negro, morador de periferia, na medida em que é transformado em “*menor infrator*” (Meneghetti, 2018), pela periculosidade invariavelmente atrelada às classes populares (Rizzini, 1997).



Durante seu percurso de internações, o jovem diz que “*vivia dopado*”, pois enquanto permanecia no centro de internação recebia psicotrópicos com receita médica. A medicalização<sup>4</sup> de jovens em ambientes socioeducativos de internação é um fato que ocorre frequentemente e é um tema presente na literatura brasileira (Anjos, 2018; Vicentin, Gramkow & Rosa, 2010), portanto, é também um tema de saúde pública.

Historicamente, as práticas psis estiveram atreladas ao modelo hegemônico pautado na medicina e psiquiatria, em que as práticas clínicas estão direcionadas à adaptação das pessoas na busca por padrões de normalidade. A partir disso, problematizamos a responsabilidade ético-política que constitui o trabalho dos/as psicólogos/as, quando não são questionados os processos de medicalização, patologização e institucionalização em ambientes socioeducativos. Mesmo que a categoria de psicólogos/as não possa receitar medicamentos, a atuação nestes serviços conta com uma equipe técnica multidisciplinar, o que coloca todos/as os profissionais envolvidos num lugar de responsabilidade e postura ética com suas práticas. Assim, reiteramos a necessidade de superação dessa lógica, uma vez que fenômenos sociais devem ser tratados em sua totalidade e singularidade, e não como doenças ou como comportamentos a serem medidos e “ajustados” de forma individual.

Diante disso, entendemos a necessidade do desenvolvimento de um trabalho efetivamente multidisciplinar no âmbito da assistência social, envolvendo desde médicos/as, psicólogos/as, assistentes sociais, advogados, educadores sociais, entre outros. Em certa medida, a legislação da política já prevê essa disposição, contudo o que se observa é que apesar da existência dessa prerrogativa, muitas vezes os profissionais acabam atuando de forma fragmentada.

No que diz respeito à interface entre medidas socioeducativas, ato infracional e trabalho na vida de Pedro, o jovem relata suas experiências de trabalho dentro e fora do campo da legalidade. Nesse sentido, o tráfico de drogas, para o jovem, é significado como uma atividade importante, pois remete a sua adolescência e sua forma de sobrevivência naquele momento. Segundo o jovem:

antes eu só traficava, não trabalhava, só vivia das coisas erradas. Era só coisa errada, realmente era só coisa errada. . . Eu quando tinha uma cabeça mais. . . era mais menor, tinha uma cabeça diferente de pensar, eu achava isso uma maneira de ganhar dinheiro, hoje em dia eu já não acho mais (Pedro).

---

<sup>4</sup> Salientamos a necessidade de compreender as múltiplas determinações que envolvem tal temática, tais como: a patologização da infância, os mecanismos de controle social da população juvenil, a saúde mental em instituições socioeducativas, a ideia de periculosidade atrelada aos transtornos mentais, entre outras.

Feffermann (2006) destaca que o mercado ilegal surge como uma das respostas à marginalidade econômica para jovens pertencentes às classes populares, vítimas do crescimento econômico desigual. Sabendo da complexidade do trabalho e do tráfico de drogas enquanto importante dimensão da constituição subjetiva e não querendo esgotar tais dimensões, afirmamos, a partir dos relatos de Pedro, que o tráfico de drogas esteve presente em sua vida como uma estratégia de sobrevivência e um meio de ganhar dinheiro.

Entendemos que o trabalho do/a psicólogo/a nas políticas públicas, com questões relacionadas a atos infracionais, não deve ser pautado em concepções moralizantes que contribuem para a criminalização da juventude envolvida nessas relações. Mas, sim, uma atuação voltada para compreender o lugar que tais relações assumem na vida desses jovens e para a construção de soluções coletivas que visam superar esse contexto de produção de criminalidade no qual se constituem as vidas de tantos jovens.

Segundo Oliveira e Costa (2018), o desafio da psicologia consiste em compreender que é a própria pobreza que condiciona, produz e reverbera os mais variados problemas apresentados no cotidiano da profissão. Não se trata apenas de uma formação precária que não prepara seus profissionais para atuar em contextos de pobreza, enquanto uma postura ética social e de classe, comprometida com nossa realidade, mas também a própria estrutura da economia e da política que são permeadas por interesses da classe dominante (Oliveira & Costa, 2018). Por exemplo, uma atuação voltada a inserção de jovens no mercado de trabalho parece desconsiderar a realidade de dezenas de milhões de desempregados na atualidade, isto é, o desemprego estrutural.

Em relação ao cotidiano de trabalhadores do tráfico, outro aspecto a ser visibilizado diz respeito ao cotidiano de sucessivas violências atreladas à atividade. Pedro revela ter interrompido as atividades de tráfico de drogas, pois estava em busca de sua liberdade. Também, pelo amor que sente por sua família e pelo medo de morrer ou de perder algum membro de sua família para a violência, por isso, diz ter se distanciado das atividades ilegais e passou a desenvolver atividades na construção civil, conforme já mencionamos.

Porém, esse tempo de permanência em atividades não legalizadas fizeram com que o jovem ficasse “rotulado” pela polícia militar e sofresse diversas violações de direitos. Segundo o jovem, tais violações acontecem com frequência.

foi de noite. . . . Eu tava na rua da minha casa, eles me pegaram lá, eu tava vendendo droga, eles sabiam, né, tinha muita denúncia, já sabiam e eu tava marcado, já avisaram. Eu não tava escutando eles, eles podiam falar, eu não tava nem aí. Daí foi o que aconteceu, eles me pegaram, perto da 1:30, 1h, me levaram. . . e me bateram (Pedro).

De acordo com Wacquant (2001), o uso constante da violência pela polícia militar contra pessoas de camadas populares banalizou a brutalidade no seio do Estado. Além disso, o uso da violência policial está ancorado em concepções hierárquicas e paternalistas que atingem trabalhadores e pessoas “em conflito com a lei”, de forma que a manutenção da ordem de classe e da ordem pública se confundem.

Na história de Pedro, a violência policial não se restringe ao momento imediato da abordagem policial, mas sim se constitui em ameaças constantes na/para vida do jovem: “*Eles [policiais militares] avisaram na frente do advogado. . . falaram: “ah, se nós te pegar de novo na rua, você já sabe, a gente vai te matar. . . [me] ameaçou, ameaçou assim com o advogado vendo, eu não meti um processo neles porque eu não quero morrer”*”. A fala de Pedro é reveladora de um contexto no qual, não raramente, as ameaças de morte se materializam em assassinatos de jovens pobres e negros por parte da polícia, entrando para as estatísticas de genocídio dessa população.

É importante ressaltar que mesmo cumprindo as medidas socioeducativas e afirmando que encerrou as atividades ligadas ao narcotráfico, as abordagens policiais e violações de direitos continuam na vida de Pedro. Desse modo, Pedro poderia ser situado como provável alvo daquilo que Meneghetti (2018) considera como “cisma policial”, a qual é constituída a partir da imagem construída em relação aos jovens desde sua primeira ocorrência, sobretudo caso ele apresente atributos básicos de suspeição em termos de gênero, raça e classe, somados à aparência. No caso de Pedro, observamos a seguinte situação:

Aqui acontece direto. Me pegaram em quatro agora e me pegaram 100 reais. Faz duas ou três semanas, tava com 500 reais no bolso e eles [policiais militares] falaram: “de quem é esse dinheiro aqui?” E eu falei: “acabei de receber, tava voltando do serviço”. Me pegaram, eu tava com roupa e o sapatão, de tênis e tudo. Me pegaram, eles me conhecem, né? Se eles pegassem os 500 reais que eu tivesse recebido no dia, aí, meu deus, eu ia levar na corregedoria e eles iam se incomodar, né. Só que por 100 reais eu não ia me incomodar. Depois ele vai querer me matar ainda, né (Pedro).

Em busca de desfazer o estereótipo “menor suspeito”, Pedro recorre ao trabalho. O uniforme de trabalho, “*roupa e o sapatão*”, adquire um sentido para além de subsistência, mas sim envolve uma possibilidade de condição de segurança relacionada a um *status* de não delinquência. Ao mesmo tempo em que Pedro enfatiza o orgulho e a autonomia que o seu trabalho proporciona, também retrata que a realidade de desemprego está presente para muitas pessoas que residem ao seu redor. Isto é, a contradição sobressalente nos sentidos sobre o trabalho diz respeito ao sistema social e econômico que precariza as condições mais básicas de

existência, tirando das pessoas o direito ao trabalho, que, se tratando de uma classe que necessita trabalhar para (sobre)viver, trata-se de uma ameaça à própria vida humana.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo compreender as trajetórias de vida de um jovem em cumprimento de medidas socioeducativas e algumas reflexões acerca das práticas psis em serviço da política de assistência social. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa que deu origem à presente reflexão, diversos questionamentos sobre essas relações, principalmente acerca do trabalho do/a psicólogo/a no ambiente socioeducativo, foram se constituindo no diário de campo: *Como acolher as histórias dos jovens que estão por vir? Como abordar as temáticas de cunho institucional sem que gere desconforto, ou que criminalize ainda mais os jovens? Qual é a melhor forma ou instrumentos de trabalho para que eles se sintam acolhidos, numa instituição direcionada a temáticas que transversalizam questões sobre criminalidade? Como a psicologia pode ajudar na superação de condições de vidas precárias?*

Os desafios postos na construção de práticas psi que indiquem possibilidades de romper com preconceitos e concepções que naturalizam a condição de pobreza em relação aos jovens são muitos. Tais desafios apontam tanto para a revisão das concepções teóricas que sustentam as práticas como para as próprias práticas dos/as psicólogos/as. Oliveira e Costa (2018) nos dão uma pista para que possamos compreender e superar tais condições, qual seja, pressupor que o cerne das contradições postas na atualidade está situado nas relações capital-trabalho. E por isso, por mais acessível, inclusiva ou democrática que sejam as políticas públicas, elas ainda, em maior ou menor grau, são engendradas nesse contexto de contradições .

Entendemos que essa compreensão retoma a função histórica, social e política do trabalho do/a psicólogo/a. E, neste caso, pensar e concretizar possibilidades de superação do que está posto em relação a ele, desdobra-se em uma responsabilidade ético-política com a classe trabalhadora brasileira, isto é, com a própria de vida de jovens como Pedro. Destacamos na história de Pedro a persistência de desigualdades de classe, constituída por relações complexas de uma estrutura social precária e perversa, que coloca a vida humana nas margens. Portanto, é importante resgatar a urgência de uma prática profissional baseada na ética, na permanente reflexão e autocrítica e, ainda, comprometida com a realidade e com os jovens brasileiros. As diversas trajetórias de trabalho de Pedro evidenciam o quanto na vida deste jovem trabalhador, a ocupação em serviços informais e ilegais se colocou como única

possibilidade, assim como para outros jovens, inclusive de sua própria família. E, também, o quanto tais condições o colocaram em relações contraditórias e sucessivas com as políticas de assistência social.

Por fim, reiteramos, como ressaltam Mayer e Núñez (2017), a importância de considerarmos processos de longo prazo e não apenas conjunturas específicas, pois ao conhecer a constituição histórica do Estado brasileiro e a trajetória de Pedro, comum a tantos jovens de camadas populares, cabe a Psicologia contribuir para identificar e não permitir a reprodução de padrões e lógicas excludentes, de práticas psicologizantes, correccionistas e culpabilizadoras de questões que são de ordem social.

## Referências

- Aguiar, Wanda M. J.; Soares, Julio R., & Machado, Virgínia C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75.
- Anjos, Mariana F. (2018). *Gestão da adolescência em ato infracional a partir da medicalização* (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda.
- Antunes, Ricardo. (2002). *Os Sentidos do Trabalho* (6a ed.). São Paulo: Boitempo Editorial.
- Antunes, Ricardo. (2011). Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? *Serviço Social & Sociedade*, 107, 405-419.
- Batista, Vera. M. (2013). Adeus às Ilusões “re”. In C. M. B. Coimbra, L. S. M. Ayres & M. L. Nascimento, *PIVETES: Encontros entre a psicologia e o judiciário* (pp. 195-199). Curitiba-PR: Juruá.
- Bock, Ana M. B. (2009). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (2a ed., pp. 15-28). São Paulo: Cortez.
- Brasil. (2011). *Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011*. Ratificar a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS e Reconhecer as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social.

- Brasil. (1990). *Lei nº. 8.069, de 13 junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Brasil. (2005). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social: PNAS/2004. Norma Operacional Básica: NOB/SUAS*. Brasília: MDS. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf)
- Brasil. (2012). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) entre outras medidas. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12\\_594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12_594.htm)
- Cabral, Suzie H., & Sousa, Sonia M. G. (2004). O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. *Psicologia em Revista*, 10(15), 71-90.
- Calado, Vania A., & Souza, Marilene P. R. (2014). Ato infracional na escola: o impacto da trajetória escolar e a influência de questões de gênero na adolescência. In Z. D. R. Leal, M. G. D. Facci & M. P. Souza (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 123-158). Maringá, PR: EDUEM.
- Calil, Maria I. (2003). De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In S. Ozella, *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 137 – 166). São Paulo: Cortez.
- Castel, Robert. (2008). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário* (7a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cruz, Lilian; Hillesheim, Betina, & Guareschi, Neuza M. F. (2005). Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas Psi. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 42-49.
- Eidelwein, Karen. (2007). Psicologia Social e Serviço Social: uma relação interdisciplinar na direção da produção de conhecimento. *Revista Textos & Contextos*, 6(2), 298-313.
- Feffermann, Marisa. (2006). *Vidas Arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2010*. Recuperado de: <https://censo2010.ibge.gov.br/>
- Iamamoto, Marilda V., & Carvalho, Raul. (2001). *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* (14a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. (2016). *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análises*. Brasília-DF: IPEA.

- Leal, Zaíra. F. R. G., & Facci, Marilda G. D. (2014). Adolescência: superado uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In Z. D. R. Leal, M. G. D. Facci & M. P. Souza (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação* (pp. 123-158). Maringá, PR: EDUEM.
- Mattos, Elsa, & Chaves, Antônio M. (2010). Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(3), 540-555.
- Mayer, Liliana, & Núñez, Pedro. (2017). La experiencia escolar juvenil: expansión del nivel secundario y terciario y los procesos de desigualdad. Aula 4 Curso de Desigualdades, infancias y juventudes em América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO.
- Meneghetti, Gustavo. (2018). *Na mira do sistema penal: o processo de criminalização de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia no âmbito do sistema penal catarinense* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Misse, Michel. (1999). *Malandros, marginais e Vagabundos & a acumulação social da violência no Rio de Janeiro* (Tese de Doutorado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Oliveira, Isabel F., & Costa, Ana L. F. (2018). Psicologia e Política Social: história e debate. In M. P. Cordeiro, B. Svartman & L. V. Souza, *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas* (pp. 32-44). São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Patto, Maria H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, Maria G. D. (2003). Adolescentes trabalhadores: a construção de sentidos nas relações de trabalho. In S. Ozella, *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.
- Rizzini, Irene. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Amais.
- Santos, Marco A. C. (2013). Criança e criminalidade no início do século XX. In M. Del Priore, *História das crianças no Brasil* (7a ed., pp. 210 – 230). São Paulo: Contexto.
- Vicentin, Maria. C.; Gramkow, Gabriela., & Rosa, Miriam. D. (2010). A patologização do jovem autor de ato infracional e a emergência de “novos” manicômios judiciários. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(1), 61-69.
- Wacquant, Loïc. (2001). *As prisões da miséria*. (A. Telles trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

## Capítulo 5

### **Medidas socioeducativas: as narrativas de adolescentes e o uso da literatura como disparadores de análise**

Beatriz Saks Hahne

Adriana Marcondes Machado

#### **Introdução**

Serão apresentadas, a partir de pesquisa de doutorado em andamento<sup>1</sup>, experiências construídas em parceria com adolescentes e jovens que cumprem ou cumpriram recentemente medida socioeducativa. São meninos e meninas que, ao praticarem ato infracional, têm suas trajetórias carregadas de vivências em unidades de internação e se percebem transitando na comunidade em que habitam tomados como autores de ato infracional: isso está presente na família, na escola, nos olhos dos vizinhos e na relação com a polícia.

Situada no departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, a incursão acadêmica no campo das medidas socioeducativas se alia à afirmação da Psicologia como lugar do debate a favor da garantia de direitos. Para tanto, um primeiro tensionamento parece necessário: falamos em Psicologias, no plural, compreendendo seu saber inserido em uma disputa (Coimbra & Nascimento, 2008) de mundos representada por aquilo que é solicitado de sua prática. Profissionais do campo “psi” são, frequentemente, convocados a agir por meio de verbos como *nomear*, *definir* e *significar*, demandados a corrigir caminhos ou, de outra forma, no que diz respeito à discussão deste artigo, a ressocializar o adolescente que “desvia” (Batista, 2003).

Com a perspectiva de ampliar a discussão sobre o trabalho com os adolescentes atendidos por essa política pública, a pesquisa de doutorado que alimenta estas linhas realiza a construção de narrativas com jovens que, hoje, cumprem medidas socioeducativas de meio aberto – Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida – ou que possuem trajetória anterior de cumprimento de alguma das seis sanções descritas na Lei 8.069 (Brasil, 1990). Importa escutar histórias para alongar o olhar em relação a um horizonte que diz respeito a vidas ameaçadas – de sua dignidade e do corpo físico. Na intenção de conhecer o que esses

---

<sup>1</sup> O trabalho de campo da presente pesquisa foi iniciado em dezembro de 2018.



adolescentes contariam sobre suas trajetórias em meio ao tempo de cumprimento das medidas socioeducativas, tomamos o ato infracional vinculado ao contexto histórico que também o constitui.

Certos modos de pensar e de operacionalizar os atendimentos técnicos e os encaminhamentos aos serviços e atores do Sistema de Garantia de Direitos<sup>2</sup>, além da elaboração do Plano Individual de Atendimento<sup>3</sup> e dos relatórios enviados ao poder judiciário, fazem colar nos adolescentes discursos de uma identidade totalizada. Falamos dos procedimentos que se repetem ao não considerarem aquilo que, singularmente, suas trajetórias solicitam. Ao contribuir para um certo enrijecimento identitário (Rolnik, 2006), afirmando determinadas formas de vida em detrimento de outras – avaliação sempre do campo da moral e da arbitrariedade –, potencializam as chances de que todos fiquem assimilados como adolescentes-infratores<sup>4</sup>.

Esse modo de operar cria elo com a não variação da vida, pois, atribuindo à medida socioeducativa o objetivo de ressocializar, arriscamos ver no jovem alguém desinteressado ou destoante que não consegue alcançar a ideia socialmente constituída do que seria uma vida boa e correta. Essa posição também produz efeitos nos profissionais, cujas práticas ficam menos criativas e mais pressionadas a responder a demandas judiciais que, em geral, não se articulam aos desafios dos enfrentamentos cotidianos. Opor-se a esse modo de pensar a juventude implica uma atuação que conquiste discussões, elaborações e conversas para que, a cada passo, as estratégias de atendimento considerem as especificidades daqueles para quem e com quem trabalhamos.

A produção da realidade passa, necessariamente, pelas trocas que se dão no mundo, de forma que a dúvida pode ser alimento para a ação ao não restringir a vida a ser aquilo que se supõe que deveria ser. Nessa redução fica de fora o singular, cuja importância é permitir ver o

---

<sup>2</sup> Resolução 113, Conanda (2006): “Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal”. Disponível em: [http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini\\_cd/pdfs/Res\\_113\\_CONANDA.pdf](http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/Res_113_CONANDA.pdf). Acesso em: 23 jul. 2019.

<sup>3</sup> Lei 12.594/12: Art. 1, § 2º: “Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos: I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei”.

<sup>4</sup> A historiadora Vera Malaguti Batista (2003) traz esta questão ao estudar relatórios produzidos por psicólogas nas unidades da Febem, da cidade do Rio de Janeiro, ao longo de 20 anos (1960-1980).

que faz uma existência persistir. O que faz uma vida vingar. Agamben (2007), em diálogo com Foucault, ressalta as vidas que são caladas e colocadas à margem ao serem acessíveis por meio de escritas feitas sobre elas que registram a marca da infâmia daqueles sobre quem se escreve. Convocar esses adolescentes a produzirem narrativas a partir de saberes sobre a própria trajetória é uma estratégia, entre outras, contra o apagamento de uma autoria de vida.

Para acessar e discutir com nossos colaboradores suas memórias – aquilo que constitui sua existência –, utilizamos a construção de narrativas como ferramenta. Ouvir os relatos, escrevê-los, ler conjuntamente e reescrevê-los é processo animado pelo uso da literatura. Romances, letras de músicas e poemas são tomados como recursos para dignificar a vida, coletivizar as existências e criar alianças em um contexto em que a marca jurídica coloca esses jovens como se fossem más exceções. Os textos emprestam uma experiência ao leitor fazendo de suas linhas moradas do afeto, pois, ao compartilhar sentimentos, dúvidas e amores neles presentes, o leitor, emprestando essas experiências, torna-se alguém menos isolado.

Para continuação da discussão, apresentaremos a política pública das medidas socioeducativas e o procedimento que temos utilizado, a partir de uma certa Psicologia, junto aos adolescentes que vivem essas medidas.

### **1 Medidas socioeducativas: entre a política pública e o sujeito-adolescente**

Data de 1923 a política de proteção social brasileira voltada àqueles então nomeados como “menores abandonados e delinquentes”<sup>5</sup>. Dela, a criação do Juizado de Menores e o reforço ao termo que mora em tempo contínuo no saber social como marca do jovem que diverge ou que delinque ou que é pobre e, em geral, negro. Menor: palavra que, com o Código de Menores, é associada “definitivamente a crianças pobres, a serem tuteladas pelo Estado para a preservação da ordem e asseguramento da modernização capitalista em curso” (Batista, 2003, p. 69). Processo de capitalização de um Brasil recentemente saído dos tempos de escravatura e que não teve de seu seio retiradas as marcas da escravização dos negros roubados à sua terra (Gomes & Schwarcz, 2018). Ao contrário, tais feridas persistem e constroem incessantemente dados estatísticos acerca das desigualdades sociais no Brasil<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923 – Artigo 24, § 2º: “Se o menor fôr abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente promoverá a sua collocação em asylo, casa de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idonea, por todo o tempo necessario á sua educação, comtanto que não ultrapasse a idade de 21 annos” (Passetti, 2013, p. 354).

<sup>6</sup> *Atlas da Violência 2019*. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34784&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432). Acesso em 23 jul. 2019.

O primeiro Código de Menores, de 1927, reafirmava o papel do Estado de assistir e cuidar dos “abandonados” e o fazia por meio da institucionalização. A lei colocou fim à condição de anonimato da prática de renúncia a crianças através do uso da Roda dos Expostos. O Estado assumia legalmente a responsabilidade pelo atendimento de uma camada da infância e juventude brasileiras por meio de estratégias que, como efeito, ampliavam sua segregação (Hahne, 2017):

Todas as crianças e jovens tidos como em perigo ou perigosos (por exemplo: abandonado, carente, infrator, apresentando conduta dita antissocial, deficiente ou doente, ocioso, perambulante) eram passíveis, em um momento ou outro, de serem enviados às instituições de recolhimento. Na prática isto significava que o Estado podia, através do Juiz de Menor, destituir determinados pais do pátrio poder através da decretação da sentença de “situação irregular do menor”. Sendo a “carência” uma das hipóteses de “situação irregular”, podemos ter uma ideia do que isto podia representar em um país onde já se estimou em 36 milhões o número de crianças pobres (Arantes, 2004, p. 163).

Em 1979, o Código de Menores é reformulado e, sem mudanças estruturais naquilo que conferia a crianças e adolescentes a condição de inclusão marginal – pois, com a pecha de destoantes –, funda a Doutrina da Situação Irregular. São irregulares os pobres, abandonados ou não, filhos da escravidão. Essa concepção foi enfrentada na letra da lei apenas 63 depois, com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que institui a Doutrina da Proteção Integral e assume os direitos fundamentais e as políticas que devem assegurá-los. A ordem é menos controle e mais proteção.

Medida socioeducativa é a política pública apresentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que determina e aplica sanção legal aos brasileiros e brasileiras em idade entre 12 e 18 anos<sup>7</sup>. Posterior à primeira legislação destinada exclusivamente a crianças e adolescentes – o Código de Menores –, o Estatuto carrega histórias de luta pela afirmação de direitos em meio à então recente redemocratização do Brasil. A todas as crianças e adolescentes, inclusive àqueles apreendidos por ato infracional, são aplicáveis, sob avaliação judicial, medidas de proteção<sup>8</sup>, de forma que a transgressão não apaga – e, ao contrário, em muitas

---

<sup>7</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Art. 112: “Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional”.

<sup>8</sup> Art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente define as medidas protetivas: “I - Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - Orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta”.

histórias de vida faz ver – necessidades de ordem socioeconômica que marcam jovens trajetórias.

Mais recentemente, outra lei voltada à juventude – específica aos adolescentes objeto das medidas socioeducativas – foi criada para regular, orientar e normatizar a execução desta política pública. A Lei 12.594 (Brasil, 2012) foi bastante reduzida no momento de sua promulgação, especialmente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos das medidas socioeducativas, que receberam menor ênfase se comparados à defesa da responsabilização que a Lei ressalta (Barone, Botarelli, Frassetto & Guará, 2012).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ao posicionar seu público-alvo como sujeitos de direitos sociais, cujas vozes devem compor a construção do mundo<sup>9</sup>, convoca os profissionais, no que diz respeito à execução das medidas, a trazerem para si o adolescente e fazerem com ele a composição dos processos educativos, de reflexão e de debate sobre sua trajetória singular. A Lei 12.594 (Brasil, 2012) ressalta a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) como ferramenta estratégica para essa composição coletiva:

A centralidade nos sujeitos-adolescentes se faz importante porque procura respeitar o indivíduo em sua singularidade, ressaltando sua efetiva participação na elaboração do Plano Individual de Atendimento que, sugerimos, deve ser posicionado no projeto de vida dos adolescentes e em sua história e no projeto pedagógico das instituições que executam as medidas socioeducativas (Barone et al., 2012, p. 68).

A legislação brasileira, portanto, defende a participação do adolescente na construção das ponderações e das ações que permitirão a constituição de trajetórias distanciadas do universo infracional, tornando sociedade e Estado coautores de suas histórias e não, apenas, cobradores de mudanças – da chamada *ressocialização*, termo complexo quando são tomadas as condições para uma primeira *socialização* daqueles cujas cidadanias têm sido historicamente impedidas; ou, nas palavras do geógrafo Milton Santos, mutiladas (Santos, 1996/1997).

Sob essa lógica, os adolescentes fazem parte dos momentos que servem à construção do trabalho socioeducativo, tomando os processos tão ou mais importantes que o produto final. Ocorre que suas ferramentas podem ser capturadas e burocratizadas, fechando os olhos àquilo que a vida de cada adolescente apresenta e solicita. O sujeito, quando ausente daquilo que

---

<sup>9</sup> Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019). Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

constitui discursos sobre si, é tornado objeto do saber de um outro que se supõe mais sábio sobre o que ele pode. Na posição de representação – adolescente-infrator –, fica destituído de seus conhecimentos.

Naquilo que tem constituído a realidade do adolescente que cumpre medida socioeducativa hoje, exemplificamos a explicação com duas notícias recentes. A primeira delas é o pedido de revisão do Estatuto da Criança e do Adolescente a favor da ampliação do poder punitivo contra os adolescentes<sup>10</sup>. No mesmo período em que era veiculada a notícia, ocorria o lançamento de pesquisa sobre a aplicação e a execução das medidas socioeducativas em meio aberto nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo<sup>11</sup> que aponta para a prevalência do caráter punitivo em relação aos adolescentes a quem são atribuídas medidas socioeducativas de meio aberto em ambas as cidades. A persistência da chamada progressão de medida<sup>12</sup> afirma o olhar sancionatório.

Com esse pano de fundo, a Psicologia, sempre sob o risco de ser fígada por modos de agir burocratizados e homogeneizadores a partir de crenças socialmente aprendidas (Machado, 2008), é convocada a questionar suas práticas. A construção coletiva dos processos educativos e participativos é tão complexa quanto a defesa da vida dos adolescentes que vivem a medida socioeducativa<sup>13</sup>, atravessada que é por discursos que o tomam como sujeito violento e antissocial (Violante, 1984; Trassi, 2006). Sob essa identidade, esses adolescentes são colocados em posições que não têm variado, ao menos na maior parte das experiências localizadas e debatidas na cidade de São Paulo, quando estão perante a um juiz que pouco conhece suas condições de vida e, em seguida, a adultos convocados a produzir registros sobre suas *tão erradas* vidas (Miraglia, 2005; Malvasi, 2012).

---

<sup>10</sup> STF marca para agosto julgamento de ação contra ECA. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-marca-para-agosto-julgamento-de-acao-contr-eca-23594873>. Acesso em: 19 abr. 2019.

<sup>11</sup> A pesquisa intitulada *Juventude e cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto: entre a garantia de direitos e a judicialização* foi apresentada no evento *Execução das medidas socioeducativas para adolescentes: há mais o que saber sobre o “meio aberto”!*, realizada pelo Núcleo de estudos pós-graduados em Serviço Social – Núcleo de estudos em seguridade e assistência social (NEPSAS), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 15/04/2019.

<sup>12</sup> Aplicação de uma ou ambas as medidas em meio aberto – Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida – após o cumprimento de internação e/ou semiliberdade, alongando em meses ou anos o acompanhamento do adolescente pelo poder judiciário.

<sup>13</sup> IPEA (2015). *Nota Técnica – O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal*: esclarecimentos necessários, Brasília. Sobre o perfil do adolescente em conflito com a lei no Brasil: mais de 60% dos adolescentes privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25621&Itemid=9](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25621&Itemid=9). Acesso em 26 jun. 2019.

É nesse contexto que se inscreve a pesquisa em andamento: em meio à produção massificada de vidas-adolescentes, construir narrativas singulares com aqueles cujas existências são marcadas pelo cometimento de ato infracional e pelas formas com as quais o Brasil tem escolhido agir a partir dele: o encarceramento não precisa ser consequência única ou primeira à infração. A retomada de solicitações pela redução da maioridade penal e pela ampliação do tempo de privação da liberdade torna urgente a discussão.

Consideramos que assumir esses adolescentes como narradores do vivido é brigar pela dignificação e duração de suas vidas. Apostando na importância da literatura para afirmar a singularidade das existências, algo que lhes teria sido furtado (Petit, 2009), ela se torna suporte para o registro de suas palavras. São utilizados contos, letras de músicas, poemas e histórias presentes na literatura como recursos estratégicos para dignificar a vida dessas pessoas produzindo saberes sobre si.

## **2 Experiência e variação da vida na literatura**

A história pregressa e atual de parcela considerável da juventude brasileira – aquela que é objeto das sanções legais<sup>14</sup> – dá a ver os desafios à Psicologia para que considere a singularidade das vidas que encontra em seu fazer. Adolescentes autores de atos infracionais, com frequência, são tomados como sujeitos-supostos, submetidos a histórias que antecedem sua vinda ao mundo e com muitas experiências cotidianas de indignidade que desafiam a construção de trajetórias que sejam pensadas por eles mesmos. O desafio é o de “uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos” (Guattari & Rolnik, 2013, p. 22).

A construção de narrativas atua como dispositivo para provocar a pensar as formas como os adolescentes parceiros dessa pesquisa sobrevivem em contextos tão indignos. Memórias e experiências permitem ver como o Sistema Socioeducativo e, em seu interior, o atendimento técnico, são percebidos por eles e os efeitos que neles produzem. A escrita das narrativas e as reflexões nascidas no processo de elaboração permitem afirmarmos que os adolescentes se constituem a partir dos discursos que os atravessam, de forma que o falado e o escrito sobre eles compõem a existência e a maneira de cumprir a medida socioeducativa: “a singularidade carrega uma experiência coletiva, em que há um elemento impessoal, um comum, o que

---

<sup>14</sup> Brasília, Distrito Federal (2016). *Caderno de Orientações Técnicas*: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Secretaria Nacional de Assistência Social. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/caderno\\_MSE\\_0712.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf). Acesso em: 28 jul. 2019.

significa que aquilo que é narrado, é agregado singular de mil outros casos” (Alaion, 2017, p. 104). Identificações e nomeações em relação às situações que esses jovens vivem são construídas a partir das compreensões de mundo de quem, de uma forma ou outra, com eles convive.

O processo educativo da sanção disciplinar é disputado por visões de mundo e idealizações socialmente construídas sobre esses adolescentes e sobre suas vidas. Técnicos que realizam seu atendimento, com frequência, referem-se a solicitações do poder judiciário para encaminhamentos que devem ser realizados aos adolescentes como, afirmação corrente, meio para a criação de alternativas ao ato infracional. Se a desigualdade socioeconômica é ponto crucial para o problema aqui discutido, ao ser considerada única motivação, esconde o sujeito por trás de quem o pratica, ou seja, os sentidos pensados e construídos em relação ao vivido. Essa constatação é um convite ao psicólogo para agir, tal como um cartógrafo, como um investigador curioso sobre as coisas do mundo e os repertórios de vida de quem acompanha em seu trabalho:

A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das *formações do desejo no campo social*. . . não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido para ele é bem-vindo. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas* (Rolnik, 2006, p. 65, destaques do original).

Ao cartógrafo não cabe a valoração dos modos de agir no mundo, mas a sustentação da expansão da vida; não a revelação do sentido das existências, mas a criação de sentido com elas. É sempre no campo relacional e por meio das alianças que nos constituímos; essa composição é mais conectada à variação da vida quando há lugar para a construção de experiências que rompam, mesmo que por poucos momentos, com a impossibilidade de elaboração da própria existência: construção que se dá por meio de uma certa qualidade das relações estabelecidas que permita a transformação dos lugares operáveis não apenas nos adolescentes, mas naqueles que os acompanham.

Entre aquilo que é roubado a esses adolescentes – a moradia, a escola, o alimento, o lazer, a segurança, os amigos – está a cultura. Os livros não chegam<sup>15</sup> e, sem eles, as páginas que tornariam a vida menos solitária ao ver-se na narrativa do outro. Afirmar a vida é ação que também compete à Psicologia. A dor, o amor, a tristeza e a sobrevivência narradas por um outro a quem se lê permitem que o vivido seja apreendido como experiência do um e, também, de

---

<sup>15</sup> Rede Nossa São Paulo. Mapa da desigualdade 2017. Disponível em: [https://nossasaopaulo.org.br/portal/mapa\\_2017\\_completo.pdf](https://nossasaopaulo.org.br/portal/mapa_2017_completo.pdf). Acesso em 27 jun. 2019.

todos: se o outro, sofrendo, existe, pode-se construir a hipótese de uma dimensão pública da vida em seu sofrimento e sua persistência.

A leitura dos textos literários opera como instrumento de confirmação de suas biografias; ao ressaltarem que são “*só mais um*” – sensação mencionada por vários de nossos colaboradores –, não com pouca frequência, os adolescentes-parceiros mostram-se surpreendidos com aquilo que leem ao descobrirem na dor e na beleza narrada por um outro o valor da própria existência, conferindo sentido à persistência dos dias.

Alagar a vida: ajudar a tornar mais real uma existência e dar a ela destaque particular que legitima sua forma de ser, comprova sua autenticidade e o direito de existir. A existência é sempre efeito de gestos de movimentos contínuos e nunca finitos – “não há mais seres, só há processos; ou melhor, as únicas entidades a partir de agora são *atos*, mudanças, transformações, metamorfoses que afetam esses seres e os fazem existir de outra maneira” (Lapoujade, 2017, p. 61, destaque do original). Instaurar através do gesto é fazer valer o direito de ser e de nos tornarmos reais.

### **3 O percurso dos encontros**

O lugar de início da pesquisa aqui compartilhada é um Serviço de Medidas Socioeducativas de Meio Aberto (SMSE-MA) da cidade de São Paulo responsável por acompanhar adolescentes que, em sua comunidade, semanalmente se encontram com a equipe técnica que os acompanha no caminho até a extinção da sanção.

As relações em que as primeiras conversas foram provocadas foram possibilitadas por experiências de uma das autoras desse trabalho realizadas nos últimos anos junto à juventude atendida pelas medidas socioeducativas e a profissionais que atuam com este público. O SMSE-MA em questão é antigo parceiro de trabalho profissional que aceitou facilitar o acesso a adolescentes que pudessem ser convidados a compor com esse trabalho. As narrativas são constituídas em encontros atravessados, em muitos momentos, pelas experiências na infância, na família, na medida socioeducativa e na rua.

A construção do espaço narrativo é apoiada na história oral, que tem sido o meio para conhecer as vivências singulares tomadas em um campo plural que carrega consigo História e Sociedade (Portelli, 2016). Na metodologia, alguns elementos pedem atenção: ação entre aquele que escuta e quem fala; tempo em que a fala é realizada e tempo que criou a memória; o fato de que a história ocorre em meio à História, além da oralidade e da escrita produzidas.



As narrativas com os adolescentes são construídas em, pelo menos, três tempos: (1) constituição do relato, (2) escrita posterior pela pesquisadora e (3) encontros para releitura com os colaboradores, sempre com a abertura para correções e mudanças de rotas. Esses tempos são constituídos em muitos encontros, quantos forem necessários para o estabelecimento de confiança que torne possível o relato das cenas vividas. O tempo é distinto em cada relação e precisa ser considerado para que evitemos atravessamentos que, por vontade nossa, desrespeitassem a vida vivida pelo jovem. Nesse sentido, o tempo da pesquisa motiva, mas não determina o trabalho.

O primeiro encontro com a maioria dos adolescentes ocorreu no SMSE-MA, com a intermediação da equipe técnica. Aproveitamos eventos festivos e reuniões buscando momentos em que os adolescentes, estando em coletivo, talvez ficassem mais à vontade para iniciar uma conversa para a qual seriam convidados a continuar em outro momento. Alguns encontros passaram a ocorrer inesperadamente quando, em serviço da rede socioassistencial, a partir do cuidado atento da pesquisadora, provocamos conversas com jovens que não frequentavam mais o SMSE-MA, mas que, ao estarem naquele território e terem passado por medida socioeducativa, puderam ser convidados para compor com a pesquisa. Entre os seis adolescentes entrevistados até o momento, uma era menina, que aceitou uma conversa breve, nos avisando que, naquele momento, não havia espaço para continuar os encontros.

Há sempre um primeiro pedido de licença da pesquisadora seguido da apresentação do que a motiva a iniciar a conversa: a hipótese formada por meio de vivências em outros trabalhos que fazem pensar que os adolescentes são os menos escutados no processo socioeducativo. Os tempos de cada adolescente são tão distintos quanto eles o são: mais ou menos tímidos, falantes, curiosos ou desconfiados.

Construir narrativas sobre histórias de vida-adolescente-sancionada carrega o desejo de que sobrevivam e possam viver outras variações de suas trajetórias. Para alguns adolescentes, narrar as próprias memórias é aposta de proteção em relação a outros que, como eles, poderiam vir a ser apreendidos e encaminhados às unidades de privação da liberdade; disse um de nossos parceiros: “quero falar não por mim que já ‘tô’ velho, mas pelos outros menores. Eu já tenho dezessete anos e não vou mais ser preso [em unidade de internação para adolescentes], mas tem os outros que eu não quero que passem pelo o que eu passei”. Compartilhar experiências e estratégias de cuidado com o próprio corpo é uma maneira de cuidar, inclusive, de alguém que não conhecem. Para outros, ainda, contar as próprias experiências é dar a elas visibilidade, dando importância à vida; aprendemos com um dos jovens que uma cena vivida por uma pessoa

pode retratar um campo muito vasto: “é como beber água ou comer ou escrever. A gente pode falar do mundo pelas coisas que uma pessoa faz”. Mora aí a vontade de que saibamos de um alguém que existe.

Os encontros com cada adolescente pedem uma primeira organização de horário, data e local que melhor contemplem cada entrevistado, de forma que as conversas são realizadas em serviços da rede socioassistencial, praças, em seu local de trabalho ou em equipamentos de cultura nos quais trabalham ou cumprem medida socioeducativa. Nos primeiros encontros são retomadas as ideias que alimentam a vontade de escuta e escrita das experiências que contam: testemunhar suas existências (Lapoujade, 2017) e contribuir para o debate sobre o que vem concorrendo com suas vidas.

Palavras como ódio, relatos sobre violência física sofridas pelas mãos das instituições estatais e da família e um mundo vivido como inflexível são tomados como produções que a pesquisa opera. Os relatos trazem o ato infracional praticado e as violências vividas ainda na infância. Há uma convocação da pesquisadora à posição de testemunha do corpo que sofre e duvida, solicitando a criação de estratégias para que o silenciamento não domine. A literatura e a palavra escrita (como letras de música) criam um comum nesse encontro em que a posição social da pesquisadora implica um não compartilhamento de muitas das experiências que marcam a juventude dos entrevistados: os textos e os autores emprestam vivências que agem no isolamento da dor, apostando no fortalecimento do adolescente para a criação de estratégias de vida.

Nesse momento são contadas histórias de diferentes fontes literárias<sup>16</sup> e lidos poemas inspirados nas palavras dos entrevistados. Com as biografias que permitem a variação do olhar sobre o vivido, o mundo vai ficando maior, permitindo uma elaboração mais autoral dos discursos sobre si. Juntos, lemos textos e entrelaçamos palavras àquelas que haviam sido antes pronunciadas pelos entrevistados. Um dos apoios convocados tem sido o poeta Manuel de Barros (2015):

Eu queria fazer parte das árvores como os pássaros fazem. Eu queria fazer parte do orvalho como as pedras fazem. Eu só não queria significar. Porque significar limita a imaginação. E com pouca imaginação eu não poderia fazer parte de uma árvore. Como os pássaros fazem. Então a razão me falou: o homem não pode fazer parte do orvalho como as pedras fazem. Porque o homem não se transfigura senão pelas palavras. E era isso mesmo (Barros, 2015, p. 97).

---

<sup>16</sup> Lemos, juntos, além de poemas de Manuel de Barros, também os de Eduardo Galeano (*O livro dos abraços*), comentamos sobre as histórias narradas na obra *A guerra não tem rosto de mulher*, falamos sobre a ativista americana Ângela Davis, discutimos letras de música do cantor Tim Maia, indicamos uns aos outros filmes como *Cortina de fumaça* e *400 contra 1*.

Com alguns adolescentes são realizados muitos encontros; com outros, apenas dois serão possíveis, tornando-os ainda mais preciosos. Aceitamos seu tempo. As entrevistas têm priorizado o relato oral, sem o uso de gravador, buscando menos o caráter de entrevista e mais a conversa fluida, um encontro-entrevista. Sabe-se, de partida, que os registros serão revisitados e poderão ser recompostos; a construção de sentido é incessante. A cada novo encontro vamos repensando os termos, escolhendo palavras – quais são eleitas e por quê. Tomadas como substância que constituem a existência, interessa o processo de construção das linhas escritas que disputa com a ilusória suposição de existir uma verdade fundamental:

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (Larrosa, 2002, p. 21).

Tendo em mãos uma escrita construída com a direção ética de potencializar a existência, convidamos o jovem a um novo encontro em que lhe é apresentada a narrativa escrita a partir da conversa inicial. Juntos, pesquisadora e adolescente leem as narrativas que se tornam nova palavra a ser escutada, uma espécie de outra voz em que se compõe um corpo formado em coautoria. Revisam frase por frase, questionam-se quanto à escolha das palavras, repensam aquelas que parecem deslocadas, enfatizam as que são importantes, reconstróem outras; a produção de sentidos é alimentada pela escolha das palavras e pelo trabalho da memória. As frases são construídas como uma associação entre a memória do narrador e a escuta da pesquisadora; são elaboradas em terceira pessoa buscando alcançar as lembranças em uma posição afirmativa quanto às vidas sobre as quais falam. Nesse momento, as reações variam: adolescentes veem-se no relato e, lendo a própria vida, muitos se espantam com a largueza percebida. Surpreendem-se, alguns, como se suas vidas se tornassem, elas mesmas, poesia. Em uma série de encontros em que dois adolescentes eram entrevistados juntos, chegamos à seguinte construção:

O menino, que fala rápido e bastante, gruda uma história atrás da outra. Quer compartilhar vivências de seu dia a dia e contar sobre como elas entram em seu corpo, o afetam e fazem pensar. Ao seu lado está L. que, observador, dá espaço à voz do amigo; em meio à narrativa corrida, vai cavando momentos para falar sobre si. Compõem uma dupla disposta a lembrar de fatos que poderiam endurecer o coração, mas que, neles, movimenta o sangue que corre atrás de novas ideias. As muitas violências são localizadas em cenas que exemplificam dilemas de todos os dias.

O material colhido pela oralidade implica performance e processo não estanque. Há uma certa presença de quem narra sua história e do modo como o faz que se mostra por meio da construção das frases. A passagem do narrado para a escrita elaborada pela pesquisadora precisa respeitar que aquilo que é falado pelos adolescentes será efeito de uma multiplicidade de elementos, entre eles, as formas de compreender que a pesquisadora tem da vida e das situações. Respeitar, nesse sentido, implica: (i) criar narrativas que permitam abertura de questões e não adjetivações e julgamentos; (ii) desenvolver um procedimento de trabalho em que os jovens possam avaliar e se posicionar em relação aos efeitos que a leitura da narrativa escrita lhes produz; (iii) considerar que há elementos da singularidade do narrador não captáveis pela pesquisadora – talvez, nem mesmo pelo contador – e isso é condição da pesquisa: “a tonalidade e as ênfases do discurso oral carregam a história e a identidade dos falantes, e transmitem significados que vão bem além da intenção consciente destes” (Portelli, 2016, p. 21).

Na pesquisa, a escrita age pelo estabelecimento de alianças com o pensamento por meio do fazer a quatro mãos. Convidamos os adolescentes à posição de coautores a partir da reflexão de suas memórias. Essa metodologia vai operando como

um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser o objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjugam os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos desencontrado, pacífico (Petit, 2010, p. 289).

Apanhar, ser humilhado e silenciado são experiências que produzem ódio. Ao sofrer e vendo-se tão sozinho com esse sentimento, a vida lhes é, de certo modo, furtada. Muitos já foram tombados, como Gomes (2017) afirma ao narrar os enfrentamentos de Dom Quixote Pixaim:

Eu não queria mais cultivar o ódio, mas eles nos obrigam a vencer desde que o inventaram o pódio. Uhuru, a liberdade: ainda é sonho. Um triste soneto, o medo de cair, destroços. Nessa terra em que já tomaram tantos dos nossos. Mas enquanto constroem pelourinhos, eu sigo erguendo mocambos, enfrentando moinhos e todos os traumas de ser assim: Dom Quixote Pixaim (Gomes, 2017, p. 45).

Amor, ódio, dúvida e violência existem singularmente, no corpo de um, e coletivamente, no corpo social. Na história narrada oralmente, o vivido é percebido como algo do particular e do plural, que diz de cada adolescente e de muitos outros. Os adolescentes apresentam suas referências no compartilhamento dos textos, em geral, de filmes e música e, nas conversas, sugerem palavras que permitam o exercício de compreender o que se passou com eles. A pesquisa toma o alargamento do imaginável como ensaio de um lugar não-determinado e aposta que a discussão a partir das relações construídas, das narrativas escritas e do material literário compartilhado contribui para um trabalho que vise à garantia de direitos desses adolescentes.

#### **4 Fazer advir aquilo que não deve existir**

Animada pela vontade de conhecer e registrar percursos de experiências de adolescentes que, em um terreno no qual pressupor o outro tantas vezes o adianta em relação a quem é ou àquilo que poderia realizar de sua existência, a pesquisa faz aliança com o campo socioeducativo. Contar sobre a constituição de uma metodologia de acesso aos nossos interlocutores e de construção de narrativas com eles a partir de suas vivências tem como desafio acessar as infâncias, as abordagens policiais, os entraves que percebem no percurso e as vinculações com os profissionais que os atendem na execução da medida socioeducativa. A preocupação em relação à sua sobrevivência é dimensão que, para muitos adolescentes, fortalece a presença nos atendimentos realizados pelas equipes socioeducativas e a vontade de conversar. A conversa com um dos jovens constrói a seguinte narrativa:

faz diferença o técnico que mostra o relatório antes que siga ao juiz e pergunta a opinião do adolescente. Com eles [a equipe que o atendia no SMSE-MA] nunca foi preciso pedir mudança na escrita, sempre fiel àquilo que ocorria naquela época da vida. É bom quando o técnico dá conselhos e não julga, deixando a L. o direito de decidir. As boas conversas fazem, quando de volta à comunidade, pensar e fortalecer a vontade de mudar de vida: era verdade que, com o dinheiro do tráfico, fica difícil ter uma reserva. Vem fácil, vai fácil e, além disso, a família não aceita o dinheiro sujo em casa.

Suas histórias variam e inspiram modos de fazer alianças. Essa é uma dimensão que desafia: conquistar uma qualidade de relação a partir da qual a palavra e o pensamento produzam possíveis. Ádua tarefa, pois são muitos os atravessamentos que concorrem com essas interações: necessidade de tempo, grandes distâncias físicas, falta de dinheiro, precárias condições de trabalho, violência territorial e descontinuidade das políticas públicas.

O convite aos adolescentes para narrarem suas trajetórias foi possibilitado pelas relações estabelecidas a partir da atuação profissional no campo da psicologia junto a um SMSE-MA de determinado território da cidade de São Paulo. No processo, uma das condições reconhecidas como necessárias para esses encontros tem sido o tempo: tempo para as distâncias em que os encontros se dão; tempo para a espera; tempo para sustentar um intervalo entre os encontros: sem se saber direito por que, o adolescente desmarca o agendado; outros compromissos surgem e a disponibilidade muda.

A persistência em promover a continuidade dos encontros tem permitido a construção de alianças e a possibilidade de o jovem interlocutor ver-se coautor das linhas que registram suas experiências. As condições que nossos colaboradores apresentam exigem consenso.

Na construção dos registros, uma questão é colocada à pesquisa: como responder aos relatos de violências sofridas desde a infância? O racismo e as situações violentas ao longo da vida solicitam respostas e a afirmação de que não deveriam ter ocorrido. Na narrativa abaixo, o jovem pede aliança, parceria e compreensão e, segundo ele, talvez isso fosse possível se, na cena, algum policial fosse negro:

À noite, na praça em que muitos traficam, mas não ele, vem um carro de polícia e, de dentro dele, alguém manda que levante a camiseta para provar o que o menino sabe: não levava em seu corpo arma alguma. Na ausência do objeto que mata, alguém grita: “sai fora, não vou nem descer do carro ‘pra’ não sujar a mão com você, seu macaco, preto. Sai fora!”. De fora do carro, pôde ver que, dentro dele, havia apenas brancos. Seus olhos buscavam alguém que fosse da mesma cor de sua pele para nele encontrar a convivência com a cena que o humilhava. São sempre brancos os que fazem isso; fosse negro, poderia ir embora sem essa.

O fato de o adolescente compartilhar sobre seu corpo que sofre pede um deslocamento em relação a uma suposta neutralidade da pesquisa ou à ideia de que não há nada que possa ser feito. Falar sobre a medida socioeducativa quando toda uma vida é invocada implica vermos testemunhas da dor alheia – e não há silenciamento possível frente a tais horrores. Há movimentos necessários de desterritorialização de todos: narrador e escutador. Reconhecer o horror de uma cena de violência e advogar por uma existência é testemunhar o valor da vida e aquilo que a impede. Os efeitos da escuta de tantas violências passam pelo corpo da pesquisadora: fica-se quente ao ouvir a violência enquanto se pensa no que dizer em uma situação em que um direito não foi garantido, pois os relatos vivos exigem a emergência de uma resposta. A narrativa escrita é uma escrita-ato que toma a função de não deixar calar.

Fazer existir implica brigar contra o apagamento e contra a sombra. Lapoujade (2017) afirma a posição de advogar em defesa das existências que são impedidas como uma questão política, pois já não se trata de (apenas) existir, mas de ter o direito de não existir conforme modelos predeterminados.

## Referências

- Agamben, Giorgio. (2015). *Bartebly, ou da contingência*. Belo Horizonte: Autêntica. In G. Agamben, *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- Alaion, Allana R. (2017). *Narrativas de um trabalho em saúde na Atenção Básica: território, NASF e produção do cuidado* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Aleksiévithc, Svetlana. (2016). *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Arantes, Esther M. M. (2004). De “criança infeliz” a “menor irregular” - vicissitudes na arte de governar a infância. *Revista Mnemosine*, 1, 162-164.
- Barone, Rosa E. M.; Botarelli, Adalberto; Frassetto, Flávio A., & Guará, Isa M. F. R. (2012). Gênese e desdobramentos da lei 12594/2012: reflexos na ação socioeducativa. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, 6, 19-72.
- Barros, Manuel. (2015). *Menino do mato*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Batista, Vera M. (2003). *Difíceis ganhos fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan.
- Brasil. (1990). *Lei nº. 8.069, de 13 junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Brasil. (2006). Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Brasília-DF: CONANDA.
- Brasil. (2012). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) entre outras medidas. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2012/Lei/L12594.htm)
- Coimbra, Cecília, & Nascimento, Maria L. (2008). *A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa?* Recuperado de <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/aproducao.pdf>
- Galeano, Eduardo. (2010). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM.
- Gomes, Flávio S., & Schwarcz, Lilia M. (2018). *Apresentação*. In F. S. Gomes & L. M. Schwarcz (Orgs.), *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gomes, Igor. (2017). *Dom Quixote pixaim*. In M. Barbosa (Org.), *Jovem afro: antologia literária*. São Paulo: Quilombhoje.
- Guattari, Felix, & Rolnik, Suely. (2013). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Hahne, Beatriz S. (2017). *Sobre a indisciplina e ato infracional: experiências escolares de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lapoujade, David. (2017). *As existências mínimas*. São Paulo: n-1.
- Larrosa, Jorge. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, 19.

- Malvasi, Paulo. (2012). *Interfaces da vida loka: Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo* (Tese de Doutorado). Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Machado, Adriana M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. Trabalho apresentado no CEU Butantã em 2008, no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas escolas, coordenado pelo Prof. Dr. José Sergio Fonseca (EDF USP). Recuperado de <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>
- Miraglia, Paula. (2005). Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. *Novos estudos*, (72), 79-98. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002005000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002005000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Petit, Michèle. (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34.
- Portelli, Antônio. (2016). *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e voz.
- Rolnik, Suely. (2016). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.
- Santos, Milton. (1996/1997). *As cidadanias mutiladas. O preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Trassi, Maria L. (2006). *Adolescência-violência: desperdício de vidas*. São Paulo: Cortez.
- Violante, Maria L. V. (1984). *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez.



## Capítulo 6

### **A Implementação do Programa Laços – Apadrinhamento Afetivo em SAICAs de Osasco**

Andrielly Darcanchy de Toledo

Mariana Prioli Cordeiro

#### **Introdução**

A aprovação da Constituição Federal de 1988 trouxe importantes transformações para o campo das políticas sociais brasileiras. Entre outras coisas, determinou que o sistema de seguridade social do país passasse a ser composto pelo tripé assistência social, saúde e previdência social (Brasil, 1988). Seguindo as diretrizes propostas pela nova Constituição, em 1993, é aprovada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que estabelece as diretrizes da política de assistência social, ao defini-la como direito do cidadão e dever do Estado (Brasil, 1993). A fim de transformar em ações diretas os pressupostos da LOAS e da Constituição de 1988, em 2004, é aprovada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que prevê o reordenamento da política em dois níveis de proteção social: básica e especial, sendo a proteção especial subdividida em dois graus de complexidade: média e alta. A partir da PNAS em 2005, tem início a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (Alberto, Freire, Leite & Gouveia, 2014).

Uma das funções da proteção social especial é garantir a segurança de acolhida de usuários e famílias em situação de risco pessoal e social. Tal segurança é oferecida em casos em que há situação de abandono e isolamento, quando há necessidade de separação da família ou da parentela (motivada por situações de violência familiar ou social, drogadição, alcoolismo, criminalidade, entre outras) ou em situações de acidentes e desastres naturais. Seu objetivo central consiste em restaurar a autonomia, a capacidade de convívio e o protagonismo das(os) usuárias(os) por meio da oferta de condições materiais de abrigo, repouso, alimentação, higienização, vestuário e aquisições pessoais (Brasil, 2005).

A segurança de acolhida é ofertada em diferentes tipos de instituição (para crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, etc.), todos considerados parte da rede de proteção social especial de alta complexidade. Neste capítulo, enfocaremos o acolhimento

institucional de crianças e adolescentes. Mais especificamente, apresentaremos e discutiremos a experiência de implementação do Programa de Apadrinhamento Afetivo no município de Osasco, enfocando seus resultados, dificuldades e avanços. Com isso, o presente trabalho pretende contribuir com a circulação de relatos e reflexões entre os municípios que possuem programa semelhante. Além disso, também busca suprir uma lacuna na literatura acadêmica, uma vez que, em pesquisas realizadas em maio de 2019 em três bases de dados (Scientific Electronic Library Online - SciELO, Applied Social Sciences Index & Abstracts - ASSIA e Banco de Teses da Capes), encontramos apenas seis trabalhos que abordam diretamente o programa de apadrinhamento afetivo no Brasil. Em buscas no Google Acadêmico, foram encontrados mais textos, contudo, nenhum abordava a implementação da mesma maneira proposta neste artigo, a partir de um relato de experiência<sup>1</sup>. Mas antes de apresentarmos – e discutirmos – a experiência propriamente dita, consideramos importante apresentar, ainda que de forma breve, algumas características importantes do acolhimento institucional no âmbito do SUAS, bem como a ideia central que embasa o programa de apadrinhamento afetivo.

## **1 Acolhimento Institucional e Apadrinhamento Afetivo**

De acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2014), existem duas modalidades de Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA): 1) abrigo institucional, que acolhe até 20 crianças e adolescentes, tendo profissionais que se revezam em plantões; e 2) casa-lar, que atende até 10 acolhidos, com uma pessoa ou casal como educador/cuidador residente. Já o apadrinhamento afetivo não é propriamente um serviço de acolhimento, nem está tipificado nas normativas do SUAS. Mas é uma iniciativa que vem ocorrendo em cada vez mais municípios, com o objetivo de lidar com alguns dos resultados do acolhimento institucional prolongado.

No entanto, a despeito de não ser oficialmente um serviço do SUAS, podemos dizer que esse programa constitui uma política pública, uma vez que envolve escolhas essenciais feitas pelo poder público que produzem materialidades e socialidades (Spink, 2018). Além disso, assim como toda política pública, é uma ação intencional, implica implementação, execução e avaliação, possui objetivos determinados e, apesar de produzir impactos no curto prazo, visa resultados continuados e no longo prazo (Brigagão, Nascimento & Spink, 2011). Um dos

---

<sup>1</sup> Vale destacar que o Instituto Fazendo História tem uma publicação própria que inspirou essa experiência, mas que contém muitas diferenças, pois é focada em propor etapas e atividades para possíveis implementações, mas não narra uma experiência com seus diversos resultados. Essa publicação é citada mais abaixo.

principais resultados almejados é a diminuição das sequelas de longos períodos de acolhimento institucional.

Apesar de o acolhimento institucional prolongado ser uma realidade em muitos municípios do país, de acordo com as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), essa medida protetiva deveria ser excepcional e provisória. Afinal, o ECA compreende que toda criança e adolescente está em uma condição peculiar, por encontrar-se ainda em 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). Seguindo essas diretrizes, recentemente, o prazo máximo de acolhimento institucional de crianças e adolescentes foi reduzido de dois anos (Lei 12.010/2009) para 18 meses (Lei 13.509/2017). Assim, quando uma criança ou adolescente é acolhido, é necessária uma reavaliação constante de sua situação, a fim de garantir que a institucionalização seja, de fato, excepcional e provisória.

Rachel Baptista e Maria Helena Zamora (2016) afirmam que a medida protetiva de acolhimento institucional atinge quase exclusivamente as classes pobres, o que, para as autoras, daria margem à associação enganosa da pobreza com uma possível incompetência em fornecer proteção e cuidados adequados às crianças. Irene Rizzini, Irma Rizzini, Luciene Naiff e Rachel Baptista (2007) entendem que, atualmente, “ressaltam-se as competências da família, mas, na prática, com frequência, cobra-se dos pais que deem conta de criar seus filhos, mesmo que faltem políticas públicas que assegurem as condições mínimas de vida digna” (p. 18). Na mesma direção, Maria Lívia Nascimento (2012) sustenta que há situações em que o acolhimento realmente ocorre como medida provisória, enquanto a família se reorganiza, contudo a “problematização se faz em torno do abrigamento como salvação. . . quando se destinam recursos apenas para o abrigamento e não para outras possibilidades” (p. 43).

Após o acolhimento, é intensificado o trabalho com suas famílias de origem e extensas (tios, avós etc.), visando o desacolhimento o mais breve possível. Somente depois de encerradas as possibilidades de retorno a essas famílias é que se considera a destituição do poder familiar, para futura colocação em família substituta inscrita no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA)<sup>2</sup> (ECA, Art.101, §1º).

Contudo, devido a diversos fatores, os SAICAs atendem muitas crianças e adolescentes

---

<sup>2</sup> O antigo e mais conhecido Cadastro Nacional de Adoção, que esteve ativo desde 2008, foi substituído pelo Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), em 2018, com o objetivo de aperfeiçoar a busca por pretendentes à adoção. Mais informações disponíveis em <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/cadastro-nacional-de-adoacao-cna>.

que legalmente poderiam ser adotados, mas permanecem acolhidos até a maioridade. Um dos fatores principais é a diferença já conhecida entre o perfil daqueles que podem ser adotados e o procurado pelos adotantes<sup>3</sup>.

Em pesquisa realizada no antigo Cadastro Nacional de Adoção (CNA) em julho de 2018, no país todo, havia quase 9 mil crianças/adolescentes aptos à adoção e mais de 44 mil pretendentes. Entretanto, aproximadamente 95% deles desejava crianças de até sete anos e somente 36% dos acolhidos estava nessa faixa etária. A isso se somam outros fatores, como o fato de aproximadamente 60% dos acolhidos terem irmãos e mais de 20% apresentarem doenças e/ou deficiências. Dessa forma, é expressivo o número de crianças e, principalmente, adolescentes que estão acolhidos há vários anos e hoje têm pouquíssimas chances de adoção, tendo como previsão o desacolhimento por maioridade.

Em nova pesquisa, realizada no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) em julho de 2019, foi possível acessar os dados da Vara da Infância e Juventude (VIJ) – Foro Central Cível, da capital de São Paulo. Nessa VIJ, constavam 193 crianças e adolescentes acolhidos, sendo que, naquele momento, 4 estavam aptas à adoção e todas tinham entre 9 e 18 anos. Na mesma VIJ, ao mesmo tempo, havia 203 pretendentes habilitados, aguardando para se tornarem pais há até 36 meses, contudo, nenhum aceitava crianças maiores de 10 anos.

O acolhimento institucional prolongado gera consequências bastante estudadas pela Psicologia. Aline Siqueira e Débora Dell'Aglio (2006) fizeram uma revisão bibliográfica sobre os impactos da institucionalização que mostrou convergência de muitos estudos ao apontarem dificuldades funcionais dos serviços de acolhimento (profissionais pouco capacitados e em número insuficiente, além de precariedades de diversas ordens) que resultavam em pouca efetividade da atuação da rede de garantia de direitos das crianças e adolescentes. As autoras afirmam, ainda, que o tempo de permanência em instituições pode ultrapassar dez anos, o que interfere na sociabilidade e na manutenção de vínculos na vida adulta.

Como uma medida excepcional, o acolhimento institucional carrega paradoxos que têm chamado cada vez mais atenção de profissionais e pesquisadores. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) foi criado em 2006 justamente para ressaltar a necessidade de combater algumas das dificuldades dessa medida. Maria Moreira (2014) afirma que a “medida de acolhimento institucional traz à tona as contradições entre o direito à convivência familiar e

---

<sup>3</sup> Esses números são públicos e podem ser consultados no site do Conselho Nacional de Justiça (<http://www.cnj.jus.br>).

a supressão dessa convivência, como condição para restaurar esse mesmo direito à convivência”. Ou seja, observa-se que o próprio acolhimento promove a tão nociva ruptura de vínculos e limita o direito à convivência familiar de quem é acolhido em uma instituição.

Diante dessa contradição, o atual modelo de apadrinhamento afetivo surgiu com o objetivo maior de restaurar o direito à convivência familiar e comunitária dos acolhidos em instituições. Isso vem ocorrendo através da modificação de antigas práticas assistencialistas, criando maior comprometimento dos voluntários que desejem se aproximar dos SAICAs, por meio de relações individualizadas.

Cada programa de apadrinhamento afetivo estabelece suas próprias regras e há cidades que têm portarias municipais com as especificações do apadrinhamento naquela localidade – um exemplo disso é São Carlos/SP, com a Lei nº 18.032/2016. Mesmo com essa diversidade pelo país, tal ideia ganhou tanta notoriedade que os poderes judiciário e legislativo concentraram esforços para regulamentá-la e ampliar sua implementação.

Em 2014, a Corregedoria Geral da Justiça do Estado de São Paulo publicou o Provimento nº 36/2014, regulamentando o apadrinhamento afetivo no estado (Jusbrasil, 2016). O Provimento tinha o objetivo de “criar e estimular a manutenção de vínculos afetivos, ampliando, assim, as oportunidades de convivência familiar e comunitária” (Art. 2º). No âmbito nacional, em 2017, a Lei Federal nº 13.509 incluiu no ECA o seguinte artigo:

Art. 19-B. A criança e o adolescente em programa de acolhimento institucional ou familiar poderão participar de programa de apadrinhamento.

§ 1º O apadrinhamento consiste em estabelecer e proporcionar à criança e ao adolescente vínculos externos à instituição para fins de convivência familiar e comunitária e colaboração com o seu desenvolvimento nos aspectos social, moral, físico, cognitivo, educacional e financeiro. . .

§ 4º O perfil da criança ou do adolescente a ser apadrinhado será definido no âmbito de cada programa de apadrinhamento, com prioridade para crianças ou adolescentes com remota possibilidade de reinserção familiar ou colocação em família adotiva (Brasil, 2017).

A partir do texto da lei (Brasil, 2017) e da literatura consultada (Dantas, 2011; Oliveira, 2011; Leal, 2015; Nascimento & Malveira, 2017; Instituto Fazendo História, 2017), é possível observar que existem ao menos dois tipos de apadrinhamento: o afetivo, focado em estabelecer relações de convivência; e o financeiro, em que pessoas físicas ou jurídicas suprem diferentes necessidades materiais dos acolhidos.

Percebe-se que a lei não define a maneira exata como deve ser executado cada programa de apadrinhamento, nem quais critérios devem ser levados em conta para avaliar a qualidade da relação estabelecida; ela apenas determina que os acolhidos poderão participar de tais programas. Sendo assim, na maior parte das vezes, esse trabalho (de seleção, capacitação e

acompanhamento das relações) é realizado pelas próprias equipes técnicas dos serviços de acolhimento – as quais são compostas, necessariamente, por uma(um) assistente social e uma(um) psicóloga(o) (Brasil, 2006).

Recentemente, foram publicados os resultados de pesquisas que investigaram alguns programas de apadrinhamento com diferentes enfoques, métodos, referenciais teóricos e conclusões. Débora Nascimento e Jamille Malveira (2017), por exemplo, realizaram entrevistas com atores do judiciário e concluíram que um dos efeitos duradouros do programa seria “a inserção das crianças na sociedade” (Nascimento & Malveira, 2017, p. 50). Juliana Goulart e Simone Paludo (2014) analisaram a evolução de cinco edições de um programa de apadrinhamento. Para isso, entrevistam 25 afilhados e aplicaram questionários em seus respectivos padrinhos, com o intuito de identificar o significado da relação para os envolvidos. As pesquisadoras observaram que os afilhados relataram o apadrinhamento como possibilidade de afeto e cuidado fora do espaço institucional, enquanto que os padrinhos o enxergavam de maneira assistencialista, como forma de ajudar outras pessoas.

Já Livia Leal (2015) afirma a importância de tais programas no sentido de proporcionar visibilidade social para essas crianças e adolescentes, o que estimularia o pleno exercício da solidariedade e da cidadania. Ela sugere que o apadrinhamento pode ter um resultado ainda mais extremo na garantia da convivência familiar, ao defender a utilização do mesmo como instrumento facilitador da adoção homoafetiva. Segundo a autora, ainda há resistência de alguns magistrados em reconhecer a adoção por casais do mesmo sexo, assim a existência de uma relação afetiva prévia, através do apadrinhamento, poderia ser usada como argumento para justificar a adoção por esses casais como maior interesse da criança/adolescente.

Aline Zerbinatti e Verônica Kimmelmeier (2014), por sua vez, argumentam que o apadrinhamento afetivo é permeado por ambiguidades e contradições. As autoras entrevistaram padrinhos que demonstraram entendimento sobre as possibilidades e limites de seus vínculos; quando perguntados sobre seus desejos de adotar os afilhados, todos disseram não ter essa intenção por diversos fatores, circunscrevendo sua motivação em apadrinhar dentro das categorias: assistência, realização e condição. No mesmo sentido, Karollyne de Sousa e João Paravidini (2011) analisaram quatro entrevistas com madrinhas e o caso clínico de uma criança apadrinhada. Os autores observaram haver, em relação ao apadrinhamento, “exaltação da solidariedade, correlacionada a sentimentos como a bondade e o amor ao próximo, narcisismo exacerbado como tentativa de recuperar a onipotência perdida nos primórdios da existência, a sedução que perpassa a relação padrinho-criança institucionalizada, a ambivalência de

sentimentos” (Sousa & Paravidini, 2011, p. 537).

Neste artigo, seguimos um caminho diferente. As reflexões que aqui apresentaremos não estão embasadas em questionários ou entrevistas, mas na experiência de uma das autoras como membro da comissão responsável pela implementação do programa de apadrinhamento em Osasco, o Laços. Consideraremos como implementação um período que começou com a formação da Comissão de Implementação do Programa, incluiu o lançamento oficial do Laços, as reuniões de rede, a preparação das crianças e adolescentes, os encontros de capacitação e seleção dos candidatos a madrinhas e padrinhos e os primeiros seis meses de monitoramento e acompanhamento das relações iniciadas.

## **2 A Primeira Edição do Programa Laços**

Osasco tem aproximadamente 700 mil habitantes, um dos maiores Produtos Internos Brutos (PIB) do Estado de São Paulo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018) e tem sua área urbana conurbada com a cidade de São Paulo/SP, mantendo características de uma cidade de grande importância econômica e social. No ano de 2017, contava com cinco abrigos institucionais de administração direta e três conveniados à Prefeitura.

A Secretaria de Assistência Social de Osasco começou a realizar apadrinhamentos afetivos em 2016, com algumas crianças e adolescentes acolhidas em SAICAs de administração direta, de maneira pontual e sempre acordada entre as técnicas dos SAICAs e da VIJ. Então, a partir dos resultados dessas primeiras experiências, em 2017, o município decidiu implementar o referido programa de apadrinhamento afetivo. A implementação de um programa municipal tinha o objetivo de garantir um processo de seleção, capacitação e acompanhamento de maior qualidade e padronização entre os padrinhos de todos os SAICAs.

### ***2.1 A Comissão de Implementação***

Por ser a primeira edição do Programa, houve um processo licitatório que resultou na contratação de uma consultoria. Além das consultoras, a comissão responsável pela implementação do programa contou, também, com uma equipe de profissionais do município<sup>4</sup>. A Comissão batizou o projeto como Programa Laços – Apadrinhamento Afetivo e estabeleceu

---

<sup>4</sup> Danielle Silva Bueno, Diretora do Departamento de Proteção Social Especial da Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Osasco (DPSE-SAS-PMO), Márcia Marciana Favorim, Supervisora do DPSE-SAS-PMO e as Técnicas de SAICA Valquíria De Conto (assistente social) e Andrielly Darcanchy (psicóloga).

os critérios para os candidatos a padrinhos.

## ***2.2 Os Critérios para Apadrinhar***

Após consultar algumas experiências existentes (Goulart & Paludo, 2014; Souza & Paravidini, 2011), optamos por realizar apadrinhamentos exclusivamente de pessoas físicas e com o único intuito de formarem vínculos afetivos. Era necessário residir em Osasco ou comprovar fácil acesso à cidade. Os candidatos não poderiam estar inscritos no então ativo CNA e, obviamente, era imprescindível ter disponibilidade afetiva e de tempo, mantendo, ao menos, encontros quinzenais com os afilhados<sup>5</sup>.

## ***2.3 Lançamento do Programa***

Em novembro de 2017, houve a apresentação oficial do Programa, contando com o prefeito, conselheiros tutelares, funcionários dos SAICAs, organizações parceiras e representantes do poder legislativo. Do poder judiciário, foi convidada a equipe da Vara de Infância e Juventude.

Foram apresentados dados gerais dos acolhimentos no município. Naquele momento, havia quatro SAICAs de administração direta da Prefeitura e três conveniados. No total havia aproximadamente 120 acolhidos, sendo a maioria adolescentes.

Também foi exibido um vídeo feito para a divulgação do Programa, com o objetivo de ilustrar as ideias que os acolhidos tinham sobre ele. O vídeo continha desenhos e falas das crianças e adolescentes respondendo a questões sobre a importância da relação com um adulto e suas expectativas em relação ao apadrinhamento. Nesse vídeo, os acolhidos relatavam que precisavam de um adulto para cuidados cotidianos e lazer, mas também para trocas afetivas, para se sentirem valorizados e para “não ser tratado como um objeto que pode ser trocado”, nas palavras de um adolescente. Eles relatavam ainda que considerariam os padrinhos como “uma segunda família” (sic.), uma família substituta, com a qual poderiam contar independentemente das dificuldades que passassem.

Após a cerimônia de lançamento do programa, iniciamos as primeiras formações. Elas foram realizadas entre dezembro de 2017 e março de 2018 e incluíram seis reuniões de rede (com técnicos dos SAICAs, dos CREAS e da VIJ), a preparação das crianças e adolescentes e

---

<sup>5</sup> Os critérios para apadrinhar e ser apadrinhado estão melhor detalhados no anexo 1.



seis encontros com os candidatos a madrinhas e padrinhos, sendo um deles de caráter lúdico.

É importante ressaltar que todas essas atividades aconteceram simultaneamente, durante o mesmo intervalo de meses. Contudo, faremos uma divisão didática dentro dos eixos em que as atividades se concentraram: com os profissionais da rede, com os acolhidos e com os candidatos a madrinhas e padrinhos. Dessa forma, algumas atividades serão mencionadas mais de uma vez, enfocando o trabalho proposto dentro de cada eixo.

#### ***2.4 Reuniões de Rede e Preparação das Crianças e Adolescentes***

Na **primeira reunião**, com diversos atores da rede de proteção, apresentamos os marcos legais e os resultados esperados: a criação de referências afetivas fora de instituições, a melhora na qualidade das relações interpessoais dos afilhados, o enriquecimento dos referenciais sociais e culturais e o suporte emocional oferecido na saída do acolhimento por maioria (Goulart & Paludo, 2014). Seguiram-se a essa, outras cinco reuniões de rede, nas quais decidimos coletivamente os detalhes da implementação, conforme relatado a seguir (anexo 2).

Na **segunda reunião**, acordamos os critérios para as crianças e adolescentes participarem do Programa: (1) ter mais de sete anos; (2) o apadrinhamento afetivo ser parte do Plano Individual de Atendimento (PIA); (3) estar acolhido há mais de oito meses – tempo acordado como mínimo necessário para a equipe técnica elaborar e avaliar o desenvolvimento do PIA; (4) previsão de longa permanência no SAICA; (5) manter poucas referências afetivas e/ou todas as referências serem institucionalizadas; (6) estar disposto a estabelecer novas relações.

Como, naquele momento, havia um SAICA que recebia somente crianças de zero a três anos sem irmãos – ou seja, que não atendiam aos critérios que acabávamos de estabelecer – decidimos que esse equipamento não participaria do Programa. Assim, foram incluídos apenas seis SAICAs, sendo três de administração direta e três conveniados.

Nessa reunião, também solicitamos que as equipes técnicas dos SAICAs fizessem organogramas com as referências afetivas dos acolhidos, qualificando a relação e a força do vínculo estabelecido. Esses organogramas continham o acolhido no centro e todas as pessoas e/ou instituições com as quais ele se relacionava, sendo que o traço indicativo da relação poderia ter características (ser uma linha reforçada, simples ou um tracejado) e cores diferentes, para indicar a intensidade da relação, se ela era conflituosa, entre outros adjetivos que a equipe achasse necessário ressaltar. Esse exercício foi utilizado principalmente para observar se as

relações estabelecidas por cada criança/adolescente eram prioritariamente vinculadas a uma instituição, principal critério utilizado para estabelecer quais crianças/adolescentes participariam dessa primeira edição, tendo em vista não haver candidatos a padrinhos para todos os que se enquadravam aos outros critérios.

Na **terceira reunião** de rede, discutimos coletivamente os casos levantados como prioritários e, assim, criamos uma lista daqueles que participariam dessa e da próxima edição do programa, de acordo com o número de candidatos a padrinhos. Pelas características dos acolhidos naquele momento, essa lista continha somente maiores de 11 anos que já estavam em acolhimento institucional havia mais de 6 anos, chegando a um caso que estava acolhido havia 14 anos.

Na **quarta reunião** de rede, orientamos as equipes técnicas a fazerem duas atividades de preparação de todos os acolhidos. Primeiramente, os técnicos de cada SAICA conduziram, no seu Serviço, uma roda de conversa com todos os integrantes (acolhidos e funcionários) para explicar o Programa, os critérios estabelecidos, quais crianças/adolescentes participariam daquela edição e por quê (anexo 3). As equipes relataram esse momento como uma oportunidade para observarem a solidariedade entre os acolhidos, pois eles foram gradativamente entendendo os critérios e passaram a compreender e concordar com nossa escolha de quem deveria participar daquela edição, em detrimento de seus próprios interesses em ter padrinhos afetivos rapidamente.

Em seguida, as equipes técnicas de cada SAICA realizaram atendimentos individuais com os participantes daquela edição para tirar dúvidas e confirmar seu interesse, ressaltando que o apadrinhamento envolvia um compromisso com responsabilidades recíprocas. Nesse momento, também foi solicitado que refletissem sobre como queriam se apresentar aos padrinhos. Essa proposta surgiu da observação de que as histórias dos acolhidos são muitas vezes expostas em demasia, fazendo com que nunca estejam em uma relação de maneira igualitária, podendo escolher o que contar e o que guardar pra si. Afinal, tal como afirma Maria Moreira (2014), apesar de repetirmos que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos “eles ainda são pouco escutados sobre a compreensão que têm de suas próprias trajetórias, sobre as suas escolhas e sobre as alternativas que propõem para seus problemas e dificuldades” (Moreira, 2014, p. 36). Thalita Poker (2017) completa, ao afirmar que a “criança institucionalizada por longos períodos é um dos sintomas de uma sociedade colonizada, cujas políticas de identidade infantojuvenis pressupõem que as crianças e os adolescentes deverão ter representantes; isso significa que, na maioria das situações, elas não podem se representar” (Poker, 2017, p. 8).

Com esse cuidado em mente, ainda nessa quarta reunião, decidimos fazer um encontro lúdico entre todos os candidatos a padrinhos e os acolhidos que poderiam ser apadrinhados. Afinal, esse momento descontraído é importante para facilitar a primeira experiência entre os participantes (Instituto Fazendo História, 2017). O encontro lúdico consistiu em uma gincana, incluindo diversos jogos e brincadeiras, além de um piquenique. Ele ocorreu em um parque, sem que houvesse predeterminação dos apadrinhamentos, pois aquele era um momento para que todos pudessem se conhecer – essa informação foi transmitida e reiterada aos acolhidos e aos pretendentes por diversas vezes, pois eles estavam ansiosos com a formação das duplas afilhados-padrinhos.

A **quinta reunião** ocorreu em seguida e, nela, discutimos as impressões que as crianças e os adolescentes expressaram às equipes. Além disso, também acordamos os detalhes dos próximos passos, que incluíam: uma visita domiciliar aos candidatos a padrinhos, para avaliar a receptividade da família expandida ao apadrinhamento; a confirmação do interesse daquela criança/adolescente em ter aquela pessoa como padrinho/madrinha; um atendimento individual aos candidatos a padrinhos, apresentando de maneira breve o possível afilhado (apenas características e preferências gerais, respeitando o acordo de deixar que a criança/adolescente se apresentasse e escolhesse se iria, quando e como contar sua história); e, por fim, os primeiros passeios individuais dos candidatos a padrinhos com as crianças e adolescentes que desejavam apadrinhar.

Na **sexta** e última reunião de rede, as equipes informaram como foram as visitas domiciliares, os atendimentos aos padrinhos e os primeiros passeios para os acolhidos.

## **2.5 Capacitação dos candidatos a madrinhas e padrinhos<sup>6</sup>**

Do **primeiro encontro**, participaram 12 núcleos familiares com diferentes composições – casais heterossexuais com e sem filhos, casais homossexuais sem filhos, famílias monoparentais e pessoas solteiras. Desses núcleos, sete estavam dispostos a conhecer qualquer criança/adolescente. Três famílias haviam conhecido previamente alguma criança/adolescente e participavam do encontro com o interesse de iniciar um apadrinhamento específico com essa pessoa já conhecida. Outros dois núcleos já apadrinhavam e participaram para qualificar e/ou oficializar essa relação.

Realizamos uma rodada de apresentação em que cada um dizia resumidamente seu

---

<sup>6</sup> O anexo 4 apresenta uma síntese das atividades de capacitação dos candidatos a madrinhas e padrinhos.

interesse em participar do Programa. Apareceram motivos variados, algumas famílias já tinham filhos de várias idades e outras não desejavam tê-los, mas todas compartilhavam o interesse em contribuir socialmente e estabelecer uma nova relação de cuidados e proteção – cabe apontar que tais motivos estão em consonância com os resultados de pesquisas anteriores sobre programas semelhantes (Sousa & Paravidini, 2011; Goulart & Paludo, 2014; Zerbinatti & Kimmelmeier, 2014).

No **segundo encontro**, abordamos as principais características dos antigos orfanatos e dos atuais serviços de acolhimento, promovendo a discussão sobre conceitos ainda presentes socialmente, como, por exemplo, o questionamento sobre os acolhidos terem ou não família ou a dúvida sobre as crianças poderem sair do serviço de acolhimento, pois a instituição algumas vezes é confundida com uma medida de restrição de liberdade para adolescentes em conflito com a lei. As famílias expuseram muitas de suas dúvidas e preconceitos, que puderam ser trabalhados durante a formação.

Por fim, lemos uma parábola de Walter Benjamin (1995) que conta a história de um rei e seu desejo por comer uma omelete de amoras exatamente igual a uma que comera na infância, sendo que, ao longo do texto, é explicado se tratar na verdade do desejo de reviver uma experiência com grande valor emocional. Essa parábola foi usada para ilustrar como as memórias afetivas são constitutivas das histórias de vida e das identidades.

Assim, o **terceiro encontro** foi dedicado às referências e memórias afetivas de cada participante. Notamos que todos se referiram exclusivamente a familiares com os quais mantinham laços consanguíneos, por isso aprofundamos a discussão sobre a possibilidade de estabelecer vínculos tão relevantes quanto aqueles com pessoas sem parentesco.

O **quarto encontro** foi o lúdico. É importante ressaltar que, ao longo dos encontros, o número de candidatos foi diminuindo, por motivos que serão explicados a seguir, mas até aquele momento havia seis famílias participando ativamente. Todas tinham confirmado presença no encontro lúdico, por isso levamos ao parque também as seis primeiras crianças/adolescentes determinadas nas reuniões de rede relatadas. Entretanto, um dos candidatos faltou e não conseguimos mais contato com ele. Portanto, compareceram ao encontro cinco núcleos familiares e seis acolhidos, além de uma das pessoas que já apadrinhava com a respectiva afilhada. O encontro durou cerca de 4h e, ao longo das atividades, foi possível observar quatro duplas (de padrinhos e afilhados) se aproximando, enquanto dois adolescentes apresentaram dificuldades para se relacionar com os candidatos.

Após o encontro lúdico, realizamos a reunião de rede já relatada, na qual os técnicos dos SAICAs informaram os desejos das crianças e dos adolescentes. Com esses dados da reunião de rede, no **quinto encontro** com os candidatos a madrinhas e padrinhos, ouvimos suas impressões, as quais, no geral, combinavam com as apontadas pelos acolhidos, dessa forma estabelecemos as cinco duplas possíveis.

Lembrando que houve uma adolescente que não pôde ser apadrinhada por causa de uma desistência repentina, três famílias se ofereceram para realizar encontros esporádicos com ela e, assim, ampliar seu círculo de convivência comunitária.

A partir de então, as equipes técnicas dos SAICAs deveriam realizar as visitas domiciliares e iniciar o apadrinhamento em si, com frequência quinzenal. Para garantir que já tivesse ocorrido ao menos um encontro individual com os afilhados, realizamos o último encontro pouco mais de um mês depois.

Nesse intervalo entre os encontros com os candidatos, uma das duplas se desfez. Ela era formada por um adolescente que apresentara dificuldades em se relacionar durante o encontro lúdico e, logo no primeiro passeio com o candidato a padrinho, a comunicação entre eles foi difícil. O candidato também afirmou ter percebido somente naquele momento que desejava adotar outro perfil de criança/adolescente, não apadrinhar, por isso pediu para encerrar sua participação no Programa. Conforme exposto acima, já havíamos acordado entre todos os participantes (candidatos a padrinhos e afilhados) que as possíveis desistências deveriam incluir uma última conversa de encerramento, para poderem ser rompimentos cuidados e não repentinos. Contudo, naquele momento, avaliamos que realizar outro encontro para despedida seria uma situação danosa para o adolescente, por se tratar apenas de um primeiro passeio, que durou menos de meia hora, e por especificidades daquelas pessoas – o candidato a padrinho demonstrou muita dificuldade em lidar com a situação, parecia sentir-se amedrontado por estar sozinho com o adolescente; e o adolescente voltou do encontro dizendo que a relação não teria continuidade e que preferia assim. Então realizamos atendimentos individuais com os dois e compreendemos que seria melhor encerrar o apadrinhamento somente com o adolescente.

Por último, o **sexto encontro** encerrou o ciclo de capacitação do Programa Laços, contando com quatro apadrinhamentos iniciados e dois continuados. Esse momento foi dedicado à discussão das impressões dos padrinhos em relação aos primeiros encontros com os afilhados. Em comum, todas as famílias relataram entusiasmo com o início da relação.

## ***2.6 Acompanhamento das relações iniciadas***

Conforme mencionado, consideramos os primeiros seis meses de convivência como parte do processo de implementação, pois estávamos realizando acompanhamentos constantes a fim de verificar a efetividade das ações realizadas até então. Os acompanhamentos envolviam trabalhos com os afilhados e com os padrinhos, divididos entre as equipes técnicas dos SAICAs e a Comissão, sendo necessária comunicação constante e organizada.

As equipes técnicas dos SAICAs realizavam atendimentos individuais com os afilhados e, em separado, com os padrinhos, sendo os resultados informados periodicamente à Comissão (anexo 5). Esses atendimentos tinham o objetivo de monitorar periodicamente como a relação estava se desenvolvendo no cotidiano.

Já à Comissão, cabiam encontros, com periodicidade bimestral, com todos os padrinhos. A proposta desses encontros era fornecer um momento para os padrinhos partilharem como estava sendo a experiência de apadrinhar uma criança/adolescente que residia havia muitos anos em um SAICA. Portanto, nesses encontros, eles podiam compartilhar de maneira mais geral como estavam sendo os contatos e dividir os sentimentos que esses encontros provocavam.

Dentre os quatro apadrinhamentos iniciados, dois resultaram em desistências, durante esses primeiros seis meses de convivência. Uma das desistências envolveu uma adolescente próxima do seu desacolhimento por maioria. A relação começou a apresentar dificuldades nos primeiros meses de convivência, a ponto de os padrinhos solicitarem o encerramento. Esse apadrinhamento foi estabelecido com uma adolescente de 16 anos pertencente a um grande grupo de irmãos com acolhimentos anteriores e uma história transgeracional de extrema vulnerabilidade social.

Antes do encontro lúdico, a adolescente havia sido selecionada para trabalhar como Jovem Aprendiz em um programa organizado pelo casal na empresa em que trabalhavam; então ela começou a trabalhar, chefiada pela madrinha, no mesmo período em que iniciou a relação. Poucas semanas após o início do trabalho, a madrinha disse que a jovem não estava se comportando adequadamente (usava vestes inadequadas e chegou a dormir em algumas atividades no horário de trabalho) e o apadrinhamento estava afetando o programa Jovem Aprendiz na empresa como um todo, pois os outros jovens entendiam que ela estava tendo um tratamento privilegiado. O casal de padrinhos expressou ainda que o acompanhamento técnico teria sido insuficiente para lidar com essas questões. Por isso, eles decidiram encerrar a relação sozinhos, recusando nossas indicações de realizar o encerramento na presença da equipe técnica

do SAICA ou da Comissão. Ademais, logo após o fim do apadrinhamento, eles também desligaram a adolescente do trabalho.

A outra desistência envolveu uma adolescente acolhida desde criança e com um transtorno mental em tratamento. Depois de alguns encontros, os padrinhos, que tinham dois filhos pequenos, pediram para encerrar o apadrinhamento por falta de tempo, questões de saúde na família e ciúmes por parte dos filhos. Da mesma forma, solicitamos que o encerramento fosse mediado pela Comissão e nos oferecemos para atendê-los a qualquer dia e horário (inclusive fora dos nossos horários de trabalho, à noite ou em algum final de semana), mas eles afirmaram total indisponibilidade. Por fim, eles tiveram uma última conversa rápida com a adolescente por telefone e a psicóloga que a tratava ficou responsável por retomar os significados daquele encerramento com a adolescente.

### **3 Discussão sobre os resultados da primeira edição do Programa Laços**

Essa primeira experiência produziu não somente novas relações, novos vínculos, novos afetos. Mas produziu, também, desistências e frustrações, além da percepção de que era possível (e necessário) aperfeiçoar o Programa.

Conforme mencionado no tópico anterior, no primeiro encontro, havia 12 famílias (Quadro 1): sete dispostas a conhecer qualquer criança/adolescente, três desejavam iniciar uma relação específica e duas já apadrinhavam. As duas famílias que participaram do Programa para qualificar e oficializar seus apadrinhamentos concluíram os encontros e mantiveram as relações.

As três famílias que desejavam iniciar uma relação de apadrinhamento específica não concluíram o programa. Uma delas relatou, logo no primeiro encontro, que desejava adotar as adolescentes mencionadas e foi orientada a procurar a VIJ. A segunda família era composta pela professora da criança desejada, o casal tinha dois filhos menores de quatro anos e estava muito sensibilizado com a situação da criança acolhida, mas ao longo das formações, eles perceberam que, naquele momento, não conseguiriam assumir mais esse compromisso. A terceira família desistiu após o encontro em que discutimos preconceitos, pois percebeu que tinha muitos receios quanto às dificuldades que poderia vivenciar nesse tipo de relação.

Das outras sete famílias, uma delas engravidou durante o ciclo de encontros. Outra, conforme relatado, desistiu no dia do encontro lúdico, sem nos informar os motivos, nem retornar nossas diversas tentativas de contato. Uma terceira, desistiu após o primeiro passeio

sozinho com o adolescente, quando percebeu que queria adotar em vez de apadrinhar. Por fim, quatro apadrinhamentos foram iniciados.

Dentre esses quatro, dois foram encerrados por solicitação dos padrinhos, conforme descrito acima. Então, ao final do período que denominamos implementação, somente duas relações foram iniciadas pelo Programa e outras duas relações anteriores permaneceram.

Quadro 1 – Resultados da implementação do Programa Laços

<b>Família</b>	<b>Interesse inicial</b>	<b>Desfecho</b>	<b>Momento</b>	<b>Motivo</b>
1	Qualificar e oficializar apadrinhamento	Relação mantida	_____	_____
2	Qualificar e oficializar apadrinhamento	Relação mantida	_____	_____
3	Conhecer qualquer criança ou adolescente	Iniciaram relação	_____	_____
4	Conhecer qualquer criança ou adolescente	Iniciaram relação	_____	_____
5	Conhecer qualquer criança ou adolescente	Iniciaram relação e Desistência	No início da convivência	Dificuldades na relação
6	Conhecer qualquer criança ou adolescente	Iniciaram relação e Desistência	No início da convivência	Falta de tempo, questões de saúde e ciúmes
7	Conhecer qualquer criança ou adolescente	Desistência	Durante capacitação	Dificuldades na relação e desejo por adoção
8	Conhecer qualquer criança ou adolescente	Desistência	Durante capacitação	Gravidez
9	Conhecer qualquer criança ou adolescente	Desistência	Durante capacitação	Não justificado
10	Apadrinhamento específico	Desistência	Durante capacitação	Desejava adotar
11	Apadrinhamento específico	Desistência	Durante capacitação	Sem condições no momento familiar
12	Apadrinhamento específico	Desistência	Durante capacitação	Tinha receios

Portanto, percebemos que das doze famílias iniciais mais de 65% (oito) desistiu, por motivos diversos, durante as formações ou no início da convivência. O que mais chama a atenção é o fato de 25% do grupo inicial (três famílias dentre as doze iniciais) ter desistido por motivos que indicavam não terem seus projetos familiares concluídos - como o início de uma gravidez ou a decisão por adotar. Esse dado se destaca porque pode indicar como nossa sociedade enxerga essas crianças e adolescentes acolhidos e como se relaciona com eles, como aqueles com quem se pode assumir um compromisso e abandoná-lo sem grandes preocupações.



O fato de algumas dessas famílias desejarem adotar levanta a dúvida sobre os motivos que as levaram a procurar o apadrinhamento afetivo. Apoiadas na dissertação de mestrado de Karollyne de Sousa (2011), que reflete sobre o processo de apadrinhamento observando que ele envolve um “narcisismo exacerbado como tentativa de recuperar a onipotência perdida nos primórdios da existência” (Sousa, 2011, p. 7), é possível questionar se esse interesse estaria relacionado à intenção de utilizar o apadrinhamento como um "teste drive", uma experiência de convivência com uma criança ou adolescente acolhido sem o compromisso de filiação, sabendo que assim que quisessem adotar teriam plenas condições legais para isso. Se fosse esse o caso, será que só desistiram do apadrinhamento pela nossa insistência em explicitar o comprometimento necessário para iniciar aquela relação?

Provavelmente, nem os candidatos saberiam responder essas questões, pois é comum a situação do acolhimento levantar sentimentos ambíguos nos primeiros contatos. Sendo assim, é importante que a capacitação mobilize repetidas reflexões sobre as dimensões afetivas envolvidas no apadrinhamento, a fim de que os candidatos estejam seguros quanto ao desejo de iniciar a relação. Portanto, é fundamental contribuir na elucidação do interesse dessas famílias em participar do Programa e é esperado que haja um número de desistências.

Quanto às desistências que chegaram a envolver alguns contatos com os adolescentes (seja na aproximação ou no início da convivência), é importante refletir sobre alguns pontos. Nina Costa e Maria Rossetti-Ferreira (2009) afirmam que “a ameaça ou existência de rupturas afetivas anteriores parece criar enredamentos ou tramas que as pessoas em interação reeditam nas suas práticas dialógicas e discursivas, coconstruindo no momento atual, os problemas ou uma visão de desenvolvimento inadequado para essas crianças” (Costa & Rossetti-Ferreira, 2009, p. 116). Na mesma direção, Bruna Wendt, Luana Dullius e Débora Dell'Aglio (2017) realizaram uma pesquisa quantitativa sobre as imagens sociais atribuídas aos jovens em acolhimento institucional. Através da aplicação de questionário fechado em 224 pessoas de 18 a 71 anos, que tinham ou não contato com acolhidos, as autoras observaram que "as características negativas foram mais associadas aos jovens em acolhimento institucional" (Wendt, Delliuss & Dell'Aglio, 2017, p. 529), em comparação com os jovens cuidados por suas famílias. Essas informações demonstram obstáculos que permeiam o processo de apadrinhamento afetivo de adolescentes com perspectiva de longa permanência na instituição, como era o caso dos que participaram dessa edição do Programa.

Outro fator que pode ter contribuído para o alto número de desistências é o fato de haver “semelhanças do processo de apadrinhamento com o processo de adoção, no que diz respeito à

busca do filho ideal, que se estende à procura do padrinho ideal e do afilhado ideal” (Sousa & Paravidini, 2011, p.537). Ou seja, há afilhados que apresentam comportamentos que, aos olhos dos padrinhos, são vistos como inadequados (comportamentos agressivos, ou desafiadores), mas também é possível observar idealizações e baixa tolerância por parte de alguns padrinhos.

A partir dessa primeira experiência, uma lição importante que levamos para a segunda edição do Programa foi a realização de encontros lúdicos com menos acolhidos que candidatos a padrinhos, preferindo formar uma lista de espera dos adultos e não das crianças e adolescentes. Outra modificação baseada nessa experiência relatada foi a realização de dois encontros lúdicos, na segunda edição, que foi iniciada em 2018. Na segunda edição, fizemos o primeiro encontro lúdico totalmente livre, como em 2017, mas então, a partir das afinidades nele observadas, aliadas aos perfis dos acolhidos e dos candidatos, realizamos um segundo encontro lúdico em que indicamos aos adultos que se aproximassem mais de duas crianças/adolescentes que avaliávamos como combinações possíveis. É importante indicar que essa segunda edição contou com a consultoria do Instituto Fazendo História, sendo que muitas das alterações foram resultantes da nossa experiência combinada com as propostas daquela equipe.

Também ampliamos o acompanhamento das relações iniciadas nessa e na segunda edição. Incluímos encontros coletivos entre os afilhados, além de manter os atendimentos individuais, e os encontros dos padrinhos com a Comissão passaram a ter frequência mensal. Como resultados imediatos, observamos uma diminuição do percentual de desistências de candidatos durante a capacitação e eles relataram segurança e satisfação com o processo de formação das duplas de padrinhos-afilhados por terem tido dois encontros lúdicos. As mudanças no acompanhamento após início da convivência ainda estão sendo avaliadas, mas a maior parte dos padrinhos tem frequentado os encontros e aproveitado esse espaço de trocas de experiências. Por fim, planejamos continuar realizando edições anuais do Programa no município, com o intuito de ter padrinhos para todos os acolhidos que possam se beneficiar dessa relação.

### **Considerações finais**

Notamos que, apesar de haver alguns estudos relativos às motivações que levam pessoas a apadrinhar e reflexões quanto aos sentimentos envolvidos nesse ato, os estudos sobre efeitos do apadrinhamento afetivo ainda estão em passo inicial, principalmente quanto à contribuição específica da Psicologia nesses processos. Da mesma forma, a efetividade dessa iniciativa na

garantia de convivência familiar e na diminuição dos impactos da institucionalização está em construção, necessitando de mais estudos sobre seus resultados.

Contudo, se faltam estudos que discutam as contribuições da Psicologia para esse programa específico, há uma ampla literatura que discorre sobre suas contribuições para as políticas públicas em geral ou, mais especificamente, para a política de Assistência Social. Para isso, partem de diferentes abordagens e posicionamentos políticos, bem como apresentam argumentos distintos. Apesar dessas diferenças, muitas(os) autoras(es) parecem concordar com a afirmação de que a entrada maciça da Psicologia no campo das políticas públicas trouxe à tona a necessidade de repensar suas práticas hegemônicas (Brigagão, Nascimento & Spink, 2011; Cordeiro, 2018; Yamamoto, 2007). Afinal, nesse campo, não há a presença do "setting tradicional", as demandas são outras, as possibilidades de intervenção são distintas. No caso específico da Assistência Social, a clínica tradicional, tão enfatizada pelos cursos de graduação, é inclusive proibida - documentos normativos do SUAS e referências técnicas do conselho de classe afirmam claramente que usuárias(os) que necessitam de atendimento clínico devem ser encaminhadas(os) para serviços de saúde (Conselho Federal de Psicologia, 2012, 2013). Mas o que fazem, então, as psicólogas e psicólogos que atuam nessa política pública? Ou melhor, como a Psicologia pode contribuir para sua implementação e execução?

Diversas(os) autoras(es) sustentam que nossa contribuição reside, sobretudo, na nossa capacidade de intervir em questões subjetivas e/ou intersubjetivas (Cordeiro, 2019). Além disso, "ressaltam a importância da interface entre os fatores psicológicos e sociais nas situações de risco e vulnerabilidade e destacam a necessidade de pensar a subjetividade sempre de forma contextualizada" (Cordeiro, 2019, pp. 170-171). Maria Lúcia Afonso e colaboradoras(es) (2012) chamam a nossa atenção para o fato de que fazer isso implica

criar condições sociais para o exercício da cidadania (promoção dos direitos socioassistenciais) bem como favorecer as condições subjetivas para o seu exercício (circular informação, fortalecer participação, desenvolver potencialidades, facilitar processos decisórios, dentre outros). Transformações sociais têm impacto sobre identidades sociais, relações e valores (Afonso et al., 2012, p. 197).

Nesse sentido, garantir o exercício da cidadania de crianças e adolescentes acolhidos não significa simplesmente oferecer um teto embaixo do qual eles podem dormir. Mas criar condições para que possam se desenvolver, aprender, ressignificar suas histórias, construir novos vínculos, afetar e ser afetado. E é justamente nesse ponto que os programas de apadrinhamento afetivo buscam intervir.

No entanto, cabe ressaltar que tal intervenção não acontece sem contradições.

Conforme exposto, o apadrinhamento visa garantir o direito à convivência familiar e comunitária, modificando o formato de relações que já se formavam entre acolhidos e adultos que não trabalham na instituição. Então, notamos que, apesar de ser um direito e, como tal, deve ser garantido pelo Estado, o apadrinhamento afetivo depende da disponibilidade de voluntários, os quais geralmente são motivados primeiramente por uma ideia de caridade.

É importante salientar que esse tipo de vínculo só pode se formar com pessoas que não têm sua relação mediada por uma questão trabalhista. O padrinho não poderia ser um profissional contratado para estabelecer uma relação diferenciada com o acolhido, pois o vínculo mais importante de um funcionário é com o trabalho, não com a criança/adolescente (Mariotto, 2009). Assim, vale lembrar que nossa Constituição Federal se destaca por propor a participação social e convocar a população a também se comprometer com a garantia de seus direitos, contribuindo ativamente para as políticas públicas. Sendo assim, o apadrinhamento efetiva a participação da sociedade na garantia de seus direitos, de maneira solidária.

## Referências

- Afonso, Maria Lucia M.; Vieira-Silva, Marcos; Abade, Flávia L.; Abrante, Tatiane M., & Fadul, Fabiana M. (2012). A psicologia no Sistema Único de Assistência Social. *Pesquisa e Práticas Psicossociais*, 7(2), 189-200.
- Alberto, Maria F. P.; Freire, Mayara L.; Leite, Fernanda M., & Gouveia, Charlene N. N. A. (2014). In I. F. Oliveira & O. Yamamoto (Orgs.), *Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate* (p. 127-174). Belém: Editora da Universidade Federal do Pará.
- Baptista, Rachel, & Zamora, Maria H. (2016). É possível profissionalizar as famílias acolhedoras no Brasil? *Polêm!ca*, 16(2), 14-28. <https://doi.org/10.12957/polemica.2016.22906>
- Benjamin, Walter. (1995). Rua de mão única. In W. Benjamin, *Obras escolhidas II* (5a ed., p. 219-220). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)
- Brasil. (1993). *Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993*. Lei Orgânica da Assistência Social. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm)
- Brasil. (2004). *Política Nacional de Assistência Social – PNAS*. Recuperado de <https://www.>

- [mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf)
- Brasil. (2005). *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS NOB-RH SUAS*. Recuperado de [www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/NOB-RH.pdf](http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/NOB-RH.pdf)
- Brasil. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Plano\\_Defesa\\_CriançasAdolescentes%20.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf)
- Brasil. (2009). *Lei nº 12.010 de 03 de agosto de 2009*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm)
- Brasil. (2009). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Recuperado de [http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes\\_tecnicas\\_final.pdf](http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf)
- Brasil. (2014). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais – Reimpressão 2014*. Recuperado de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf)
- Brasil. (2016). *Lei nº 18.032 de 8 de dezembro de 2016*. Recuperado de [https://www.saocarlosocial.com.br/diariooficial/001/DO\\_14122016\\_YT6GBQ.pdf](https://www.saocarlosocial.com.br/diariooficial/001/DO_14122016_YT6GBQ.pdf)
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.509 de 22 de novembro de 2017*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13509.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13509.htm)
- Brigação, Jacqueline; Nascimento, Vanda L. V., & Spink, Peter, K. (2011). As interfaces entre Psicologia e políticas públicas e a configuração de novos espaços de atuação. *REU*, 37(1), 199-215.
- Conselho Federal de Psicologia. (2012). *Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. Recuperado de <http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2012/10/Atua%C3%A7%C3%A3o-das-Psic%C3%B3logas-em-Programas-de-Medidas-Socioeducativas-em-Meio-Aberto.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS*. Recuperado de [http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/03/CREPOP\\_CREAS\\_.pdf](http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/03/CREPOP_CREAS_.pdf)
- Cordeiro, Mariana P. (2018). A Psicologia no SUAS: uma revisão de literatura. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 166-183.
- Cordeiro, Mariana P.; Svartman, Bernardo, & Souza, Laura V. (Orgs.). (2018). *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas*. São Paulo: Psicologia/USP.
- Goulart, Juliana S., & Paludo, Simone S. (2014). Apadrinhamento Afetivo: Construindo Laços de Afeto e Proteção. *Psico*, 45(1), 35-44.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018) *Panorama Osasco IBGE*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/osasco/panorama>

- Instituto Fazendo História. (2017). *Apadrinhamento Afetivo: guia de implementação e gestão*. Recuperado de [https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/59ca3630f7e0ab63a2a35c43/1506424421295/Apadrinhamento+guia\\_web.pdf](https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/59ca3630f7e0ab63a2a35c43/1506424421295/Apadrinhamento+guia_web.pdf)
- Jusbrasil. (2016). Página 10 da Administrativo do Diário de Justiça do Estado de São Paulo (DJSP) de 9 de maio de 2016 – PROVIMENTO CG Nº 36/2014. Recuperado de <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/115289951/djsp-administrativo-09-05-2016-pg-10>
- Leal, Livia T. (2015). O Programa de Apadrinhamento como Instrumento Facilitador da Adoção Homoafetiva. *Revista da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro*, 18(68). Recuperado de [http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj\\_online/edicoes/revista68/revista68\\_126.pdf](http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista68/revista68_126.pdf)
- Mariotto, Rosa M. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetividade de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Moreira, Maria I. C. (2014). Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar. *Psicologia & Sociedade*, 26(n/e-2), 28-37. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000600004>
- Nascimento, Débora C. M., & Malveira, Jamille S. (2017). Apadrinhamento Afetivo: alternativa para garantia dos direitos das crianças e adolescentes acolhidos em Ananindeua-PA. *Revista CEJ*, 21(72), 41-53.
- Nascimento, Maria L. (2012). Abrigo, pobreza e negligência: percursos de judicialização. *Psicologia & Sociedade*, 24(n/e), 39-44. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822012000400007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400007&lng=pt&tlng=pt)
- Poker, Thalita C. D. (2017). Políticas de identidade no sistema de acolhimento a crianças: a história de vida de uma pós-abrigada. *Psicologia & Sociedade*, 29. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i171345>
- Rizzini, Irene; Rizzini, Irma; Naiff, Luciene, & Batista, Rachel. (Orgs.). (2007). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Siqueira, Aline C., & Dell'Aglio, Débora 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>
- Sousa, Karollyne K., & Paravidini, João L. L. (2011). Vínculos entre crianças em situação de acolhimento institucional e visitantes da instituição. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(3), 536-553. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000300008>
- Spink, Peter. (2018). Psicologia e Políticas Públicas. In M. P. Cordeiro, B. Svartman, & L. V. Souza (Orgs.), *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas*. (p. 13-31). São Paulo: Psicologia/USP.
- Wendt, Bruna; Dullius, Luana, & Dell'Aglio, Débora D. (2017). Imagens Sociais sobre Jovens em Acolhimento Institucional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 529-541.

<https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703004012016>

Yamamoto, Oswaldo H. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100005>

Zerbinatti, A. G., & Kemmelmeier, V. S. (2014). Padrinhos afetivos: da motivação à vivência. *Revista Psicologia e Saúde*, 6 (2), 85-95. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-093X2014000200011&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2014000200011&lng=pt&tlng=pt)

## Anexos

### Anexo 1: Características gerais do Programa Laços

<b>Tipo de Apadrinhamento:</b> exclusivo com pessoas físicas, com o objetivo de formar vínculos afetivos entre padrinhos e afilhados
<b>Critérios para apadrinhar:</b> Residir em Osasco ou comprovar fácil acesso à cidade; Não estar inscritos no Cadastro Nacional de Adoção; Ter disponibilidade afetiva e de tempo; Manter encontros presenciais com o afilhado ao menos duas vezes por mês.
<b>Critérios para ser apadrinhado:</b> Ter mais de sete anos; O apadrinhamento afetivo deve ser parte do Plano Individual de Atendimento (PIA); Estar acolhido há mais de oito meses – tempo acordado como mínimo necessário para a equipe técnica elaborar e avaliar o desenvolvimento do PIA; Ter previsão de longa permanência no SAICA; Manter poucas referências afetivas ou todas serem institucionalizadas; Estar disposto a estabelecer novas relações.

### Anexo 2: Reuniões de Rede – com técnicos dos SAICAs, dos CREAS e da VIJ

	Objetivos	Resultados
1ª	Apresentar os marcos legais e os resultados esperados do Programa	Maior conhecimento e disponibilidade para participação dos profissionais envolvidos com o acolhimento em diferentes dimensões
2ª	Estabelecer os critérios para os acolhidos participarem do Programa	Criação de consenso entre os profissionais sobre as especificidades do programa
3ª	Decidir quais crianças e adolescentes participarão daquela edição	Análise da rede de relações de cada acolhido e estabelecimento de prioridade de casos para a participação
4ª	Orientação das equipes técnicas dos SAICAs sobre a preparação de todos os acolhidos para o programa e dos participantes daquela edição para o encontro lúdico	Estabelecimento de um roteiro com temas a serem abordados em uma roda de conversa com todos os acolhidos e um atendimento individual com os participantes daquela edição
5ª	Elencar as impressões das crianças e adolescentes quanto aos candidatos a	Apresentação dos relatos dos acolhidos sobre o encontro lúdico e seus candidatos

	padrinhos, a fim de combiná-las com as impressões dos adultos, e acertar os próximos passos da aproximação com as equipes técnicas dos SAICAs	preferidos; além do acordo de que as equipes de cada SAICA realizariam: visita domiciliar; confirmação do interesse do acolhido; atendimentos individuais; e os primeiros encontros das duplas
6ª	Acompanhar o desenvolvimento da aproximação acordada na reunião anterior	Apresentação das visitas domiciliares, dos atendimentos aos padrinhos e das primeiras saídas com os acolhidos

### Anexo 3: Preparação das Crianças e Adolescentes – realizadas em cada SAICA

	Presentes	Objetivos	Resultados
Rodas de Conversa	Todos os acolhidos e funcionários de cada abrigo	Explicar etapas e critérios do Programa e quais acolhidos participariam daquela edição	Observação da compreensão e solidariedade entre os acolhidos e capacitação dos demais funcionários do SAICA
Atendimentos individuais antes do encontro lúdico	Apenas os acolhidos participantes da edição	Confirmar interesse na criação de uma nova relação	Promoção da implicação dos acolhidos em participar, pois passaram a entender seu protagonismo
Encontro lúdico	Apenas os acolhidos participantes da edição	Promover a aproximação entre candidatos e acolhidos	Alguns acolhidos participaram das atividades e outros não
Atendimentos individuais após o encontro lúdico	Apenas os acolhidos participantes da edição	Levantar como estava a interação com os candidatos e a aproximação	Levantamento de dados importantes para avaliar a continuidade das aproximações

### Anexo 4: Encontros com candidatos a madrinhas e padrinhos

	Objetivos	Resultados
1º	Apresentação dos candidatos e de seus interesses em participar	Início da formação do grupo
2º	Diferenciar orfanatos de SAICAs e refletir sobre conceitos associados aos acolhidos	Promoção de reflexões sobre a realidade dos acolhimentos com os quais teriam contato
3º	Refletir sobre as referências e memórias afetivas dos candidatos	Todos se referiram a familiares, por isso discutimos a possibilidade de estabelecer vínculos relevantes com pessoas sem parentesco
4º	Encontro lúdico	Todos os candidatos a padrinhos estavam bastante participativos
5º	Ouvir suas impressões sobre o encontro lúdico	Levantamento de informações para realizar a combinação das duplas de padrinhos e afilhados
6º	Acompanhar os primeiros encontros sozinhos com os afilhados e as expectativas	Encerramento da capacitação e observação de que todos estavam animados com o início da convivência



#### Anexo 5: Acompanhamento

Com afilhados	Atendimentos individuais com as equipes de cada SAICA e encontros coletivos dos afilhados
Com padrinhos	Contatos semanais dos técnicos dos SAICAs com os padrinhos e encontros bimestrais dos padrinhos com a Comissão do Programa

## Capítulo 7

### **A concepção desenvolvimentista de adolescência e seus impasses para a política de Assistência Social**

Mariana Belluzzi Ferreira  
Carolina Esmanhoto Bertol

#### **Introdução**

As políticas do campo da Assistência Social foram instituídas pela Constituição Federal (Brasil, 1988), trazendo importantes mudanças ao tomar como responsabilidade pública necessidades até então consideradas de âmbito pessoal ou individual (Brasil, 2013; Sposati, 2009). Como política pública, a Assistência Social ancora-se na prevalência do interesse público, possuindo caráter contínuo, regular, universal e obrigatório. Regulamentada em 1993 por meio da Lei 8.742 (Brasil, 1993), ela passa a compreender as situações de desproteção social como expressão de uma questão social, ou seja, produzida por determinantes históricos, políticos e sociais que não podem ser atribuídos a um sujeito ou às particularidades de uma determinada família ou grupo. Ao entender que uma política pública trata de necessidades sociais e coletivas, ainda que essas se manifestem concretamente em situações e pessoas, é preciso que a gestão ganhe competência e conhecimento na atenção, superação e até mesmo prevenção dessas necessidades (Brasil, 2013).

Destaca-se, assim, o fato de o Estado também estar implicado em situações de desproteção, situando o sofrimento do sujeito e de sua família nos contextos histórico e político-social nos quais estão inseridos, e não mais em si mesmos. Assume-se que o Estado é responsável pela proteção da família e de seus membros, pois dada a estruturação social e econômica do país em uma história de escravidão, ele também foi e é produtor de desigualdades sociais e desproteção de muitas famílias.

Apesar das mudanças descritas, observamos, contudo, que a concepção da Assistência Social como política pública, centrada no princípio do direito, ainda é um modelo a ser implantado, um norte, muito mais do que uma realidade já efetuada (Sposati, 2009). Estamos diante do processo de institucionalização desta política, de seus princípios e concepções

fundantes e de suas seguranças socioassistenciais<sup>1</sup>, resultante da tensão entre dois discursos antagônicos presentes neste campo (Ferreira, 2015). Sposati (2009) acrescenta que avançar na institucionalização da Assistência Social como política pública consiste em efetuar um trânsito do âmbito individual para o social; consistindo esse trânsito na “raiz fundante da política pública” e exigindo o seu deslocamento do âmbito assistencialista para o da compreensão da proteção e do direito.

No caso de crianças e adolescentes, podemos compreender que o discurso que se encontra instituído consiste no discurso assistencialista, *menorista*, que atribui à criança e ao adolescente os lugares de carência, anormalidade e perigo, e à sua família o lugar de “incapaz”. Já o discurso instituinte, refere-se à compreensão da proteção e do direito, como necessidades coletivas, responsabilidades públicas e potências relacionais. No que diz respeito especificamente ao campo dos direitos da infância e juventude, o Estatuto da Criança do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) efetivou um trânsito do âmbito individual para o social ao prever o direito universal de Proteção Integral, aplicado, portanto, a todas as crianças e adolescentes, deixando, assim, de ser restrito, como será visto a seguir, aos filhos das famílias pobres, identificados anteriormente, pelo *Código de Menores*, à categoria *menor* (Brasil, 1979).

A contínua institucionalização da política de Assistência Social exige o seu deslocamento do discurso instituído para o discurso instituinte, consistindo assim em desafio presente no cotidiano de trabalho dos diversos serviços e nas múltiplas relações estabelecidas entre trabalhadores, crianças, adolescentes e familiares. Essas relações são construídas de acordo com os lugares atribuídos no discurso institucional, e no discurso social mais amplo, às famílias e às crianças e aos adolescentes.

Assim, nesse artigo, procuramos problematizar como a execução de políticas públicas destinadas a garantir os direitos dos adolescentes é ainda um grande desafio no âmbito da Assistência Social. Apesar dos avanços legais e políticos, em nossa atuação profissional e de pesquisa fica evidente que as principais políticas para essa população ainda atribuem ao adolescente os lugares de carente, desviante ou perigoso, como o antigo Código de Menores o fazia.

Neste trabalho, problematizaremos então, como o discurso *menorista* insiste e reatualiza-se muitas vezes na noção de proteção e de desenvolvimento, que está na base das atuais políticas públicas dirigidas a essa população, atravessando o cotidiano dos serviços

---

<sup>1</sup> A política pública de Assistência Social deve afiançar três seguranças sociais específicas: de sobrevivência (ou de rendimento e autonomia); de acolhida; e de convivência (familiar e comunitária) (Brasil, 2004).

socioassistenciais e ratificando práticas de exclusão. Partiremos da discussão de dois casos institucionais – o desacolhimento institucional de adolescentes por maioria e as medidas socioeducativas em meio aberto – para apresentar os efeitos desse discurso; e como dispositivos coletivos de discussão de caso podem operar novos efeitos. As discussões apresentadas baseiam-se, em parte, nas pesquisas de mestrado e doutorado realizados pelas autoras, sob o aporte da Psicanálise Implicada (Rosa, 2012), no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP.

## **1 O lugar da criança e do adolescente na Doutrina de Situação Irregular**

O século XX foi caracterizado como um período de grande presença do Estado na implementação de políticas públicas de atendimento à categoria dos então chamados “menores”. Ele inicia-se com a instituição do Código de Menores de 1927, o qual sofreu algumas alterações, culminando no novo Código de Menores de 1979. Esse período, que ficou amplamente conhecido como tutelar, buscava identificar crianças que estivessem em risco devido à falta de condições morais e materiais de suas famílias, e colocá-las sob a tutela do Estado. Os processos de reeducação eram a diretriz das instituições que se ocupavam destas crianças, nas quais investia-se na compreensão dos comportamentos da infância e suas causas, e da construção de técnicas e intervenções mais eficazes na prevenção e na mudança de comportamentos indesejáveis (Donzelot, 1980).

Como passaram a ser vistos com características e necessidades específicas às suas fases da vida, aqueles que apresentavam condutas antissociais foram diagnosticados como carentes e desajustados em função da “ausência moral, da falta de formação de valores, hábitos e atitudes desejáveis dentro do considerado padrão liberal, bem como resultado da falta de afeto e amor da família” (Silva, 2011, p. 86). Juntamente com esta nova concepção, se produziu a ideia de que as famílias pobres não estavam aptas a educar e dar condições adequadas ao desenvolvimento de seus filhos.

Entretanto, nesse período, não se buscava levantar as condições sociais das famílias para avaliar suas necessidades e contribuir para sua promoção social, mas apenas para julgá-las e apontar falhas nas suas formas de vida. Nesse sentido, elas acabavam sendo culpabilizadas pela sua situação de precariedade social, pela sua inadequação a uma norma moral dominante. Por outro lado, o Estado se desresponsabilizava pela produção das condições de pobreza na qual essas famílias viviam e assumia o controle de seus filhos através da sua institucionalização. Como eram considerados incapazes, as vontades e os interesses das crianças e dos adolescentes

não eram considerados. Quem falava por eles eram os educadores e os trabalhadores sociais, os quais, por serem especialistas, conheciam mais dos adolescentes e de sua dinâmica familiar do que eles mesmos (Guirado, 1986; Gadelha, 1998).

Produzia-se uma relação na qual as crianças, os adolescentes e suas famílias ocupavam o lugar de objetos de cuidados, de higiene, de exame, de avaliação e de diagnósticos, como objeto a ser cuidado e controlado. Ao analisar este período, autores como Silva (2011), Mendez (2013) e Sposato (2011) ressaltam como ele contribuiu para uma judicialização dos problemas sociais e para a criminalização de crianças e jovens pobres que tinham seus direitos violados em nome da sua proteção. As famílias eram punidas duas vezes, pois além de viverem em situações sociais e materiais precárias, ainda eram criminalizadas e tinham suas crianças retiradas de seu convívio. Nesse período, milhares de crianças foram institucionalizadas, arbitrariamente separadas de suas famílias ou voluntariamente entregues por elas com o objetivo de serem educadas e cuidadas em regime de internação.

## **2 O lugar da criança e do adolescente na Doutrina de Proteção Integral**

O processo de redemocratização do país no final do século XX permitiu a discussão sobre a garantia de direitos, incluindo os direitos das crianças e dos adolescentes, em consonância com o debate internacional sobre o tema. O campo da proteção à infância e à adolescência foi marcado particularmente, nesse período, pelo questionamento das práticas e concepções assistencialistas e institucionalizantes, tendo como principal efeito a descentralização de suas políticas e práticas. Foram herdeiros da redemocratização do país e de forte mobilização social e política: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), em 1993.

Entre as mudanças que ocorreram nesse momento, destacamos o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeito de direitos<sup>2</sup>. Segundo Rosemberg e Mariano (2010), nesse

---

<sup>2</sup> Esses direitos estão descritos nos artigos nº 15, nº 16 e nº 17 do ECA (Brasil, 1990). Art. nº 15 – A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. nº 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. Art. nº 17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (Brasil, 1990).

processo, eles passam a usufruir dos direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre eles o direito a participação, expressão e liberdade – sendo dever da família, da sociedade civil e do Estado assegurar com absoluta prioridade esses direitos, uma vez que crianças e adolescentes não possuem plena autonomia, sendo considerados sujeitos em desenvolvimento. Em um cenário no qual eles eram punidos arbitrariamente com a privação de sua liberdade em nome de sua proteção, essa mudança foi fundamental para regular as intervenções do Estado junto a crianças e adolescentes, que deixam de ser objeto de tutela, controle e vigilância do adulto para serem sujeitos com direitos a serem garantidos, entre eles a liberdade e a participação social e política.

Nesse sentido, as mudanças não são somente técnicas: implicam em uma mudança na forma de o Estado perceber e se relacionar com as crianças e os adolescentes (Mendez, 2008, 2013). Apesar da centralidade do cuidado e da educação ser da família, se reconhece o dever do Estado de dar condições para que esta cumpra sua função de proteção por meio de suas políticas sociais, promovendo a diminuição das desigualdades sociais e priorizando crianças e adolescentes.

Estas mudanças trouxeram novos impasses para as relações de poder intergeracionais, pois ao mesmo tempo que o paradigma da Proteção Integral implica o direito à liberdade e à participação, eles não possuem autonomia plena, devendo receber proteção especial. Nesse sentido, Rosemberg e Mariano (2010) discutem as tensões que emergiram entre duas perspectivas no campo dos direitos das crianças e adolescentes: as que priorizam os direitos individuais – entre eles o direito à liberdade e à participação – conhecidas como correntes liberacionista; e as que priorizam a proteção especial, conhecidas como protecionistas. Enquanto na primeira perspectiva há um princípio de igualdade que sustenta as relações entre os sujeitos, na segunda sustenta-se a ideia de que as crianças são dependentes daqueles que têm o poder sobre suas vidas. Trata-se de uma dialética entre o direito à liberdade e os direitos de proteção inerentes à constituição do sujeito em um pacto social democrático. A doutrina da Proteção Integral coloca então novos impasses para o trabalho junto a crianças e adolescentes, uma vez que se trata de respeitar seu direito de liberdade e de participação, e ao mesmo tempo garantir sua proteção, o que em muitas situações pode levar a direções de trabalho antagônicas.

### **3 O discurso jurídico sobre a adolescência**

Compreendemos que muitas questões estão envolvidas na dinâmica

participação/proteção, mas ressaltamos que entre elas encontra-se o fato de o discurso jurídico sobre a infância e adolescência, particularmente no Brasil, estar articulado à noção de *desenvolvimento*<sup>3</sup>, a partir da qual entende-se que ao longo da vida há uma aquisição linear de características e habilidades, marcadas cronologicamente, que culminam na maturidade moral, cognitiva, e na autonomia. Porém, estudos de autores como Ariès (1981) e Del Priore (2010) ressaltam que a concepção da infância e da adolescência como etapas da vida consiste em uma construção histórica e social que, no ocidente contemporâneo, ao hierarquizar as idades, atribui-se determinados lugares à criança, ao adolescente e ao adulto, sendo esse último considerado o ápice de um processo de desenvolvimento. Trata-se, não somente da atribuição de lugares diversos, a depender das diferentes características atribuídas a cada etapa da vida, mas de como essas diferenças são tomadas para justificar uma desigualdade e atribuir uma suposta inferioridade à criança e ao adolescente em relação ao adulto. Nesse sentido, os adultos são compreendidos como indivíduos completos, enquanto crianças e adolescentes são compreendidos e tratados a partir das suas faltas, e não a partir das suas capacidades e potencialidades.

Observamos que, ao atuar a partir de etapas do desenvolvimento predeterminadas, o discurso jurídico trabalha com o *dever ser*, com a norma (Foucault, 1988), parte de categorias ideais sobre o dever ser criança e adolescente, consistindo em um discurso normativo e operacionalizando-se a partir de um saber prévio sobre o sujeito adolescente, compreendendo como desviante aquele que escapa a essa norma ideal socialmente construída (Cerruti e Rosa, 2008).

Segundo Jobim e Souza (2010), a perspectiva desenvolvimentista concebe a criança e o adolescente marcados predominantemente por uma matriz biológica-evolucionista. A ideia de um aprimoramento linear e contínuo, que culmina na maturidade adulta, implica em conceber a passagem da infância à vida adulta como um processo padronizado e gradual de socialização, vindo a transformar o discurso sobre o desenvolvimento na própria natureza da criança e do adolescente.

De acordo com a autora, a perspectiva desenvolvimentista pretende-se, assim, universal,

---

<sup>3</sup> A condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente está descrita nos artigos n. 3 e n. 6 do ECA (Brasil, 1990): Art. No. 3 - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. . . assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. No. 6 - Na interpretação desta Lei, levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

desconsiderando os fatores culturais, históricos e sociopolíticos que permitem, em determinada época, uma caracterização particular das diferentes fases da vida. Esse discurso afirma a homogeneidade, negando a multiplicidade e a diferença; afirma uma adolescência *única e ideal*, baseada em um modelo eurocêntrico (Burman, 2008), refutando a diversidade de experiências dos sujeitos, as várias adolescências possíveis e por eles vivenciadas.

Nessa leitura, o adolescente é concebido em fase de desenvolvimento, em busca de sua independência e de construção de uma identidade fixa. Os “problemas”, “insucessos” e “desvios” enfrentados durante o processo de desenvolvimento são compreendidos como dificuldades vivenciadas pelo adolescente em sua constituição, ou ainda na sua capacidade no estabelecimento de laços com os outros, sobretudo com os adultos e as instituições que esses representam. Nessa articulação entre direito e desenvolvimento, as crianças e os adolescentes que não correspondem às normas e aos ideais previamente e universalmente determinados, são entendidos como desviantes, num processo de patologização e/ou criminalização de seus comportamentos.

Partilhamos com Cecília Coimbra e colaboradoras (2005) que o uso generalizado e indiscriminado da concepção de adolescência como uma fase universal e a-histórica do desenvolvimento humano incide sobretudo em discursos e práticas oficiais. Desta forma, essa concepção incide principalmente junto a adolescentes submetidos às instituições de proteção e socioeducativas, sendo necessária sua problematização, sobretudo no contexto do sistema de Justiça e das políticas públicas, incluindo a de Assistência Social.

O discurso jurídico sobre a adolescência, ao aliar-se a discursos médico-psiquiátricos, apresenta-se com uma roupagem de cientificidade, conferindo-lhe, assim, maior difusão no campo social (Cerruti & Rosa, 2008). Essa ampla difusão faz com que essa concepção desenvolvimentista também atravesse o sistema de proteção e os serviços referenciados às políticas públicas.

Ressaltamos que a concepção desenvolvimentista, ao individualizar os “problemas” e “desvios” vivenciados pelos adolescentes, produz a contenção e o velamento dos conflitos institucionais e político-sociais que subjazem e forjam essas “dificuldades”. Notamos assim que essa concepção se baseia na dicotomia indivíduo-sociedade, vindo a produzir a falsa ilusão de autonomia (Rosa & Vicentin, 2012). Essa noção de autonomia, em sua acepção individual e liberal, concebe o sujeito adolescente como independente dos laços com seus semelhantes e o campo social em que se inscreve, opondo-se à concepção de autonomia prevista pela política



de Assistência Social<sup>4</sup>.

Em nossa atuação propomos então uma compreensão de sujeito que mantém o lugar das questões sócio-políticas no cerne dos processos de subjetivação, contrapondo-se a leituras que individualizam o sofrimento e responsabilizam exclusivamente o sujeito por ele. Assim, sob o aporte da psicanálise, salientamos que a constituição subjetiva, longe de ser fruto de um processo intrapsíquico ou predeterminado biologicamente, se dá necessariamente na relação do sujeito com seus semelhantes e com o campo social em que se inscreve (Rosa, 2012).

Nesta abordagem, e em consonância com as diretrizes da política pública de Assistência Social, o sujeito não é concebido como unidade isolada e independente, mas sim constituído na relação com seus semelhantes e o campo social. Este será representado ao longo da vida do sujeito por diferentes atores. No contexto dos serviços socioassistenciais, em particular, tais representantes serão os familiares, professores, profissionais dos serviços socioassistenciais e intersetoriais, operadores do Direito, conselheiros tutelares, dentre outros. Esses representantes do campo social estão incluídos em uma rede discursiva e libidinal, enunciando diversas narrativas e mensagens que atribuem ao sujeito lugares e posições sociais diferentes (Rosa, 2004).

Vejamos então os efeitos que o trabalho a partir de concepções desenvolvimentistas podem produzir no laço com os adolescentes e como a desconstrução e problematização destas, produz efeitos nas práticas profissionais no sentido de contribuir para a consolidação dos direitos dos adolescentes. Partiremos da discussão de dois casos institucionais: os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e aqueles em vias de desacolhimento institucional por maioria.

#### **4 A Pesquisa-intervenção e a construção de um saber coletivo**

Frente ao processo de individualização e despolitização das desproteções e violações de direitos às quais os adolescentes estão submetidos, seja por fragilidade e ruptura de laços familiares e comunitários, ou como efeitos de segregação e isolamento que a atuação baseada em concepções desenvolvimentistas e individualizantes produzem no cotidiano dos serviços socioassistenciais, propomos em nossas pesquisas a discussão coletiva de casos, como forma

---

<sup>4</sup> A política socioassistencial introduz uma concepção de autonomia, oriunda da Saúde Coletiva, que consiste em uma *coconstrução* (Torres & Gouveia, 2013). Esta concepção inclui um conjunto de fatores, como o sujeito, sua história e sua rede de relações, articulando assim esse conceito aos contextos institucional e político-social nos quais o sujeito está inserido e que o constituem.

de construir um endereçamento das questões e dificuldades manifestadas pelo adolescente para o grupo de profissionais que atuam na proteção de seus direitos.

Tratam-se de pesquisas que não se caracterizam então por uma pesquisa psicanalítica clínica *stricto sensu*, mas por uma metodologia que se insere no que Rosa (2012) nomeia psicanálise implicada, e que se propõe estudar o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, dando visibilidade não só ao adolescente mas também aos discursos e não ditos que se articulam a seus atos e comportamentos, concebidos frequentemente como problemas, desvios, patologia e violência.

Trabalhamos assim com a noção de implicação (Lourau, 1993) que permite pôr em análise o lugar ocupado pelos diversos profissionais no campo sociopolítico, bem como aquele ocupado pelo pesquisador. A análise das implicações pressupõe, assim, conceber que as práticas profissionais, incluindo o próprio processo de pesquisa, não possui caráter objetivo, baseada numa suposta neutralidade do profissional (ou do pesquisador), mas inclui sua subjetividade, seu desejo. O método psicanalítico de pesquisa supera, assim, a dicotomia pesquisador-pesquisado, compreendendo-os como construções históricas, e não como categorias transcendentais, refutando assim a noção de neutralidade científica. Observamos também que o método de pesquisa psicanalítico supera a dicotomia teoria-prática, uma vez que “vai do fenômeno ao conceito, e constrói uma metapsicologia não isolada, mas fruto da escuta psicanalítica, que não enfatiza ou prioriza a interpretação, a teoria por si só, mas integra teoria, prática e pesquisa” (Rosa, 2004, p. 341). Ao desfazer essas dicotomias, o método psicanalítico revela seu caráter de pesquisa-intervenção.

Foi a partir destes pressupostos que nas pesquisas realizamos discussões coletivas de caso. Uma das pesquisas foi realizada com profissionais que atuam nos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, e a outra com profissionais dos serviços socioassistenciais e intersetoriais que compõem a rede de um território do município de São Paulo.

Ao discorrer sobre a construção de casos, Viganó (2010) ressalta que a construção de caso visa produzir um saber sobre o discurso e não sobre o sujeito, consistindo em construção que se interroga sobre a posição do sujeito no laço social. Nesse sentido, o autor aponta que na construção do caso existe um questionamento sobre qual a posição do sujeito no laço com o Outro, possibilitando uma interrogação dos profissionais sobre o lugar e função que ocupam para o sujeito, pois promove um corte no saber, uma interrogação das certezas e permite um questionamento do lugar que eles ocupam no discurso no qual o sujeito está enlaçado. É possível pensar como o sujeito se posiciona no discurso, que discurso é esse e como atuar de

forma a realizar uma rachadura, um questionamento deste discurso, permitindo ao sujeito a formulação de questões sobre sua posição nesse laço.

Assim, a discussão coletiva de caso permite incidir nos discursos dos profissionais sobre os adolescentes, possibilitando trabalhar os afetos e as fantasias daqueles sobre estes, incluindo os determinantes institucionais e político-sociais que subjazem os atos e comportamentos dos adolescentes. Esse dispositivo contribui assim para a problematização das relações construídas entre profissionais e adolescentes e entre estes e os serviços socioassistenciais e os efeitos subjetivos produzidos nestas relações, procurando produzir mudanças de posição dos profissionais e, por conseguinte, dos adolescentes.

A construção de espaços coletivos de discussão de caso somente é possível em função do posicionamento ético-político dos profissionais participantes, comprometidos com a oferta de um outro lugar aos adolescentes, que não o de desvio, patologia ou violência. Comprometidos também com a construção de estratégias efetivas de intervenção junto a eles e com a sustentação de espaços democráticos de discussão. A sustentação desse dispositivo não se dá sem impasses e dificuldades, implicando em uma estrutura complexa, lugar de trocas, de relações e de discussões, muitas vezes marcadas por divergências e contradições. Na medida em que o grupo sustenta, contudo, as tensões suscitadas pelas discussões, ele se mostra potente na construção coletiva de um saber singular sobre o adolescente.

## **5 Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto**

As medidas socioeducativas são políticas públicas destinadas a atender todos aqueles adolescentes que cometeram um ato infracional, ou seja, um ato considerado antijurídico, e que após terem passado por um processo legal, com direito a defesa, foram sentenciados com uma das cinco medidas previstas pelo ECA: obrigação de reparar danos, prestação de serviços a comunidades, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Estas medidas têm tanto uma dimensão punitiva, como forma de exercer um controle social através da sanção, e que visa responsabilizar o adolescente pela sua ação e consequências desta; quanto uma dimensão pedagógica e social, uma vez que busca promover a integração social dos adolescentes através da garantia de seus direitos (Brasil, 1990).

Os profissionais que atuam na medida socioeducativa embasam seu trabalho tanto no ECA (Brasil, 1990) quanto no SINASE, lei n. 12594 (Brasil, 2012), que orienta e estabelece princípios e parâmetros nacionais para as medidas socioeducativas, bem como as

responsabilidades dos profissionais e instituições envolvidas na sua execução. Com a promulgação desta última lei, a execução das medidas socioeducativas em meio aberto passa a ser efetivamente executadas pelos municípios, e fica vinculada tanto ao Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE) quanto ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Os técnicos socioeducativos que atuam nos serviços têm como função contribuir para o acesso do adolescente aos seus direitos, para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a introjeção ou a ressignificação de valores que contribuam para sua integração social, criando condições para a ruptura da prática do ato infracional, observando-se sempre a sua responsabilização. Para a realização desse trabalho, destacam a importância de duas áreas fundamentais: a educação formal e a educação para o trabalho, sendo então uma política que necessita de articulação com outras políticas públicas, como as de saúde e de educação, para efetivar o atendimento ao adolescente (Brasil, 2012, 2016; Prefeitura de São Paulo, 2016).

O eixo de toda medida socioeducativa é o Plano Individual de Atendimento, no qual devem ser descritas todas as atividades a serem realizadas com e pelo adolescente durante a sua medida, bem como os objetivos das mesmas. O adolescente deve participar ativamente da elaboração e da execução das atividades a serem realizadas, e, portanto, seus interesses, desejos e opiniões devem ser considerados no planejamento das ações a serem desenvolvidas por ele e com ele durante a medida. Assim, direitos como a liberdade, a participação e o protagonismo aparecem como diretrizes do trabalho socioeducativo (Brasil, 2012, 2016). Os técnicos sociais não mais decidem o destino dos adolescentes, mas o acompanham e produzem reflexões críticas sobre seus atos, sobre seus direitos e, portanto, também sobre sua posição enquanto sujeito no laço social.

É na medida que conseguem experienciar o lugar de sujeito na relação com os técnicos que os adolescentes podem reproduzir essa posição em suas outras relações, consolidando seu lugar de sujeito e elaborando e enfrentando os conflitos que emergem com esse deslocamento de posição de objeto para a posição de sujeito (Bertol, 2019).

É importante ressaltar que na prática a execução deste Plano Individual de Atendimento não é um processo tão simples, pois o adolescente deve conseguir conciliar: as escolhas baseadas em seus interesses, aquelas que se mostram como exigências do juiz para sancionar o cumprimento de sua medida (como as medidas de proteção de escolarização e profissionalização), bem como as oportunidades que lhes são possíveis dentro de sua trajetória de vida e condições sociais.

Assim, ao nos aproximarmos do cotidiano dos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, encontramos uma realidade de trabalho na qual os profissionais se deparavam com diferentes impasses na construção e execução deste Plano. Era recorrente a queixa dos técnicos sobre uma não adesão dos adolescentes à medida, ou seja, de que estes não cumpriam as metas determinadas em seu Plano Individual de Atendimento (PIA), pois eles não viam perspectiva no estudo, ou então porque eram “preguiçosos”, não queriam estudar, e nem trabalhar. Os profissionais também apontavam que muitas vezes o juiz, que aplicava a medida socioeducativa, já determinava metas prévias, que o adolescente deveria cumprir, mas que na visão deles, muitas vezes não fazia sentido para a vida dos adolescentes e para operar uma transformação na mesma. Os PIAs se transformavam então, em um instrumento burocrático no qual nem a participação e nem os interesses dos adolescentes eram contemplados. E o não cumprimento destas demandas e de outras normas institucionais era compreendido como não aderência à medida, falta de responsabilidade do adolescente e, portanto, como um fracasso no seu processo socioeducativo.

Quando iniciamos o trabalho de pesquisa junto aos técnicos sociais de um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto da cidade de São Paulo, eles optaram por discutir o caso de um adolescente que segundo o seu técnico de referência tinha muito potencial, mas não aderiu a nenhum encaminhamento realizado pelos profissionais. Já estava sendo atendido há dois anos, e eles não percebiam nenhuma mudança. Quando iniciamos as discussões, os técnicos quase não tinham o que dizer sobre o adolescente, afirmando que todas as informações necessárias estavam em sua pasta. Eles entendiam que todos os encaminhamentos realizados tinham fracassado porque o adolescente era desinteressado, e apresentava problemas que excediam as capacidades de atuação dos profissionais dentro do campo das medidas socioeducativas. O adolescente não se vinculava aos técnicos, comparecendo à medida de forma intermitente, não aderiu ao Plano proposto, mas também não descumpria o que era solicitado.

Ao longo dos encontros para discussão de seu caso, a equipe foi se dando conta da fragmentação do trabalho realizado junto ao adolescente, e de como sentiam-se hiper-responsabilizados pelo que ocorria com ele. Além disso, havia uma percepção homogeneizada dos adolescentes atendidos, pois eles “eram todos iguais, com os mesmos problemas”. Na percepção dos técnicos, os atos infracionais eram decorrentes das condições materiais e sociais precárias, da falta de estrutura familiar, e da apatia dos adolescentes. Entretanto, eles não reconheciam em seu trabalho a possibilidade de operar mudanças nestas condições, reduzindo seu trabalho a incorporação de limites pelo adolescente.

Havia um saber sobre os comportamentos e as motivações para seus atos infracionais, que se antecipava ao adolescente, que assim, muitas vezes, não era escutado. Assim, encaminhavam o adolescente para escola e oportunidades de trabalho, porém, sem articular com as singularidades da história do adolescente, pois não conseguiam escutá-las.

Esse cenário foi sendo modificado na medida em que com as discussões de caso, os profissionais puderam entrar mais em contato com a história do adolescente no serviço, e passaram a questionar o laço que estabeleciam com ele, sua dificuldade de escutá-lo pela angústia que o sofrimento contido em sua história lhes causava, e como isso afastava o adolescente, produzindo uma manutenção de sua desproteção e, portanto, uma não garantia de seus direitos.

Em um dos encontros nos propusemos a pensar sobre o PIA do adolescente, como ele tinha sido elaborado e as possibilidades de execução do mesmo. Ao realizar uma apropriação coletiva das práticas e um questionamento sobre seus processos de trabalho, os técnicos puderam perceber como a “voz” do adolescente não aparecia nos registros, e como também “a voz” deles muitas vezes não era ouvida, não “interessava” ao juiz. Eles puderam sustentar a partir de um trabalho de busca e construção de conhecimento compartilhado, um questionamento das ações realizadas pelos diversos técnicos junto ao adolescente e também produzir interrogações sobre sua história no serviço. Aos poucos, novas informações foram surgindo, bem como recordações sobre aspectos singulares do adolescente, que contribuíram para pensar novos encaminhamentos e ações em seu processo socioeducativo. Com esta discussão de caso, os profissionais repensaram seus processos de trabalho junto ao adolescente, o qual passou a estar mais presente na instituição, conseguiu retornar à escola e foi inserido em um curso de cabeleireiro.

## **6 O desacolhimento institucional por maioria**

Concebido frequentemente como uma sentença jurídica ou como simples medida administrativa – referente à oferta de vagas no serviço de acolhimento – o desacolhimento por maioria tende a ser realizado abruptamente e de modo desarticulado dos recursos e necessidades dos adolescentes, não consistindo, portanto, em um *processo*. Neste cenário, esse desacolhimento produz como principais efeitos a perda de direitos básicos dos adolescentes, na medida em que, não raras vezes, permanecem impedidos de acessar as instituições que os viabilizaram socialmente. Os adolescentes permanecem assim frequentemente expostos a

situações de desproteção e violência e, em alguns casos, inclusive, de risco de vida. Alguns deles reingressam, às vezes pouco tempo depois, na Proteção Social Especial em função de situações de grave desproteção. Observamos assim que, neste contexto, a violência reincide de modo silencioso, contudo, não menos mortificante e, desta vez, perpetrada pelo Estado (Ferreira, 2017).

Apesar dos discursos hegemônicos sobre a importância do direito à convivência familiar e comunitária e sobre a excepcionalidade e a provisoriedade da medida de acolhimento institucional<sup>5</sup>, o desacolhimento por maioria apresenta-se como destino para 33,8% dos acolhidos (Assis & Farias, 2013), sendo a terceira causa mais comum de desligamento.

Diante da insuficiência de diretrizes, concepções e estratégias da política socioassistencial que possam nortear os profissionais, e tomados por sentimentos de forte angústia e impotência, estes tendem a silenciar os desafios presentes no desacolhimento por maioria e seus efeitos, destacando-se a (re)produção de situações de desproteção e violência durante esse processo (Ferreira, 2017).

Ali onde encontramos frequentemente silêncio e angústia, procuramos ofertar aos profissionais envolvidos um espaço para a palavra a partir da constituição de grupo de caráter intersetorial, composto por profissionais da rede de um território do município de São Paulo<sup>6</sup>.

Nos encontros iniciais do grupo, parte dos profissionais compartilharam certo *estranhamento* com o próprio dispositivo coletivo e o objetivo proposto. Com exceção dos profissionais dos SAICAs, do poder judiciário e das Repúblicas Jovens, os demais mostravam-se distantes da temática do desacolhimento por maioria, tendo dificuldade inclusive de compreenderem os motivos que justificavam a discussão desse tema em rede. Parte dos

---

<sup>5</sup> Art. 92 - As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios: I- preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; II- integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; III- atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV- desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; V- não desmembramento de grupos de irmãos; VI- evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII- participação na vida da comunidade local; VIII- preparação gradativa para o desligamento; IX- participação de pessoas da comunidade no processo educativo (Brasil, 1990).

Art. 101 - Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I- encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II- orientação, apoio e acompanhamento temporários; III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV- inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII- acolhimento institucional; VIII- inclusão em programa de acolhimento familiar; IX- colocação em família substituta (Brasil, 1990).

<sup>6</sup> Participou da coordenação do grupo o pesquisador Gabriel Bartolomeu, cujo mestrado, defendido em 2017 no Programa de Psicologia Clínica da USP, debruçou-se sobre o papel do psicanalista na política pública de Assistência Social.

profissionais dizia então que os adolescentes, ao completarem a maioria, “seguem sua vida”, “acabam resolvendo a vida deles sozinhos” (SAICA, 10º Encontro).

As dificuldades presentes no desacolhimento por maioria eram reduzidas a características individuais dos adolescentes, e mais particularmente a supostas falhas, déficits e desvios deles. Como apontam as noções que circularam no grupo que compreendiam o adolescente como “imaturo”, “acomodado”, “fracassado”, “frágil psíquica ou subjetivamente”, “não-resiliente”, “pouco autônomo”.

Os desafios restringiam-se à possibilidade do adolescente “aprender a fazer as coisas sozinho”, “a manter-se sozinho”. O grupo parecia considerar o adolescente a partir de um ideal (ou suposto ideal), distanciando-se de sua singularidade. O adolescente deveria assim “estar pronto aos 18 anos” e o alcance da maioria representava momento de suposta aquisição da “maturidade adulta” e da condição de “indivíduo”, daquele que prescinde dos laços com seus semelhantes e o campo social. Nesse momento inicial, mostrava-se hegemônica a concepção de adolescência baseada na dicotomia indivíduo e sociedade, produzindo a crença de que é possível ao adolescente autoengendrar-se e criando a ilusão de que ele pode prescindir do investimento de seus semelhantes e do campo social no qual está inserido.

Foi então escolhido para discussão em grupo, e pelo próprio grupo, o caso Paulo<sup>7</sup>, adolescente que parecia, pelo menos em um primeiro momento, aproximar-se desse ideal de adolescência. Ele completou a maioria em dezembro de 2015 e foi desacolhido em março de 2016, durante a realização do grupo. Paulo permaneceu institucionalizado por 11 anos.

Quando da escolha de seu caso para discussão em grupo, Paulo havia completado o Ensino Médio e diversos cursos profissionalizantes, bem como participado de Programa Jovem Aprendiz e efetivado na empresa. A respeito do seu processo de desacolhimento, e sobretudo a partir de uma perspectiva material-financeira, os profissionais diretamente envolvidos pareciam acreditar que o seu desacolhimento “daria muito certo”. Paulo, contudo, não se reconhecia nesse ideal de adolescência, que forja a máxima de que ele deve “estar pronto aos 18 anos”, e solicitava explicitamente acompanhamento das equipes profissionais.

*Pra me ajudar. . . não sei. No máximo, me dando apoio, no máximo mesmo. . . . Como se tivesse um ombro amigo, vamos se dizer assim. Esse é um apoio que eu vou precisar pra conseguir colocar minha vida lá fora, pra tirar a minha vida que está aqui no abrigo e conseguir colocar ela lá fora. Esse seria o apoio que eu ia precisar.*

O adolescente parecia assim compreender que o desacolhimento requer a continuidade

---

<sup>7</sup> Nome fictício, de modo a preservar a identidade do adolescente participante.



de um trabalho no território, na comunidade, não coincidindo com sua saída da instituição e não se restringindo a um trabalho intramuros (do SAICA). Paulo parecia, contudo, solicitar algo que não consistia, pelo menos formalmente, em atribuição dos serviços representados no grupo, de modo que a discussão sobre a continuidade de um trabalho no território, que implicava o exercício de um trabalho articulado e em rede, demandou significativas discussões em grupo e representou, em alguns momentos, divergências e conflitos entre os diversos serviços. E a respeito deste processo de desacolhimento os profissionais mencionaram:

*O SAICA sempre ajuda esses adolescentes, mas essa não é responsabilidade do abrigo, pois o processo é arquivado na Vara da Infância e Juventude. Esses adolescentes acabam resolvendo a vida deles sozinhos (SAICA, Encontro 10).*

*Por exemplo, se hoje tem o desacolhimento de uma adolescente fechadinho, redondinho, foi desacolhido por maioria e tudo, e se de repente não deu certo, fugiu do roteiro, não é por isso que só agora eu vou referenciar esse caso no NPJ. Porque antes que tudo tava redondinho não precisava referenciar. Existem casos assim também (NPJ, Entrevista).*

Os serviços pareceriam mostrar-se assim fechados em si mesmos, fechados em sua *expertise*, naquilo que já sabiam ou reconheciam saber fazer. E o grupo viu-se diante de um impasse: ou os serviços seguem fechados em sua *expertise*, concebendo o desacolhimento por maioria como uma sentença jurídica ou simples medida administrativa, e a despeito das desproteções produzidas, ou, ao escutar e acolher o sofrimento de Paulo, constroem um Projeto para o adolescente, que leve em consideração a complexidade de sua condição singular, e em detrimento do ideal de adolescência almejado.

A partir da escuta do adolescente e do reconhecimento de seu sofrimento, o grupo passou a ser considerando um dispositivo público e coletivo do território e comprometido com a construção de um Projeto de desacolhimento para Paulo. Esse posicionamento permitiu ao grupo tomar novos rumos, ampliando e adensando as discussões coletivas. Se notávamos antes a prevalência do discurso jurídico sobre a adolescência, as discussões em grupo contribuíram para que este avançasse na compreensão do desacolhimento por maioria como demanda referente a um determinado seguimento da população de adolescentes, em detrimento de compreendê-lo como expressão do fracasso de casos individuais. Esse processo de desacolhimento passou a ser compreendido como demanda coletiva do território (mas não restrita a esse) e, portanto, como responsabilidade do Estado e objeto de discussão e intervenção da política pública.

Como resultados da pesquisa-intervenção destacamos a realização de um trabalho articulado e em rede, a construção de discurso institucional que permitiu incluir esses adolescentes na política socioassistencial e a elaboração de estratégias de trabalho pactuadas

entre os serviços socioassistenciais que permitiram operar o desacolhimento por maioria de modo articulado à condição singular do adolescente.

### **Considerações finais**

Observamos em nossas práticas profissionais e de pesquisa que a concepção desenvolvimentista de adolescência permanece largamente naturalizada nos discursos e práticas dos serviços socioassistenciais, em razão sobretudo de sua ampla difusão no campo social. Esse fenômeno não é casual, na medida em que permite circunscrever os conflitos e tensões institucionais e sociopolíticos ao sujeito adolescente, individualizando-os (Matheus, 2010). Em detrimento do reconhecimento dessas tensões e conflitos, estabelece-se uma relação causal, que os justifica pelas transformações biológicas sofridas pelo adolescente, esvaziando o debate sobre os contextos institucionais, históricos e sociais que os produziram.

Ao não reconhecer estas tensões e conflitos sociais construídos historicamente e individualizar os problemas vividos pelos adolescentes, os profissionais contribuem para a desproteção e por vezes para a violação dos direitos dos adolescentes, na medida em que não basta o encaminhamento do adolescente a um serviço, pois antes é preciso construir a noção de pertencimento, para que ele possa se sentir no direito de usufruir dos direitos e bens que são produzidos socialmente, e que possa se perceber também contribuindo para essa produção.

Dada a tradição autoritária e tutelar do País no campo da proteção da infância e juventude, percebemos que muitas vezes eles são subjugados como objetos de proteção e de intervenção, produzindo uma desqualificação de sua fala e uma identificação ao lugar de objeto na relação com o outro. Portanto, a garantia de direitos implica também um trabalho junto aos serviços que asseguram direitos como educação e saúde, desconstruindo discursos que objetificam, patologizam e criminalizam os adolescentes.

Como efeito, essa concepção constitui-se como instrumento político que permite aos atores sociais a perpetuação de uma sobreimplicação, definida em oposição à análise de suas implicações, bem como a destituição do discurso adolescente de sentido e valor, restringindo seus efeitos no campo social em que se inscreve. Quando impossibilitados de realizarem a análise de suas implicações, os diversos atores da rede territorial tendem a tomar em análise um único elemento, um único objeto, a saber: o próprio adolescente, seus comportamentos e atos, frequentemente concebidos a partir da noção de indivíduo que forja o discurso desenvolvimentista sobre a adolescência. Outros elementos não são considerados, de modo que

os saberes e as práticas dos serviços não são colocados em análise.

Quando os atos e comportamentos dos adolescentes são compreendidas individualmente, e, portanto, como responsabilidade exclusiva de cada adolescente, produz-se como efeito a cisão e a fragmentação da compreensão sobre o trabalho realizado junto a ele e sua família. Diante da impossibilidade de construir um saber sobre o adolescente, considerando sua singularidade, em alguns casos, atônitos, os profissionais seguem testemunhas da desarticulação de seu próprio trabalho junto a ele, trabalho este realizado arduamente e, às vezes, durante um longo período.

Diante da fragmentação do trabalho das equipes profissionais, propomos, por meio de nossas pesquisas-intervenção, restituir a dimensão de *processualidade* que permeia o trabalho dos profissionais, procurando pôr em análise suas múltiplas dimensões. Para tanto, faz-se necessária a desconstrução dos discursos instituídos sobre a adolescência e sobre os adolescentes, procurando nos manter atentas à potência instituinte e às forças que impedem sua emergência. Compreendemos que é neste embate entre os movimentos instituído e instituinte que a construção do conhecimento, em sua dimensão coletiva, se faz.

## Referências

- Ariès, Philippe. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Assis, Simone G., & Farias, Luís O. P. (Org.). (2013). *Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento*. São Paulo: Hucitec.
- Bertol, Carolina E. (2019). *Impasses do trabalho socioeducativo em meio aberto: A responsabilização entre a ação técnica e a ação Política* (Tese de Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Brasil. (1979). *Lei nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm)
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Brasil. (1990). *Lei nº. 8.069/90, de 13 de junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

- Brasil. (1993). *Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm)
- Brasil. (2004). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004*. Brasília: MDS.
- Brasil. (2012). *Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracionais. Brasília: Governo Federal. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm)
- Brasil. (2013). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *CapacitaSUAS Caderno 1. Assistência Social: Política de Direitos à Seguridade Social*. Brasília: MDS.
- Brasil (2016). Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Caderno de Orientações Técnicas: Serviços de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. Brasília: MDS.
- Burman, Erica. (2008). *Developments: Child, Image, Nation*. London: Routledge.
- Cerruti, Marta, & Rosa, Miriam D. (2008). Em busca de novas abordagens para a violência de gênero: a desconstrução da vítima. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 8(4), 1047-1076.
- Coimbra, Cecília C.; Bocco, Fernanda, & Nascimento, Maria L. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 2-11.
- Del Priore, Mary. (Org.). (2010). *História das crianças no Brasil (7a ed.)*. São Paulo: Contexto.
- Donzelot, Jacques. (1980). *A Polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Ferreira, Stela S. (2015). *Educação Permanente no Sistema Único de Assistência Social: gestão democrática para uma ética pública* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ferreira, Mariana. B. (2017) *Impasses do Desacolhimento Institucional por Maioridade: psicanálise e articulação de rede territorial* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Foucault, Michel. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gadella, Sylvio S. (1998). *Subjetividade e menor-idade: Acompanhando o devir dos profissionais do social*. São Paulo: Annablume.
- Guirado, Marlene. (1986). *Instituições e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus.
- Jobim e Souza, Solange. (2010). Criança e adolescente: construção histórica e social nas concepções de proteção, direitos e participação. In M. A. Ungaretti (Org.), *Criança e*

- Adolescente: direitos, sexualidades e reprodução* (pp. 57-86). São Paulo: ABMP.
- Lourau, René. (1993). *René Lourau na UERJ – Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Matheus, Thiago C. (2010). *Adolescência: história e política do conceito em psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Méndez, Emilio G. (2008). A dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. *Educação e Realidade*, 33(2), 15-36.
- Méndez, Emilio G. (2013). Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 8, 1-22.
- Prefeitura de São Paulo. (2016). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. *Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do município de São Paulo, 2015-2025*. São Paulo: SMADS.
- Rosa, Miriam D. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos. *Mal-estar e Subjetividade*, 4(2), 329-348.
- Rosa, Miriam D. (2012). Psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clinicopolíticas. *Revista da Associação psicanalítica de Porto Alegre*, 41/42, 29-40.
- Rosa, Miriam D., & Vicentin, Maria C. G. (2012). Os Intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. In R. Gurski, M. D. Rosa & M. C. Poli (Org.), *Debate sobre a adolescência contemporânea e o laço social* (pp. 37-57). Curitiba: Juruá.
- Rosemberg, Fulvia, & Mariano, Carmem L. S. (2010). A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 693-728.
- Silva, Maria L. O. (2011). *Entre punição e proteção: o controle sociopenal dos adolescentes*. São Paulo: Unifesp.
- Sposati, Aldaíza. (2009). Modelo Brasileiro de Proteção social não contributiva: concepções fundantes. In Brasil, *Concepção e gestão da proteção social no Brasil* (pp. 13-55). Brasília: MDS.
- Sposato, Karyna B. (2011). *Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes*. Tese de Doutorado, Programa de Pós- Graduação de Direito, Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Torres, Abigail S., & Gouveia, Maria J. (2013). *A. Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos*. Brasília: MDS.
- Viganò, Carlo. (2010). A construção do caso clínico. *Opção Lacaniana*, 1(1), s/p.

## Capítulo 8

### Jovens da escola Nazaré Flor: experiências de vida no assentamento Maceió, litoral do Ceará<sup>1</sup>

Denise Zakabi

Maria Luisa Sandoval Schmidt

#### Introdução

A Psicologia tem se debruçado nos últimos anos ao estudo das ruralidades, no que se denomina Psicologia Rural. Diferentemente de outras áreas de conhecimento dentro das Humanidades, a Psicologia tem se dedicado mais fortemente às questões urbanas. Apesar de ser uma questão pensada desde 1925, com a publicação de James Williams, nos Estados Unidos, de *Our rural heritage. The social psychology of rural development* e, em 1973, com a publicação de Erich Fromm e Michael Macooby, no México, de *Socioanálisis del campesino mexicano*, segundo Landini (2015), apenas nos anos 2000 essa questão começou a ser mais debatida em congressos e conjuntos de publicações. Optou-se por utilizar, neste trabalho, o termo Psicologia Rural, por ser um termo comumente utilizado na América Latina. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a construção deste campo de conhecimento.

Segundo Weil (1949/2001), desde o século XIV, os camponeses sofrem mais que os operários, pois estes, quando passavam férias nos vilarejos, contavam vantagens sobre a superioridade de se viver na cidade.

No século XIV, os camponeses eram de muito longe os mais desgraçados. Mas mesmo quando são materialmente mais felizes - e quando é o caso, eles não se dão muito conta disso, porque os operários que vêm passar no vilarejo alguns dias de férias sucumbem à tentação da fanfarronice - estão sempre atormentados pelo sentimento de que tudo acontece nas cidades, e que eles estão out of it.

Evidentemente, esse estado de espírito é agravado pela instalação nos vilarejos de T.S.F. [Telefonia sem fio; rádio - N. T.], de cinemas, e pela circulação de jornais como *Confidences* e *Marie Claire*, perto dos quais a cocaína é um produto sem perigo.

Sendo essa a situação, é preciso primeiro inventar e aplicar alguma coisa que dê doravante aos camponeses o sentimento de que estão in it (Weil, 1949/2001, p. 75).

---

<sup>1</sup> Este capítulo é baseado na tese de doutorado intitulada “Jovens assentados: histórias de vida e projetos de futuro em um assentamento no litoral do Ceará”, apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, na área Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, de autoria de Denise Zakabi, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luisa Sandoval Schmidt.

Candido (1975) considerava que a urbanização do campo se processaria como um “vasto traumatismo cultural e social, em que a fome e a anomia continuarão a rondar o seu velho conhecido” (p. 225), caso não houvesse um planejamento racional, como a reforma agrária, de forma que possibilitasse ao caipira ter condições de se ajustar a novas instituições que impõem valores, técnicas e padrões culturais urbanos. Assim, essa obra, apesar de ter sido publicada no ano de 1975, levanta uma questão brasileira ainda atual e não resolvida, que tem sido discutida e enfrentada pelos movimentos sociais, principalmente pelo Movimento Sem-Terra (MST), e que tem tido avanços e recuos, a depender das gestões governamentais, mais ou menos abertas ao diálogo.

Esta pesquisa visou contribuir com os conhecimentos sobre a Psicologia relacionada às ruralidades, a partir das experiências de juventudes em um assentamento, que será detalhado adiante, na parte de método deste capítulo. Buscou, ainda, fornecer subsídios para se refletir sobre políticas públicas para jovens do campo.

A partir dos anos 2000, propulsionadas pela maior presença de jovens dentro de organizações políticas e culturais, foram criadas políticas públicas voltadas para juventude, principalmente entre 2005 e 2015, época dos Governos Lula e Dilma, segundo Castro (2016). Essa mudança de paradigma de políticas públicas possibilita a concepção de jovens agentes no processo de construção participativa de políticas públicas e não apenas passivos de um Estado provedor. Ao analisar os dez anos dos governos Lula e Dilma, Castro (2016) destaca que o marco legal foi o maior avanço, no entanto a institucionalidade e as ações de políticas públicas não se consolidaram como políticas de Estado. A autora observa que pode haver uma fragilização dessas iniciativas para a juventude, pelo “golpe parlamentar que interrompeu o Governo Dilma” (Castro, 2016, p. 195). E, aqui, é possível acrescentar que os governos seguintes, Temer e Bolsonaro, são marcados por ações governamentais fascistas, que ameaçam criminalizar os movimentos sociais, derrubar a democracia e impedir o exercício dos direitos humanos.

## **1 Relações de poder**

Moradores e moradoras da comunidade estudada podem ser discriminados(as) pela desvalorização que há na sociedade sobre quem tem um modo de vida ligado às ruralidades. Também podem ser discriminados(as) por terem baixa renda, pela cor de sua pele negra e por

não se enquadrarem nos papéis associados às relações de gênero. São situações que remetem ao processo de humilhação social,

O latim ensina que a palavra *humilhar* (*humiliare*) é formada pelo radical *húmus* e que quer dizer terra, solo: *humilhar* é pôr em terra, pôr para baixo. Humilhado é quem está no chão, abaixo. Soberbo, *superbus*, é quem está acima, brotou por cima, fora da terra e por cima dos outros (Gonçalves Filho, 2005, p. 32).

A humilhação social é fenômeno que se caracteriza por sentimentos de angústia que são sentidos subjetivamente, desencadeados pelas relações intersubjetivas e por condições sociais. Relaciona-se com aspectos políticos, sociais e relações de poder desiguais, como raça, etnia, condições sociais, gênero, orientação sexual e, o que é especialmente importante para este estudo, relaciona-se com a condição deter um modo de vida rural ou urbano.

Em psicanálise, o nome para afetos inomináveis é sempre o mesmo: angústia, o mais desqualificado dos afetos, moeda dos afetos traumáticos. O mais abstrato e o mais humano dos afetos, a angústia – tal como Laplanche (1987) não cansa de demonstrar – representa sempre a ressonância em nós, mecânica, de um enigma intersubjetivo (Gonçalves Filho, 1998a, p. 48).

A humilhação social é um fenômeno sofrido por um grupo, silenciado dentro dos processos decisórios coletivos, impedido de sua ação política.

Como maneira de lidar com situações cotidianas de humilhação e a angústia advinda delas, as pessoas podem se valer de formas táticas. Segundo Certeau (1990/2013), a tática difere da estratégia: a estratégia é a ação de quem tem domínio social; relaciona-se com as elites ou, usando o termo de Freire (1982), com o opressor, representados não por indivíduos e sim por grupos políticos e instituições.

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (Certeau, 1990/2013, p. 93, itálicos do original).

A tática se relacionaria ao fraco ou, usando novamente termo de Freire (1982), ao oprimido,

a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Em suma, a tática é a arte do fraco (Certeau, 1990/2013, pp. 94-95).

Certeau (1990/2013) elaborou esses conceitos a partir do pressuposto de que as pessoas não recebem passivamente informações e experiências, sem apropriar-se delas de alguma



maneira possível para sua sobrevivência e usufruto. Sua equipe realizou estudos a partir dessa compreensão, por exemplo, com pessoas da cultura popular em Pernambuco, as quais se apropriaram da religiosidade trazida pelo branco, europeu, e veneravam Frei Damião, um santo a favor das pessoas locais e dos mais pobres. Esse autor faz o mesmo questionamento sobre a suposta passividade dos meios de comunicação atuais, por exemplo: como os telespectadores recebem os conteúdos passados pela televisão?

Apesar da análise de Certeau (1990/2013) remeter à relação entre opressor e oprimido analisada por Freire (1982), este último, ampliando sua esfera, considera que esta situação somente pode ser superada através da libertação do oprimido, por meio de uma transformação social, a qual passa por um processo de conscientização e se concretiza através de uma ação.

Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 1982, p. 35).

Pessoas que moram em contextos rurais podem agir taticamente diante do pouco investimento de políticas públicas voltadas para os(as) pequenos(as) produtores(as) e a agricultura familiar, em busca de frestas nas quais possam se beneficiar dentro de condições que lhes sejam desfavoráveis. No caso particular do assentamento aqui estudado, seus(suas) moradores(as) podem agir taticamente diante de situações sobre as quais têm pouco ou nenhum poder de decisão e planejamento, por exemplo, as lutas travadas em torno da implantação da indústria eólica, a grilagem de terras, a valorização da produção em massa, o pouco investimento de governos em relação à infraestrutura local. Da mesma maneira, em conflitos internos entre as próprias pessoas do assentamento, nos quais haja desigualdade de poder, grupos com menor poder podem agir taticamente e grupos com maior poder, estrategicamente, a depender de como a relação de poder se compõe, por exemplo, mulheres em relação a homens, jovens em relação a adultos(as), funcionários(as) em relação a diretores(as) da escola, diretores(as) da escola em relação a membros da Secretaria de Educação. Assim como o processo de humilhação social é realizado por um grupo sobre outro, sua forma de superação também é coletiva e aqui se destaca o apoio de movimentos sociais, cujas reivindicações favorecem a conquista de políticas públicas para os(as) assentados(as) de maneira geral e para este assentamento, de maneira particular.

## **2 Método**

## **2.1 Local de estudo**

O assentamento Maceió localiza-se na planície litorânea oeste do Ceará, em Itapipoca, a cerca de 60 quilômetros da sede central. Sua população é estimada em mil famílias. Essas comunidades trabalham com agricultura, pecuária, pesca e confecção de renda, todos de base familiar (Assentamento Maceió, 2013). Este assentamento foi formado nos anos 80, quando a terra foi registrada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Durante o período em que se conviveu dentro do assentamento, quando se conversava com jovens e velhos(as), estes(as) falavam que moravam na terra há várias gerações, contaram que se tornaram serviçais de uma família que se dizia dona da terra, por um processo de grilagem, devido à ingenuidade e à falta de acesso aos mecanismos da justiça. Graças à mobilização engendrada de trabalhadores(as) locais, com apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), conquistaram a posição de assentados(as).

Atualmente, os(as) moradores(as) da comunidade continuam “na luta” contra outros grupos interessados em usufruir da terra: por se tratar de uma comunidade litorânea, há interesses de grandes empreendedores(as) da agricultura voltada para monocultura, como a produção de camarão e coco, da indústria do turismo e da indústria eólica. Há divisão entre os(as) moradores(as) “a favor da luta” para manter a terra para uso exclusivo de seus(suas) moradores(as) locais e aqueles(as) que são “contra a luta” e defendem esses(as) grandes empreendedores(as), pois consideram que trariam benefícios por meio do desenvolvimento da região; alguns(mas), inclusive, já trabalham para eles(as), em trabalhos subalternos. Os(as) moradores(as) “a favor da luta” se mobilizam para impedir o avanço desses(as) grandes empreendedores(as). Nos anos 90, solicitaram auxílio do MST, o qual contribuiu para preservar a área de praia para usufruto de seus(suas) moradores(as), através da construção de um acampamento. As famílias militantes se revezam para ocupar o acampamento. Pela chegada do MST ter sido tardia em relação a sua longa história de luta, são poucos(as) os(as) moradores(as) que simpatizam ou militam no movimento, diferentemente de outros assentamentos, conquistados através da luta do próprio MST. Mesmo assim, com a sua mobilização, conseguiram que fosse construída a escola de ensino médio do campo, com recursos federais, de maneira que a comunidade escolhesse o nome e o local, em 2010. A escola mantém até hoje o apoio pedagógico do MST.

A partir de visitas iniciais a esse assentamento e observando a relação dos(as) jovens com os(as) mais velhos(as), a luta, o contexto do turismo e do modo de vida rural, campesino e litorâneo, surgiram os seguintes questionamentos: quais são as histórias de vida e os projetos

de futuro dos(as) jovens desse assentamento e de comunidades ao redor? Qual é a sua relação com as instituições, com destaque para a escola, onde passam a maior parte do dia? Como é a ligação dos(as) jovens com as lutas engendradas pela comunidade? Para responder a essas questões, foi realizado um processo de observação participante, que será descrito a seguir.

## ***2.2 Observação participante***

Schmidt (2008) considera o trabalho de campo “um espaço comum entre pesquisadores e aqueles outros que se deseja conhecer, espaço em que uns e outros se tornam mutuamente inteligíveis” (p. 394).

Segundo Silva (2006), a partir dos anos 60, antropólogos(as) passaram a questionar a condição de neutralidade do(a) pesquisador(a) e o contexto de pesquisa, como a condição de classe, gênero, etnia e formas de inserção dos(as) antropólogos(as). Esse movimento teve início quando os países dos continentes mais estudados, África e Ásia, passaram a reivindicar autonomia por meio de movimentos de independência. Para este estudo, considera-se que essas reflexões podem contribuir para inserção de psicólogos(as) pesquisadores(as) em estudos com inspiração etnográfica.

Realizou-se observação participante de vivências cotidianas comunitárias e escolares, principalmente na Escola do Campo de Ensino Médio, local onde os(as) jovens passam a maior parte do tempo. Também foram acompanhados alguns eventos da comunidade, como reunião no acampamento, na cozinha coletiva, evento de Páscoa, Regata e farinhada. A Regata é uma corrida entre jangadas, e a farinhada, a feitura de fécula de mandioca, chamada também de polvilho doce ou “goma”, como é conhecida no Ceará. Esse processo de observação participante durou cerca de quatro anos, entre 2013 e 2016.

No primeiro ano, foram realizadas visitas esporádicas, cerca de cinco, para escrever o projeto que deu origem a esta pesquisa. Nos dois anos seguintes, foram realizadas visitas semanais para conhecer a comunidade, nas quais se passava dois dias por semana, vivenciando o cotidiano da escola e, à noite, convivendo com pessoas da comunidade. Já no último ano, foram realizadas outras visitas esporádicas às escolas e se participou de alguns eventos comunitários. Foi mantido um diário de campo com relatos dessas essas vivências e, para manter o sigilo sobre as falas, usam-se aqui nomes fictícios.

## ***2.3 Entrevistas***

Foram realizadas entrevistas com jovens, seis garotas e quatro garotos, de diversas comunidades do assentamento e ao redor da Escola de Ensino Médio do campo. Esses(as) jovens eram estudantes ou funcionários(as) da escola, com os quais se conviveu durante a observação participante. Buscou-se, através dessas entrevistas, conhecer a diversidade de vivências dentro do assentamento e em comunidades ao redor e aprofundar temas conversados informalmente. Seguiu-se um roteiro de entrevistas, dividido em cinco etapas: caracterização dos entrevistados, presente, passado, futuro e reflexões sobre melhorias para comunidade.

Durante as entrevistas, Schmidt (2008) considera fundamental o interesse e o “respeito genuínos do pesquisador pelos sentidos e significados que seu interlocutor atribui aos fenômenos estudados e da focalização do processo de pesquisa como produtor de conhecimento” (p. 394). Da convivência entre o(a) entrevistado(a) e o(a) entrevistador(a) pode surgir um sentimento de gratidão, do(a) ouvinte pelo que aprendeu e do(a) narrador(a) por ter sua experiência valorizada.

As entrevistas duraram cerca de uma hora cada. Quase todas as entrevistas foram realizadas em salas na escola do campo, exceto a de Hellen, que foi realizada em Fortaleza, local onde morava no momento da entrevista.

Segue abaixo um quadro (Quadro 1) com o perfil dos(as) jovens entrevistados(as).

Quadro 1 – Características dos jovens entrevistados

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Religião</b>	<b>Cor de pele</b>
Beatriz	19	F	Terminou	Católica	Negra
Francisco	20	M	Terminou	Católica	Parda
Aldo	17	M	Terceiro ano	Católica	Morena
Hellen	18	F	Terceiro ano	Católica	Morena Clara
Loira	19	F	Terceiro ano	Católica	Morena
Izabel	18	F	Terceiro ano	Evangélica (Universal)	Parda
BMJ	19	M	Terminou	Católica	Negra
Davi	17	M	Segundo ano	Católica	Morena
Tereza	16	F	Segundo ano	Testemunha de Jeová	Preta
Adriana	15	F	Primeiro ano	Católica	Parda

Entre as características do Quadro 1, destacam-se Beatriz e BMJ, ligado ao MST, únicos(as) entrevistados(as) a se denominarem negros. Beatriz corrigiu sua cor de pele na

segunda parte da entrevista, o que justificou por ter participado de uma formação na qual a afirmação da identidade negra era reforçada e as características “morena” ou “parda” foram criticadas:

Beatriz: Eu fui representar a escola do campo em um seminário de artes e cultura. Aí uma mulher que tava dando a oficina disse que é racismo chamar as pessoas de Morena, porque a cor de pele é negra, não existe uma cor morena. A cor é negra. Aí por isso eu sou negra (Trecho de entrevista com Beatriz).

Esta mudança de opinião demonstra a importância de formações para construção e fortalecimento da consciência negra.

Apesar de esta pesquisa ter passado por trâmites burocráticos relacionados ao Comitê de Ética em Pesquisa (Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – CAAE 36349614.2.0000.5561) e terem sido apresentados termos de assentimento e consentimento para jovens entrevistados(as), conversas informais se tornaram mais interessantes, tanto em termos de conteúdo para pesquisa, como forma de deixar os(as) colaboradores(as) mais à vontade para, além de “participar de uma pesquisa”, poderem se expressar e se sentir acolhidos(as) em algum sofrimento, o que faz problematizar os limites dos instrumentos instituídos pelos Comitês e questionar, afinal, o que é a Ética em Pesquisa.

### **3 Resultados e discussão**

Serão apresentados a seguir os principais resultados desta pesquisa, que podem colaborar para a reflexão sobre Psicologia e Políticas Públicas relacionadas à juventude, aos povos do campo e do litoral e, particularmente, aos(às) jovens assentados(as). A ênfase deste capítulo está nas políticas relacionadas à educação, cultura e moradia, que podem ser refletidas a partir das vivências dos(as) jovens na escola do campo mencionada.

Essa escola do campo foi construída pelo governo estadual, com recursos do governo federal, por reivindicação da comunidade, com apoio do MST, em 2010, conforme mencionado no método deste capítulo. Os próprios membros do assentamento escolheram seu nome, Maria Nazaré de Souza, em homenagem a uma militante da luta pela terra e por direitos sociais. Seus(suas) moradores(as) tiveram prioridade para nela trabalhar e ela se localiza dentro do próprio assentamento Maceió, na comunidade Jacaré, distrito de Baleia. O MST mantém a coordenação pedagógica. O fácil acesso à educação formal é um diferencial em relação a outros assentamentos e é um fator de permanência de jovens no campo. Os(as) jovens assentados(as)

geralmente têm oportunidade apenas de cursar o fundamental, pela dificuldade de acesso às escolas de Ensino Médio, segundo Castro (2009).

A escola possui doze turmas, sendo quatro de cada ano do ensino médio. Em 2018, contava com 476 estudantes, 31 educadores(as) e 14 funcionários(as). Apresentava boa estrutura física: sala de informática, quadra coberta, sala de vídeo, de grêmio com rádio, instrumentos musicais, biblioteca, laboratório de biologia e química bem equipado, com microscópios e outros materiais. Há um espaço de horta que denominaram de “mandala”, em volta de uma cisterna, feita com água da chuva.

A escola apresentava diferenciais em relação às escolas tradicionais: a abertura que tem para discussões sobre problemas da atualidade, disparadas por membros de Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais e religiosos ou pelo próprio corpo docente da escola como, por exemplo, sobre a Copa do Mundo no Brasil e sobre a produção de energia eólica. Além disso, a escola do campo se diferencia da técnica agrícola, pela formação dos(as) educadores(as) engenheiros(as) agrônomos(as) que ministravam a disciplina de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas. Nessa disciplina, o ensino é biodinâmico, em que são ensinadas técnicas de plantio sem o uso de agrotóxico, com defensivos caseiros e naturais, através do manejo da forma de plantar, podar, em harmonia com o período da lua. Durante as entrevistas, alguns(mas) jovens referiram ter levado para suas casas o conhecimento da escola, para seus familiares que trabalhavam na roça. Havia jovens que eram considerados “bagunceiros” em todas as disciplinas, exceto as de práticas do campo, quando eram extremamente solícitos. Alguns(mas) estudantes relataram ser as aulas de que mais gostavam.

Outro diferencial é o incentivo para que o(a) jovem conheça a história da sua própria comunidade. Foi mencionado nas entrevistas, um trabalho solicitado pela escola aos(às) jovens para que entrevistassem os(as) mais velhos(as) para conhecer o motivo do nome da comunidade onde vivem.

Além dessas singularidades que possibilitavam uma formação crítica, politizada e ligada à agroecologia, havia uma série de conflitos interpessoais, aos quais se teve acesso durante o processo de observação participante.

Os membros da escola gostariam que seu ensino fosse diferente daquele das escolas tradicionais e de instituições capitalistas. Havia, por exemplo, questionamento sobre a instalação de uma sirene para avisar sobre o horário, pois remetia ao ritmo industrial alienante. Buscava-se um processo pedagógico que promovesse a autonomia dos estudantes, desejo

expresso por fotos e frases de Paulo Freire nas paredes da escola. Foi possível o contato com tensões entre autoridade e autoritarismo dentro das diversas instâncias de poder, principalmente pela dificuldade em estabelecer processos democráticos dentro da escola, situação que remetia ao sistema capitalista no qual a escola estava inserida e demonstrava os limites da própria organização escolar.

Os(as) funcionários(as) se ressentiam por terem sido membros da luta e atuarem em funções subalternas, com menor poder de decisão e menores salários, refletindo a desigualdade de classes da sociedade. Havia, em contraposição, uma valorização de quem tinha formação para ser educador(a) ou membro da coordenação, em sua maioria pessoas que não eram da comunidade. Os(as) funcionários(as) dividiam-se entre: mulheres que cozinhavam, lavavam a louça e organizavam o estoque de comida, e homens que eram responsáveis pela segurança e limpeza da escola. Uma funcionária, que atuava como porta-voz dos(as) funcionários(as), falou que exerciam funções subalternas, por terem se dedicado mais à luta do que à própria formação, diferentemente de alguns membros da comunidade que puderam se tornar educadores(as). Ouviu-se crítica de funcionários(as) e de educadores(as), quanto ao fato de os(as) funcionários(as) só serem chamados(as) para debate para resolver problemas em relação aos(as) estudantes ou aos membros da comunidade. Em um dia de observação, particularmente conflituoso, uma funcionária disse que uma das pesquisadoras autora deste estudo deveria, após a pesquisa, permanecer na escola, para reconstruí-la.

Os(as) educadores(as), por outro lado, reclamavam que o serviço dos funcionários não era como o de outras escolas: estes(as) não serviam café para os(as) educadores(as); não limpavam sua sala; não cuidavam das hortas da escola.

Os(as) funcionários(as) agem a partir de uma organização dos espaços, das atividades e das possibilidades de participação determinada por educadores(as) e direção. Podem agir taticamente, no sentido de Certeau (1990/2013), como forma de recusa à subalternidade, por exemplo, deixar de servir café e limpar as salas de educadores(as).

Membros da coordenação, por sua vez, tinham dificuldade em exercer a liderança, sendo chamados em alguns momentos de “autoritários”, “com dificuldades de ouvir”.

Os(as) estudantes demonstravam insatisfação de maneiras diversas, através de atos de vandalismo ou de reivindicações verbais. Alguns estudantes tinham o hábito de jogar restos de alimentos ao longo dos bancos da quadra da escola, além de deixar espalhados pratos, canecas e talheres, o que exigia que os(as) funcionários(as) sempre limpassem o local.

O(a) representante de classe foi descrito(a) por um dos estudantes entrevistados como um vigiador de “bons comportamentos” dentro de sala de aula e não como um representante do interesse dos estudantes. Um ponto que chama a atenção é que os jovens considerados “bagunceiros”, com quem se conversou, tinham um discurso no qual se mostravam bastante responsáveis em relação à família, aos projetos de futuro relacionados ao trabalho e uma visão politizada em relação ao local e à comunidade onde moravam.

Ocorreram dois fatos transgressores na escola, os quais se destacam aqui. O primeiro aconteceu quando uma comissão de estudantes foi entregar sua lista de demandas aos(as) educadores(as) da escola.

Nesse dia de reunião, um educador apresentou uma pauta de reivindicações dos(as) representantes dos(as) estudantes, falando de maneira jocosa: perguntavam por que não podiam acessar o *Facebook* e a internet e os(as) educadores(as) podiam fazer os dois; por que não podiam ir de calça rasgada para escola; qual a formação de alguns educadores(as), citaram a de Inglês, que não havia terminado a graduação e o de Sociologia e Filosofia, que era formado em Geografia. Reclamaram que alguns(mas) educadores(as) abordavam estudantes de forma abusiva. Por fim, os estudantes reivindicavam participar da próxima reunião de educadores(as), na semana seguinte (Trecho de diário de campo).

Nota-se nessas reivindicações o desejo dos(as) estudantes de terem os mesmos direitos que os(as) educadores(as), por exemplo, ao usar a internet e não usar a chamada “farda” no Ceará ou uniforme escolar em São Paulo. Os(as) educadores(as) da escola tinham uma posição dúbia em relação a essas iniciativas, ofereciam espaço para esses questionamentos, ao lerem suas reivindicações, ao mesmo tempo em que as reprimiam, fazendo piadas e desvalorizando-as, talvez para não se confrontar com o desconforto causado pelo questionamento de sua autoridade e por terem de ouvir críticas.

O segundo fato transgressor observado foi o de três jovens expulsos da escola por terem explodido bombas dentro dela. Para essa expulsão, houve uma reunião conjunta entre funcionários(as) e educadores(as). Para um dos jovens particularmente, a expulsão da escola foi uma decisão difícil para a direção, por ter crescido “no meio da luta”, entre assembleias. Descreve-se abaixo conversa com este jovem, quando já havia se mudado para a sede do município para dar continuidade aos estudos:

Quando se lembrava da experiência de ter explodido a bomba na escola, seus olhos brilhavam e um sorriso se abria em seus lábios, dizia ser um sentimento de poder e prazer que tinha. Mas se mostrava arrependido pelo que havia acontecido, principalmente pela consequência que teve em sua vida, pois não queria ter se afastado do assentamento, tampouco ter saído da escola do campo. Passou a valorizar mais a vida no assentamento depois dessa experiência, achava a sede do município barulhenta e reclamava do grande fluxo de carros. Considerava que, na escola da sede do município, faltava luta, era voltada somente para o Enem. Achava que a escola do campo propiciava uma formação que ia além do currículo. O ato de soltar a bomba na escola, dentro dos banheiros, tinha o objetivo de “botar o terror”. Não imaginava que poderia ser expulso por



isso, porém acha que o lado bom foi ter se afastado dos outros estudantes que considerava “bagunceiros”, com quem não tinha mais contato. Tinha planos de estudar Agronomia e voltar à escola do campo como professor, como tantas pessoas da comunidade almejavam que ele se tornasse. Continuava a frequentar o curso de Residência Agrária, que havia iniciado pela escola do campo, cujas aulas ocorrem em várias escolas do campo do Ceará. Depois tive oportunidade de encontrá-lo durante a Regata do assentamento. Disse-me que morava novamente no assentamento, estava fazendo um curso de Agroecologia pela UFC, com recursos do Incra. Porém, o Incra não financiava mais o curso e estava quase fechando. Planejava fazer faculdade de Matemática (Trecho de diário de campo).

A leitura de Winnicott (1963/1983) pode ajudar a compreender o que aconteceu na escola: há uma comunicação que, apesar de barulhenta, explosiva, é silenciosa, não fala diretamente e pode expressar a relação entre estudantes e escola. Assim como a bomba explodida na escola, a imagem metafórica trazida pela funcionária, como porta-voz - de a escola destruída poder ser reconstruída por uma das autoras deste estudo, considerada “especialista” - , é uma manifestação que expressa insatisfações com a forma como se configuram as relações dentro da escola, pelas dificuldades para se efetivar como um espaço democrático, refletindo a violência nas relações, pelo silenciamento de alguns membros nos processos decisórios.

Apesar de o processo de eleição na escola ser democrático, as relações entre membros da coordenação, educadores(as), funcionários(as) e estudantes era hierarquizada e os papéis cristalizados e rígidos. A desigualdade gerava conflitos pelo ressentimento em não haver horizontalidade nas relações e valorização das diversas opiniões. A efetividade da construção de espaços democráticos é difícil, onde cada um(a) possa ser ouvido(a) e respeitado(a) em condições iguais de diálogo, resguardadas suas diferenças. A educação como prática libertadora, na qual há diálogo entre educadores(as) e educandos(as), de maneira que ambos(as) sejam ouvidos(as) e respeitados(as) em seus anseios e esperanças, é um desafio a ser superado de uma tradição opressora de educação, a qual Freire (1982) nomeou de “educação bancária”:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores” (Freire, 1982, p. 120).

A dificuldade de construir espaços democráticos ocorre em outros grupos e instituições da sociedade que buscam superar relações hierárquicas e almejam a igualdade. É um horizonte a ser buscado dentro de uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais. Paul Singer (2002) analisa grupos que realizam atividades de economia solidária, o que só é possível, segundo o autor, quando as relações não são competitivas. O autor analisa as dificuldades encontradas por esses grupos em se autogerirem e tomarem decisões coletivas, de forma cooperativa e democrática, por exemplo: o esforço adicional dos trabalhadores em se preocupar

com as próprias tarefas e os problemas gerais da empresa, envolver-se em conflitos, participar de reuniões cansativas, o que pode levar os sócios a preferirem dar um voto de confiança à direção para que decida em lugar deles. Ainda segundo o autor, essa dificuldade pode estar associada à insuficiente formação democrática dos sócios, desde a infância, e ele cita como exemplos a família patriarcal e a escola. Por fim, o mesmo autor considera que, entre as empresas solidárias, a autogestão se pratica mais autenticamente quando seus(uas) sócios(as) se envolvem em lutas emancipatórias e são militantes sindicais, políticos(as) e religiosos(as).

Castro (2009) menciona a dificuldade de adultos valorizarem as opiniões dos(as) jovens em espaços de decisão em outros assentamentos e eventos sobre juventudes rurais. A autora associa essa desvalorização das opiniões dos(as) jovens, mesmo jovens lideranças reconhecidas nacionalmente, à reprodução da hierarquia presente nas relações familiares dentro dos espaços de decisão e à falta de confiança nos(as) jovens rurais por sua associação ao desinteresse pelo meio rural e à atração pela cidade.

Observou-se, em momentos decisórios nos quais havia jovens presentes, como em assembleias no acampamento da praia e durante a farinhada, no silêncio destes(as). Os(as) jovens ficavam apenas observando, como se ficarem calados(as) fosse sua forma de respeitar os(as) adultos que falavam. Foi uma diferença apenas geracional observada, não relativa ao gênero, porque havia participação tanto de homens como de mulheres, lideranças locais, diferente do que foi observado em outros assentamentos do Sertão Cearense, nos quais a predominância da participação era masculina (Pereira, Cavalcante & Oliveira, 2014).

Os(as) jovens deste estudo não participam de formas mais tradicionais de luta, das quais os mais velhos participam e se ressentem da pouca participação dos(as) jovens, como as assembleias realizadas no acampamento e em outros espaços comunitários, mas são mobilizados(as) e mobilizadores(as) pelo teatro construído juntamente com membros de uma congregação religiosa católica e pelos atos públicos, como as audiências, nessas últimas principalmente quando mobilizados(as) pela escola do campo. Além disso, outro espaço de mobilização, que pode ter discussões políticas referentes a problemas comunitários, é o grupo de jovens das igrejas.

Destacam-se, na fala mencionada do jovem expulso da escola e na de outras e outros jovens com quem se teve oportunidade de conversar, os diferenciais mencionados desta escola: a oportunidade para um ensino refletido, com “luta” e política, de forma que os(as) jovens e seus(suas) funcionários(as) problematizem a sociedade e a própria metodologia da escola.

Contraposta a relações mercantilizadas, encontram-se relações de amizade, trocas mútuas por generosidade e hospitalidade, as quais são necessárias para sobrevivência do grupo. Comumente, moradores(as) do assentamento falavam que lá era um local em que jamais faltaria comida e hospedagem, do que sentiam muito orgulho, contrastado ao que observavam nas grandes cidades, em que essa camaradagem não acontecia.

O que é associado ao campo pode ser valorizado ou desvalorizado de acordo com os encontros com pessoas que podem potencializar ou despotencializar esse reconhecimento.

Em uma das visitas à escola, estudantes e educadores(as) se preparavam para Mostra de Artes em comemoração ao aniversário de 25 anos do MST no Ceará, para a qual vi a preparação dos(as) estudantes, com acompanhamento dos(as) educadores(as). Observei as tentativas de negociação de educadores(as) em relação a músicas a serem dançadas pelos(as) jovens, uma música de axé com apelo erótico e outra música gospel, ambas sem ligação com o tema da Mostra. Alguns(mas) estudantes se dedicaram a dançar Luiz Gonzaga, o que se aproximava mais da região, embora não fosse uma música do local, e eu já havia tido oportunidade de observar apresentações de coco, música enraizada por esse povo litorâneo, cujo ritmo parece estar dentro de seus corpos dançantes desde crianças. Também não houve recitação de cordéis, que escrevem com tanta facilidade, como quando vi durante apresentação de seminário de estudantes sobre temas que chamam de transversais, no caso, temas da atualidade relevantes para a sociedade, por exemplo, gravidez não-planejada, prevenção às IST, Copa do Mundo e energia eólica. A educadora Clarice me chamou a atenção para umas pinturas realizadas por estudantes, as quais eram identificadas com seus nomes e séries, e também para um conjunto de camisetas, com a mensagem “MST 25 anos”, bordadas à renda, com o rendado típico da região, as quais não estavam assinadas, como se o bordado não fosse elevado à arte digno de ser reconhecidamente identificado, como uma pintura (Trecho de diário de campo).

O que é manifestação de arte local, a música, o cordel, o bordado, por ser tão comum para seu cotidiano e realizada com tanta naturalidade, não foi valorizada nesse momento. Atribui-se essa desvalorização à humilhação social, ao que é reproduzido e valorizado pela mídia e aos valores eurocêntricos, associados aos grandes centros urbanos, caracterizados por uma elite branca. Essa desvalorização de um aspecto cultural intrínseco da comunidade indica que o sentimento de humilhação social é vivenciado e reproduzido dentro da própria comunidade, o que denota a importância da escola do campo para problematizar essa questão.

Um jovem foi avisar para uma educadora que precisaria se ausentar, por participar da farinhada, processo de produzir farinha de tapioca a partir da mandioca, em um tom de voz inaudível, tanto para ela, como para mim. Esta educadora então me explicou que os jovens, quando entram na escola, sentem-se envergonhados em participar da farinhada, mas, ela me garantia, ao terceiro ano já se sentiam orgulhosos. De fato, alguns(mas) jovens com quem conversei, do segundo e terceiro ano, realmente se sentiam orgulhosos(as) por fazerem parte do assentamento e sonhavam em continuar lá, na terra onde nasceram (Trecho de diário de campo).

Foram observadas diferenças entre os(as) jovens entrevistados(as) das comunidades que pertencem ao assentamento e da comunidade fora do assentamento. Os terrenos das comunidades do assentamento foram adquiridos por meio da mobilização da comunidade já

residente e trabalhadora no local, motivada pelas Comunidades Eclesiais de Base, conforme já mencionado. Os terrenos fora do assentamento foram adquiridos através de compra. Os(as) jovens da comunidade do assentamento relatam maior união das pessoas da comunidade em casos de necessidade. Um contraste ilustrativo dessa mobilização está nas descrições sobre as farinhadas e os mutirões de Francisco, do assentamento, e de Aldo, de uma comunidade vizinha, com diferenças entre mobilizações comunitárias conjuntas por trocas de serviços e por serviço prestado por dinheiro:

Francisco: Cada família tem a sua [farinhada], mas existe o hábito de. . . Chama “troca de dia”. Quando é a farinhada da minha família, aquelas pessoas vêm trabalhar e quando é a farinhada de uma pessoa que trabalha na minha farinhada, aí a pessoa da minha família vai ajudar, então sempre há essa troca. . . . Algumas outras atividades, por exemplo, trabalhos da comunidade, algum mutirão que deve ser feito na comunidade. Foi realizada uma barragem, no riacho, então foi o assunto trabalhado também por um grupo chamado Terço dos Homens e pelo conselho também (Trecho de entrevista com Francisco).

Aldo: Por exemplo, eu tenho uma roça, aí eu quero fazer a farinhada, aí eu chamo as pessoas que eu quero pra trabalhar pra mim. Eu posso chamar quem eu quiser, só que paga, né? (Trecho de entrevista com Aldo).

Os(as) jovens do assentamento também relataram maior mobilização contra a entrada de grandes empresas de turismo e de outros empreendimentos, quando não há gestão comunitária, como as indústrias eólicas, diferentemente de comunidades fora do assentamento, nas quais há a entrada das eólicas e cujos terrenos têm sido vendidos para construção de casas e hotéis para turismo, havendo grande fluxo de turistas durante as altas temporadas. Aldo, jovem morador de uma comunidade vizinha que está sofrendo o impacto de uma recente implantação da indústria eólica, considera que as consequências dessa implantação podem “destruir” seu sonho de ser agricultor. Segundo Bosi (2003), a separação entre trabalho e relações comunitárias pode ser uma causa de desenraizamento: “Entre os mais fortes motivos desenraizadores está a separação entre a formação pessoal, biográfica mesmo e a natureza da tarefa, entre a vida no trabalho e a vida familiar, de vizinhança e cidadania” (Bosi, 2003, p. 181).

Candido (1975) observou essas formas de solidariedade, manifestas através do trabalho coletivo, como o mutirão para atividades agrícolas, as quais eram essenciais para se conseguir realizar a colheita e caracterizava o modo de vida do paulista caipira, permeado pelo aspecto moral religioso, pela satisfação em ajudar ao próximo, acompanhado de refeições e finalizado com uma festa para alegrar o cotidiano. Esse autor concluiu que os pequenos lavradores, embora arrastados para o âmbito da economia capitalista e para a esfera da influência das cidades, procuram ajustar-se ao que o autor chama de “mínimo inevitável de civilização” (p. 218). “A

conservação de traços aparece pois como fator de defesa grupal e cultural, representando o aspecto de permanência. A incorporação dos novos traços representa a mudança” (p. 219). Aqui nesta pesquisa se poderia pensar que esses traços de permanência de ruralidades podem contribuir para o enraizamento e para o sentimento de pertencimento que os(as) jovens têm pela comunidade. Segundo Weil (1949/2001), o enraizamento é uma das necessidades mais importantes do ser humano:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural da existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio (Weil, 1949/2001, p. 43).

Destaca-se a construção de um pensamento crítico através de encontros na escola do campo e eventos dos quais os(as) jovens participam. Os(as) colaboradores(as) Aldo e Izabel moram na mesma comunidade, vizinha ao assentamento, a qual não tem união comunitária, tendo sentimentos isolados familiares de raiva, impotência e revolta contra a implantação da indústria eólica. A segregação comunitária ameaça os modos de vida tradicionais e, no caso, a possibilidade de continuar a morar no local, como fala Izabel. Seus moradores têm buscado superar o isolamento, ao se inteirar sobre as respostas que outras comunidades têm tomado, de forma a atuar com apoio coletivo, por exemplo, através de audiências públicas e seminários promovidos por uma ONG que atua na região, visando à conscientização sobre as ameaças aos povos do mar, e buscando informações na escola do campo e de grupos religiosos.

Nas vivências dos(as) jovens da escola do campo, a continuidade dos estudos após o Ensino Médio foi considerada importante, possivelmente pelo incentivo da própria escola. Um dificultador para continuidade dos estudos mencionado foi ter de morar em outra cidade.

Ao ocupar um lugar instável de poder, a partir do qual seja possível planejar e controlar o futuro, uma das colaboradoras, Beatriz, age taticamente, pensando somente no presente, sem pensar no futuro, conforme definição de tática de Certeau (1990/2013).

Mesmo quando pensam em se formar em outras cidades e atuar em áreas diferentes de seus pais, pensam no retorno e na possível contribuição que poderão trazer para sua comunidade, a qual consideram extensão de sua casa, no sentido que Gonçalves Filho (1998b) traz:

A casa humana recolhe uma coleção de objetos que nos ligam ao passado da família: são retratos, panos, livros, algum adorno, móveis, muitas vezes recebidos dos pais, dos avós, objetos que carregam histórias e fazem com que o morador se enraíze, mais além da natureza, também no mundo dos seus ancestrais, ligando o homem a outros homens que o precederam e que o

abrigaram. Estar em casa é estar nos outros, é estar em si mesmo estando nos outros (Gonçalves Filho, 1998b, p. 3).

Segundo revisão bibliográfica realizada por Castro (2016), pesquisas recentes tinham evidenciado movimentos de permanência e de migração de retorno de jovens do campo brasileiro, o que foi associado às políticas públicas criadas a partir dos anos 2000. A migração pode ser compreendida como circulação, fenômeno complexo, ancorado em diversos motivos, como dar continuidade aos estudos, atuar em trabalhos temporários e aproveitar formas de lazer.

Nesta pesquisa, foi perguntado aos(as) jovens sobre o que imaginavam que poderia melhorar dentro da comunidade. Foi mencionada a estrutura dos pequenos negócios locais, de forma a aumentar os ganhos financeiros e gerar mais empregos. Por exemplo, uma das jovens colaboradoras, Beatriz, mencionou a necessidade de haver condições estruturais para que se possa realizar a pesca artesanal e o plantio do caju, em relação direta com o consumidor.

### **Considerações finais**

A maioria dos(as) jovens com os quais se conviveu apresenta forte ligação com o local onde mora, pela convivência com seus familiares, vizinhos(as) e a organização do cotidiano, permeada pela religiosidade. Mantêm hábitos ligados às ruralidades, como plantações, pesca e a farinhada. Os(as) jovens querem se manter no local onde estão e, quando se imaginam no futuro, almejam ter outros modos de vida, trabalhar em profissões diferentes dos seus pais, ter mais estudos e maior renda.

Essa ligação com o local onde moram e com seus(suas) moradores(as) não se realiza sem contradições e tensionamentos entre gerações, principalmente pelas relações de poder estabelecidas. Na escola do campo, particularmente, essas relações eram demonstradas pelos conflitos entre o corpo docente, membros da direção, funcionários(as) e estudantes, os quais expressavam as limitações da organização hierárquica escolar. Trata-se de relações complexas: ser morador(a) e militante da comunidade e exercer funções subalternas dentro da escola, quando se lutou tanto para não ser subalterno(a). Há dificuldades para que todos(as) tenham direito à expressão, de forma igual, de maneira democrática, em uma educação libertadora, na qual cada um possa ser respeitado em sua singularidade, dentro de uma sociedade de classes, na qual quem tem maior possibilidade de formação é mais valorizado e os(as) jovens são pouco ouvidos(as) em seus anseios. Observa-se que essa dificuldade para construção de espaços democráticos também foi analisada por Paul Singer (2002) em grupos que realizam atividades

de economia solidária. É um horizonte a ser buscado dentro de uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais.

Destaca-se que a existência dessa escola dentro do assentamento é fruto de uma luta da própria comunidade, juntamente com o MST, o que favorece que seus jovens possam manter os estudos até o Ensino Médio, o que é um diferencial em relação a outros assentamentos. Sua formação possibilita a construção de um pensamento crítico em relação à sociedade, através de problematizações de temas políticos atuais e a valorização de aspectos da sua própria cultura, como conhecer o histórico da comunidade, realizar bordados e cordéis. Esses aspectos da cultura costumam ser desvalorizados pelos(as) próprios(as) jovens, o que expressa a situação de humilhação social de quem mora no campo e nas áreas marginalizadas em relação aos grandes centros, localizados principalmente no eixo Rio-São Paulo. Essa escola do campo, portanto, tem possibilitado a construção de respostas coletivas à situação de humilhação social sofrida pelos jovens, ampliando seus horizontes para além dos padrões hegemônicos de uma elite branca e urbana.

Assim, finaliza-se este capítulo, registrando-se a importância de políticas públicas voltadas para as pessoas do campo, particularmente a juventude, no caso específico deste assentamento, para enriquecer sua formação profissional e política; essas políticas favoreceram que jovens almejassem cursar o ensino superior, de maneira a contribuir com seus conhecimentos para o assentamento. Além disso, analisando-se as restrições existentes, destaca-se a necessidade de que haja maior investimento público para que os(as) jovens possam ter garantidos direitos básicos como saúde e um trabalho com dignidade.

Esta pesquisa apresentou possibilidades de uma comunidade com uma organização coletiva que, diante dos conflitos e dificuldades enfrentados, luta para superar a desigualdade e as injustiças inerentes ao capitalismo. Essa comunidade resistiu à implantação da indústria de energia eólica, construiu a Escola de Ensino Médio do campo Nazaré Flor com recursos do governo federal dentro do próprio assentamento, com profissionais preferencialmente da própria comunidade. Essas conquistas são inspiração para todas e todos nós, especialmente neste momento político difícil para o país.

Vejam bem, caros ouvintes  
Como termino a história  
Não há conquista sem luta  
Não há luta sem vitória  
Não há guerra sem batalha  
Às vezes a mente falha  
Mas guarde isso na memória.  
Maria da Paz, militante do Assentamento Maceió (Santos, [s/d]).



## Referências

- Assentamento Maceió. (2013). *Assentamento Maceió*. Recuperado de <http://www.assentamentomaceio.org/>
- Bosi, Ecléa. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo, SP: Ateliê Editorial.
- Candido, Antonio. (1975). *Os parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida* (3. ed.). São Paulo, SP: Livraria Duas Cidades.
- Castro, Elisa G. (2009). Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv*, 7(1), 179-208.
- Castro, Elisa G. (2016). Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. *Revista de Ciências Sociais*, (45), 193-212.
- Certeau, Michel. (2013). *A invenção do cotidiano I – Artes de fazer* (20a ed., Ephraim Ferreira Alves, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1990)
- Freire, Paulo. (1982). *Pedagogia do oprimido* (11. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gonçalves Filho, José M. (1998a). Humilhação social: um problema político em psicologia. *Psicologia USP*, 9(2), 11-67.
- Gonçalves Filho, José M. (1998b). A memória da casa e a memória dos outros. *Travessia – Revista do Migrante*, 11(32), 1-13.
- Gonçalves Filho, José M. (2005). Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (2a ed., pp. 1-46). São Paulo, SP: Cortez.
- Landini, Fernando. (2015). Introducción. In F. Landini (Org.), *Hacia una psicología rural latino-americana*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Pereira, Evelyne M.; Cavalcante, Francisco B. S., & Oliveira, Larisce N. (2014). Juventude rural, gênero e questão agrária: uma aproximação da realidade cearense a partir do projeto de extensão “Juventude e cooperação agrícola”. In M. A. Menezes, V. L. Stropasolas & S. B. Barcellos (Orgs.), *Juventude rural e políticas públicas no Brasil* (pp. 45-154). Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de [http://juventude.gov.br/articles/0009/2708/Miolo\\_Juventude\\_rural\\_web.pdf](http://juventude.gov.br/articles/0009/2708/Miolo_Juventude_rural_web.pdf)
- Santos, Maria P. (s/d). *Maceió em cordel: uma história de luta*. Assentamento Maceió. Itapipoca.



- Schmidt, Maria L. S. (2008). Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 391-398.
- Silva, Vagner G. (2006). *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- Singer, Paul. (2002). *Introdução à economia solidária*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.
- Weil, Simone. (2001). *O enraizamento* (Maria Leonor Loureiro, trad.). Bauru, SP: EDUSC. (Trabalho original publicado em 1949)
- Winnicott, Donald W. (1983). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 163-174). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1963)

## Capítulo 9

### O Programa *Mais Educação* e a produção de uma subjetividade aprendiz

Patrícia Peixoto Zapletal  
Adriana Marcondes Machado

#### Introdução

A relação entre psicologia e educação tem tomado o cotidiano escolar como objeto de análise e de prática dos psicólogos. Os discursos das políticas públicas, constitutivos desse cotidiano, tendem a efeitos de naturalização sobre os atores do mundo escolar quando desconsideram as formas de governo presentes nos processos de subjetivação.

Este texto<sup>1</sup> dá relevo às concepções presentes na formulação do Programa *Mais Educação* (Brasil, 2010), com vistas a interrogar o lugar de uma estratégia recente de ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras. Partimos da premissa, trazida por autores inscritos no campo dos estudos foucaultianos em educação, de que haveria um espraiamento de processos de *pedagogização* da vida na contemporaneidade (Aquino, 2013; Ball, 2013; Simons & Masschelein, 2011), que se referem a uma forma de gestão social apoiada no discurso de defesa de uma aprendizagem ininterrupta que instiga um intenso autogoverno dos cidadãos.

Tomando como alvo analítico o Programa *Mais Educação* – uma difundida estratégia indutora de ampliação do tempo de permanência dos estudantes das escolas públicas brasileiras, seja nas escolas, seja em atividades escolares, promovida pelo Governo Federal de 2007 a 2016 –, este trabalho problematiza discursos referentes a esse Programa. A partir do aporte teórico de Foucault (2004, 2008a, 2008b), especialmente de um de seus operadores analíticos – a *governamentalidade* –, compreende-se que governar se refere a um *continuum* que se estende do governo político até as formas de autorregulação. Faz parte da estratégia neoliberal de governo o desenvolvimento de técnicas indiretas para controlar os indivíduos, tornando-os responsáveis pelos riscos sociais. Por meio da análise dos documentos oficiais que materializam e regulamentam o Programa *Mais Educação* e de entrevistas com equipes técnicas responsáveis

---

<sup>1</sup> Essa discussão está presente na dissertação de mestrado de Patrícia Peixoto Zapletal, intitulada *Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?* defendida em fevereiro de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da profa. Dra. Adriana Marcondes Machado (professora do Instituto de Psicologia da USP, Departamento da Aprendizagem, Desenvolvimento e Personalidade – PSA).

pela sua implantação, tanto no nível do município e do estado de São Paulo quanto no federal, este texto tem como objetivo investigar como tal forma de governo está presente no Programa.

Percebe-se que a noção de governamentalidade, tomada neste trabalho como ferramenta analítica, auxilia na compreensão da racionalidade governamentalizadora operada por meio de práticas de ampliação da jornada escolar dos alunos da rede pública brasileira, como o Programa *Mais Educação*, campo de investigação deste estudo.

## **1 O cenário do alargamento das funções da instituição escolar na contemporaneidade**

Amplas reformas educacionais foram realizadas pelo governo brasileiro a partir dos anos 1990. Elas abrangeram distintas dimensões do sistema de ensino: legislação, planejamento, gestão educacional, financiamento, currículo e formação de professores (Noma, 2010) e foram influenciadas por agências multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras (Shiroma, Campos & Garcia, 2005). Essas reformas fariam parte de um movimento internacional que, segundo Noma (2010), propõe a diminuição das desigualdades sociais nacionais e internacionais pelas vias educacionais.

Os inúmeros projetos, elaborados pelas mais variadas instituições, organizações não governamentais, secretarias de governo e sociedade civil, de que a escola pública brasileira tem sido alvo na atualidade parecem destacar o fortalecimento dessa instituição como um *locus* privilegiado para o gerenciamento do risco social (Klaus, 2009).

Os estudos de Saraiva (2013) também apontam nessa direção, ao mostrar que a Educação Básica no Brasil vem sendo convocada a participar dos novos modos de lidar com o risco, demandados pela racionalidade política atual. A autora afirma que as técnicas de gerenciamento de riscos das populações vêm sendo deslocadas para o gerenciamento privado de risco, que traz o imperativo de que cada um cuide de si e a responsabilização dos indivíduos por todo tipo de risco. Nessa matriz de inteligibilidade, as intervenções deixariam de ser sobre os indivíduos ou sobre o meio onde a população vive, mas sobre as subjetividades. Dessa forma, os esforços seriam concentrados “não em ações de proteção da população, mas em *ações educacionais*, utilizando, para isso, principalmente a mídia e *as escolas*” (Saraiva, 2013, p. 171, grifos nossos).

As escolas estariam sendo instadas a alargarem suas funções no sentido de assumirem a tarefa de desenvolver competências para tornar os alunos gestores privados dos seus riscos e, eventualmente, dos riscos de sua família e comunidade. Para a autora, isso pode ser evidenciado na ênfase que vem sendo dada ao papel da escola para trabalhar, no currículo, temáticas como: “educação sexual, educação alimentar, educação em saúde, educação para o empreendedorismo, educação financeira, educação para o trânsito” (Saraiva, 2013, p. 171).

Os novos contornos que a instituição escola vem assumindo também podem ser constatados a partir do acompanhamento, nos últimos anos, dos deslocamentos dos discursos sobre política educacional presentes em publicações de organismos nacionais e internacionais. Shiroma, Campos e Garcia (2005) ressaltam que a literatura derivada de pesquisas comparativas sobre política educacional indica uma crescente hegemonia discursiva das políticas educacionais em nível mundial. Os autores, a partir do acompanhamento sistemático de publicações nacionais e internacionais nos últimos anos, evidenciaram que, no início dos anos 1990, predominavam nos discursos de política educacional argumentos a favor da “qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia” (Shiroma et al., 2005, p. 428). Esses argumentos teriam sido deslocados para uma face mais humanitária, evidenciada numa crescente ênfase sobre os conceitos de “justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança” (Shiroma et al., 2005, p. 428).

Vocábulos como monitorar, gerenciar e avaliar, típicos do mundo dos negócios, e cada vez mais presentes nos documentos oficiais das reformas educacionais, também evidenciam, para os autores, que, paulatinamente, os problemas educacionais passam a ser explicitados como problemas de gestão da educação, ou seja, de má administração (Shiroma et al., 2005).

Essa forma de compreender os problemas educacionais como problemas de gerenciamento também parece contribuir para que a ampliação da jornada escolar e das funções da escola ocorra. É frequente, no cenário educacional brasileiro, os governos enfatizarem a necessidade de uma nova gestão escolar, ou seja, uma gestão compartilhada, indicando a importância da participação da comunidade. Essa nova forma de gerenciamento compartilhado da educação, a partir da participação da sociedade civil, faz emergir variados projetos que teriam a escola como um local ótimo para pô-los em prática, decorrendo daí, como também percebe Klaus (2009), um alargamento das funções dessa instituição.

Na década de 1990, assistiu-se no Brasil, conforme relembra Krawczyk (2014), à pressão de organismos internacionais e do Executivo nacional para que o empresariado brasileiro assumisse políticas sociais a fim de se responsabilizar pelo bem-estar da população;

entre essas políticas, o Programa Comunidade Solidária, presidido pela então primeira-dama Ruth Cardoso, funcionou como ponta de lança. Esse programa teve como objetivo otimizar o gerenciamento de um conjunto de programas sociais, por meio da participação da sociedade civil, no combate à pobreza. Assim, conforme assinala Krawczyk (2014), figuras jurídicas da sociedade civil na prestação de serviços públicos começam a surgir e, por meio de parcerias, complementam o orçamento público.

Variados programas e projetos educacionais, atualmente elaborados pelos governos municipal, estadual e federal brasileiros, também têm sido operacionalizados por meio de parcerias com organizações não governamentais (ONGs), instituições da sociedade civil e empresas, evidenciando a desestatização da educação e o deslocamento da ênfase de uma dimensão pública estatal para a dimensão pública não estatal.

Nota-se, juntamente com Popkewitz (2001), o quanto sedutora a noção de parceria tem se tornado e que esta, conforme explicita o autor, seria um dos temas redutores da contemporaneidade. Essa noção aparece como uma forma de renovação do bem-estar social por meio de ações civis, em que os que estariam diretamente envolvidos com problemas locais poderiam agir efetivamente. No entanto, Popkewitz (2001) ressalta que a ideia de parceria e de participação da comunidade não pode ser pensada como puro princípio abstrato apartado das práticas sociais. Os discursos presentes nas reformas educacionais atuais, que clamam por mudanças na gestão escolar e primam por uma nova democratização da escola, estariam articulados com práticas que produzem sujeitos com habilidades particulares: pragmáticos, empreendedores, reflexivos, autônomos, e aprendizes permanentes, que buscam realizar a si mesmos por meio de suas escolhas.

A partir do exposto, evidencia-se que as recentes reconfigurações pelas quais a escola pública brasileira vem passando, a partir de alguns fenômenos interligados, tais como lógica da empresa, desestatização da educação, parcerias e privatização do risco social, acontecem num momento histórico em que se opera, nos termos de Foucault (2008a, 2008b), o neoliberalismo como racionalidade governamental. Essa forma de liberalismo vem sendo ressignificada desde a década de 1980 e apresenta mudanças em relação ao liberalismo concebido no século XVIII (Saraiva & Veiga-Neto, 2009).

Na esteira de Foucault, Saraiva e Veiga-Neto (2009) assinalam um dos deslocamentos marcantes, e que interessa ressaltar para este estudo, entre o liberalismo e o neoliberalismo. Segundo os autores, no liberalismo, a liberdade de mercado era entendida como algo natural, ou seja, a regulação do mercado e do próprio Estado seria determinada pelo livre mercado. Já

na governamentalidade neoliberal, cujo princípio de inteligibilidade é a maximização da competição, há intervenção do Estado para prover condições mínimas para que todos possam entrar no jogo do mercado, ou, ainda, para “produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (Saraiva & Veiga-Neto, 2009, p. 189).

Para garantir que todos possam se manter no jogo neoliberal, Lopes (2013) afirma que seria necessário educar a população para que esta possa integrar essa nova forma de vida “que exige de cada indivíduo dedicação e constante busca de formação para poder empreender-se” (Lopes, 2013, p. 296). Na perspectiva de Lopes (2013), as muitas estratégias de governo que são vistas hoje em operação sobre a população, em especial sobre aqueles segmentos considerados de *risco*, seriam investimentos que, nas palavras da autora, primam “tanto pelas ações de proteção social quanto pelas ações de autogoverno/governo” (Lopes, 2013, p. 296).

Percebe-se, portanto, que é no contexto dessa maneira de investir sobre as condições de vida da população que precisam ser compreendidas as variadas estratégias utilizadas pelos países, a fim de reordenar as políticas educacionais para atender as populações denominadas em *situação de vulnerabilidade e risco social*. Entre essas estratégias, estariam o aumento da escolarização obrigatória e a ampliação da jornada escolar, que, conforme destaca Perrude (2013), vêm sendo, no Brasil, “recomendadas pelos órgãos públicos, normatizadas pela legislação, discutidas nas produções acadêmicas e também sugeridas e apontadas como práticas pedagógicas ‘inovadoras’” (Perrude, 2013, p. 29).

Os debates em torno das propostas de escolas públicas de tempo integral reanimam-se no Brasil ao longo dos anos 2000<sup>2</sup> e elas são apontadas como instrumento indispensável para a qualidade educacional. Ao percorrer a legislação<sup>3</sup> que ampara a ampliação da jornada escolar, evidencia-se a intenção do governo de expansão das escolas de tempo integral, com atenção especial às “camadas sociais mais necessitadas” (Brasil, 2001).

Uma das propostas de ampliação da jornada escolar que ganhou espaço nos últimos anos nas escolas públicas brasileiras é o Programa *Mais Educação*. Esse Programa incidiu no âmbito do Ensino Fundamental como um modelo de extensão da jornada escolar e das funções

---

<sup>2</sup> Ainda que a defesa da escola pública de tempo integral tenha sido feita por Anísio Teixeira na década de 1930, a expansão das propostas de ampliação da jornada escolar ocorreria após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

<sup>3</sup> Menezes (2009) e Coelho e Menezes (2007) apresentam detalhada análise sobre o que dizem os documentos legais após a Constituição de 1988 acerca do tempo na escola e dos avanços normativos em relação ao Ensino Fundamental em tempo integral no ordenamento constitucional.

escolares pelo País. Por meio dos números do Censo Escolar<sup>4</sup> (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015), é possível acompanhar o aumento de alunos no ensino de tempo integral e o impacto do Programa na expansão dessas experiências<sup>5</sup>.

## 2 Políticas de inclusão nos governos FHC e Lula e o investimento em mais educação

A emergência do movimento de inclusão escolar no Brasil é evidenciada por Lopes e Rech (2013), na década de 1990, quando a palavra inclusão passou a ser utilizada de maneira sutil em materiais e programas elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). As propostas de inclusão empreendidas pelo País, que era então presidido por Fernando Henrique Cardoso (FHC), viriam ao encontro das metas estabelecidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e pela Conferência Mundial em Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Com a necessidade de educar a *todos*, as estratégias criadas no decorrer dos governos de FHC, a fim de promover a inclusão escolar, ganhariam diferentes espaços, ultrapassando o âmbito escolar. Lopes e Rech (2013) apontam que foram criados variados programas sociais assistenciais que vinculavam o envio e a manutenção das crianças em idade escolar obrigatória ao recebimento de bolsas. Entre os mais difundidos no período, destaca-se o Programa *Bolsa Escola*<sup>6</sup>. O governo FHC teria encontrado, conforme afirmam as autoras, um meio de modificar consideravelmente os índices de evasão e repetência escolar, ao recompensar as famílias que mantivessem seus filhos na escola.

A instituição de outros programas de transferência monetária – além do Programa *Bolsa Escola* –, tais como o Programa *de Erradicação do Trabalho Infantil* (Peti), o *Bolsa-Alimentação* e o *Auxílio-Gás*, e o uso da educação pública para viabilizar a implantação e

---

<sup>4</sup> O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Dados recuperados de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

<sup>5</sup> No *site* do Inep encontra-se a informação sobre os dados do censo de 2014, em notícia de 11 de fevereiro de 2015, em que o presidente do Instituto evidencia que: “A expansão da educação integral é fruto do programa Mais Educação, desenvolvido pelo MEC, por meio do qual são transferidos recursos às escolas para manter os alunos em jornada estendida”. Dados recuperados de [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f).

<sup>6</sup> Iniciado em 2001, eram consideradas elegíveis famílias com renda mensal *per capita* correspondente a meio salário mínimo que tivessem entre seus membros crianças em idade escolar (6 a 15 anos). Era feito o pagamento da bolsa de R\$ 15,00 (valor da época) por filho que frequentasse pelo menos 85% das aulas (limitado ao máximo de três filhos) (Ferro, 2007).

controle desses programas ocuparam o papel central na abordagem do combate à pobreza adotada no governo Fernando Henrique Cardoso (Algebaile, 2009). Esses programas sofreriam modificações ao longo das duas gestões de FHC (1995/1998 e 1999/2002) e, a partir de 2001, segundo Algebaile (2009), mostraram-se como o eixo da ação do Governo Federal no campo social.

A dificuldade de listar com precisão os programas e as ações daquilo que seria chamado de *reforma educacional* praticada durante as gestões de Fernando Henrique Cardoso é também percebida por Algebaile (2009) ao esclarecer que ela resulta,

em primeiro lugar, da profusão de “ações” de diferentes portes “lançadas” sem suficientemente explicações a respeito de seu efetivo alcance e importância no interior da reforma. . . . Em segundo lugar, devido à absoluta (e intencional) confusão que caracterizou o processo de lançamento e implantação dessas ações, devido à expedição de muitas e contraditórias peças normativas, às mudanças de nomes dos programas e à inclusão de uma mesma ação em diversos programas, tornando difícil identificar sua origem, definir seus contornos e rastrear seus desdobramentos (Algebaile, 2009, p. 271).

Dando continuidade às políticas de inclusão iniciadas no governo FHC – que associariam educação e assistência social –, o governo de Luís Inácio “Lula” da Silva (2003-2010), embora com concepções de governo distintas, manteve e ampliou as políticas e os programas criados por seu antecessor. Lopes e Rech (2013) destacam que os programas criados no governo Lula, além de terem mantido o caráter assistencialista e neoliberal dos programas do governo FHC, teriam acentuado as ações de assistência e voluntariado. A busca, pelo Estado, de investimentos da iniciativa privada para as camadas mais pobres da população realçaria, ainda, “uma articulação simbiótica entre Estado e mercado” (Lopes & Rech, 2013, p. 216).

A possível proximidade em relação às políticas de inclusão dos governos FHC e Lula pode ser explicada pela consonância com certas políticas mundiais e, também, conforme sublinham Lopes e Rech (2013), pela constatação de que ambos os governos teriam trabalhado para inscrever o Brasil entre aqueles países em condições de se desenvolver. Qualquer governo que estivesse à frente do país com esse objetivo “seria avaliado pela disposição mundial de fazer da educação uma das maiores tecnologias para a governamentalidade” (Lopes & Rech, 2013, p. 216).

Portanto, é no contexto dos investimentos governamentais no campo da educação e da assistência social que o Programa federal *Mais Educação* foi criado, no início da segunda gestão do governo Lula, e continuou sendo desenvolvido no governo Dilma Rousseff (2011-2014). O segundo governo Lula (2007-2010) foi marcado pela criação de uma diversidade de programas



educacionais que teriam como bandeira a educação de qualidade, com o fim de permitir a inserção do país na economia mundial.

O lançamento, feito pelo Ministério da Educação (MEC), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>7</sup> (Brasil, 2007), no ano de 2007, demonstra a ampliação do número de ações educacionais. Esse Plano foi criado com o intuito de enfrentar o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de Educação Básica do País. Na sua origem, o PDE agregou 30 ações que cobrem a Educação Básica e Superior e as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica.

Compreendido por Saviani (2009) como um “grande guarda-chuva” (Saviani, 2009, p. 5), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007) abriga quase todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. O Plano surgiu na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)<sup>8</sup> desenvolvido pelo Governo Federal. Cada ministério foi solicitado a indicar ações que se enquadrariam no referido Programa. O Ministério da Educação lançou então o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>9</sup> e a ele atrelou diversas ações que já se encontravam na pauta do MEC (Saviani, 2009).

Incluso no PDE (Brasil, 2007), como um programa do eixo da Educação Básica, o Programa *Mais Educação*<sup>10</sup> foi regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, com a finalidade de “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010).

Embora o Programa tenha sido lançado em 2007, a ampliação da jornada escolar já era prevista no art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996), que determina a progressiva ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola,

---

<sup>7</sup> O dispositivo legal que põe em vigência o Plano é o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 – promulgado na própria data do lançamento do PDE –, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Saviani, 2009).

<sup>8</sup> Criado em 2007 o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país. Informações recuperadas de <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>.

<sup>9</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é uma combinação de percentuais de aprovação com proficiência em língua portuguesa e matemática. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Informações recuperadas de <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>.

<sup>10</sup> O Programa *Mais Educação* foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17, em 2007, envolvendo os seguintes Ministérios: Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. O novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 reafirma a intenção do Estado de ampliação da jornada escolar e apresenta, ainda, uma meta específica que trata da oferta da educação em tempo integral: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Inicialmente, o Programa *Mais Educação* atuou nas capitais, nas regiões metropolitanas e em territórios de vulnerabilidade social. Em 2012, as escolas do campo foram incluídas. E, a partir de 2013, escolas localizadas em todos os municípios do País que têm um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – além de outros critérios estabelecidos a cada ano<sup>11</sup> – foram consideradas elegíveis para participar do Programa<sup>12</sup>. O Programa se fez presente em todos estados brasileiros e no Distrito Federal em 2014, e a evolução do número de escolas participantes foi crescente de 2008 a 2014<sup>13</sup>.

Concebido com o intuito de promover uma “ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais” (Brasil, 2014, p. 4), os documentos oficiais normativos do Programa *Mais Educação* evidenciam que, para enfrentar a situação de “vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias”, (Brasil, 2007) a escola deve cumprir o desafio de *proteger e educar*, e para isso “a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico” (Brasil, 2009a, p. 17).

Ampliando as funções da escola, o Programa reconhece que as tarefas dos educadores serão conseqüentemente alargadas e defende a necessidade de uma “consistente valorização

---

<sup>11</sup> Os dados utilizados na pesquisa foram aqueles disponibilizados até o ano de 2014, pois não foi possível ter acesso aos dados do Programa referentes aos anos de 2015 e 2016.

<sup>12</sup> Em 2014, para as escolas urbanas, os critérios de seleção foram: 1) Escolas contempladas nos anos anteriores; 2) Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o Ideb abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, Ideb anos iniciais < 4,6 e Ideb anos finais < 3,9; 3) Escolas localizadas em todos os municípios do País; 4) Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (Brasil, 2014).

<sup>13</sup> Solicitamos ao coordenador do Programa *Mais Educação* no nível federal, em julho de 2016, os dados das escolas participantes do Programa em 2015, mas não obtivemos resposta. Ao longo de 2015, o Programa sofreu com os ajustes fiscais realizados pelo Governo Federal, ainda na gestão de Dilma Rousseff. Muitas das escolas que, em 2015, se beneficiavam da iniciativa do *Mais Educação* tiveram os repasses das verbas referentes a 2014 e 2015 atrasados, inviabilizando a continuidade das atividades em diversas escolas pelo Brasil. Em 2016, a expansão do Programa continuou bastante afetada. Após o *impeachment* da presidente eleita e a entrada do novo governo, o Ministério da Educação encerrou, após nove anos de funcionamento, as atividades do *Mais Educação*, apresentando, entre outros argumentos, o fato de que o País não alcançou as metas delineadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o Ensino Fundamental entre os anos de 2013 e 2015.

profissional [dos trabalhadores em educação], a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir a dedicação exclusiva e qualificada à educação” (Brasil, 2009a, p. 39). Entretanto, o Programa parece ter como principal aposta para lidar com esse novo contexto o fomento de uma outra postura profissional dos educadores, que poderia ser adquirida por meio de mais formação, uma formação permanente:

aos educadores, também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje. Esse conjunto de elementos desafia a uma *nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes* (Brasil, 2009a, p. 17, grifo nossos).

A construção de processos formativos permanentes, como forma de solucionar o acúmulo de tarefas de que os educadores têm sido encarregados, demonstra que o Estado tem transformado discussões políticas e econômicas desafiadoras em problemas relacionados com a necessidade de mais aprendizagem. Ou, ainda, revelam a força do *dispositivo de aprendizagem* (Simons & Masschelein, 2008) no presente, que induz a compreensão de problemas econômicos a partir de uma lógica educacional. Em outras palavras, problemas econômicos resultariam de uma falta de investimento em processos de aprendizagem.

Em 2014, foram ofertadas para as escolas urbanas, por meio do *Mais Educação*, atividades distribuídas em sete campos de conhecimento: 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); 5) Esporte e Lazer; 6) Educação em Direitos Humanos; 7) Promoção da Saúde. O Programa sugere que as atividades sejam realizadas por monitores voluntários (estudantes em processo de formação docente, estudantes do Ensino Médio e de Educação de Jovens a Adultos e pessoas da comunidade local) e coordenadas por um professor vinculado à escola, denominado Professor Comunitário.

Percebe-se que, ao aderir à lógica do voluntariado na prestação dos serviços na escola, o Estado não apenas se exime de arcar com as despesas financeiras desses serviços, mas também dispensa a necessidade de serviços especializados. A participação de diferentes atores que seriam corresponsáveis pela efetivação do Programa mostra o estímulo a uma *cidadania ativa*, de que nos falam Simons e Masschelein (2008). Ser cidadão, nesse contexto, significaria assumir o compromisso de colaborar com a oferta e manutenção de ações na escola – e, de maneira mais ampla, envolvendo-o na resolução de problemas presentes em sua localidade e na sociedade, de modo a produzir uma cidadania responsável.

Os estudos de governamentalidade, conforme aponta Lemke (2001), mostram que as formas neoliberais de governo não levam simplesmente a uma redução do Estado. O Estado, no neoliberalismo, assume outras tarefas, além de desenvolver técnicas indiretas para controlar os indivíduos. A redução nos serviços do Estado estaria associada a um chamado crescente para a responsabilidade pessoal e o cuidado de si. Em outras palavras, a responsabilidade – no caso das escolas públicas, pela manutenção das unidades de ensino – passa a ser de indivíduos ativos, solucionadores de problemas, de modo que, nas áreas sociais, ela se torna uma questão de provisão pessoal.

Por meio da noção de governamentalidade, a retirada do Estado presente na agenda neoliberal pode ser decifrada como uma técnica de governo (Lemke, 2001). Assim, as reduções nas formas de intervenção do Estado estariam menos relacionadas com a perda, por parte do Estado, do poder de regulação e controle, e mais com uma reorganização das técnicas de governo. Trata-se de uma mudança da competência regulatória do Estado para indivíduos racionais e responsáveis, encorajando-os a darem às suas vidas uma forma empresarial específica.

### **3 A trilogia do Programa *Mais Educação***

A perspectiva de educação integral à qual o *Mais Educação* se refere é especialmente explicitada em três cadernos produzidos pelo Ministério da Educação, que compõem a *Série Mais Educação*. Esses cadernos expõem a concepção teórica do Programa e propõem-se à “construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral” (Brasil, 2009a, p. 7). Os três cadernos<sup>14</sup> têm objetivos e processos de elaboração diferentes. Publicados no mesmo ano (2009), não formam uma sequência, mas um conjunto complementar que visa a “contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação” (Brasil, 2009a, p. 6).

---

<sup>14</sup> O primeiro caderno *Educação Integral* (Brasil, 2009a) – *texto referência para o debate nacional* – foi produzido por um grupo de trabalho convocado pelo Ministério da Educação e é uma produção coletiva que envolveu a participação de 29 colaboradores de 17 instituições sociais, entre gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes de várias organizações, além de professores universitários de cinco universidades públicas federais e organizações não governamentais. O segundo caderno intitula-se *Gestão Intersectorial no Território* (Brasil, 2009b) e foi elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos com sede em São Paulo (capital). Já a publicação *Rede de Saberes Mais Educação* (Brasil, 2009c), cujo subtítulo é *pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*, foi elaborada por um único autor, com a colaboração da Casa das Artes, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos com sede no Rio de Janeiro (capital), e da Secretaria Municipal de Educação de Recife.

Com o objetivo de compreender o funcionamento do *Mais Educação*, produziu-se um material subsidiado na análise dos três cadernos e em entrevistas feitas para pesquisa de mestrado (Zepletal, 2017) com quatro gestores do Programa: um gestor municipal e outro estadual de São Paulo, e dois gestores federais. Os entrevistados foram escolhidos em razão do conhecimento que têm do Programa e por sua imersão no contexto de sua estruturação e implantação. As entrevistas foram realizadas em São Paulo (capital) e Brasília, em janeiro e fevereiro de 2015. Utilizou-se um roteiro semiestruturado em torno dos seguintes tópicos: o papel da ampliação da jornada escolar de tempo integral; o porquê do atual investimento do Governo Federal na ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas/atividades escolares; e os desafios encontrados na implantação do Programa. As entrevistas foram transcritas e enviadas aos entrevistados, assim como o texto escrito a partir delas. Os entrevistados também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido em que concordaram em participar como voluntários da pesquisa.<sup>15</sup> O material transcrito tornou-se documento de estudo em nosso trabalho. Algumas precauções em relação ao modo de operar com os discursos com os quais se entrou em contato durante a pesquisa foram tomadas.

Partindo de um horizonte no qual as verdades são produzidas pelos discursos e operando a partir do referencial teórico foucaultiano (Foucault, 2005), teve-se como premissa o esforço para não retratar os sujeitos entrevistados como homogêneos e a-históricos, tampouco considerá-los como fonte original de suas falas – uma vez que estas participam de uma rede discursiva que lhes permite dizer o que dizem do modo como dizem. Nesse sentido, os modos de pensar e agir presentes no campo de investigação não são tratados como fenômenos que *não deveriam acontecer*. A esse respeito, Machado (2011) lembra que aquilo que, comumente, nomeamos *como uma forma equivocada* de agir e pensar porta uma positividade, pois afirma uma maneira de ver o mundo, sendo, portanto, efeito de um processo de produção, carregando um sentido engendrado em um campo em que se embatem múltiplas forças.

Por meio da análise dos cadernos e das entrevistas pudemos depreender alguns enunciados recorrentes que parecem legitimar o Programa. Com o propósito de identificar e analisar tais enunciados, foram destacadas três categorias denominadas de: (1) escola e vida; (2) diálogo com a comunidade e (3) gestão intersetorial.

---

<sup>15</sup> As entrevistas realizadas com os gestores foram feitas a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, mas não passou pelo Comitê de Ética, pois a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) não requer passar nesse comitê quando se trata de entrevistas.

### 3.1 Escola e vida

Entre as principais orientações do *Mais Educação*, encontram-se os discursos que enfatizam a necessidade de uma reaproximação entre escola e *vida*, embora não seja explicitado qual o entendimento sobre essa noção. Infere-se que a compreensão da relação entre escola e vida seria, além da ampliação dos tempos e espaços de educação, a ideia de uma escola que funcionasse como uma “comunidade de aprendizagem” (Brasil, 2009a, p. 31), onde diferentes atores constroem um projeto educativo e cultural e reconhecem que

todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento (Brasil, 2009a, p. 35).

Nota-se aqui a articulação dos discursos do Programa com a proposta internacional de *cidade educadora*. Conforme afirma o Programa, a educação “não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação” (Brasil, 2009c, p. 31).

O coordenador do *Mais Educação* no nível municipal de São Paulo corrobora essa ideia ao apontar que a possibilidade do uso de outros espaços educativos presentes na comunidade local em que as escolas estão inseridas propiciaria uma via para que as atividades diversificadas ofertadas fugissem do “*mais do mesmo*”.

A presença – tanto nos documentos analisados que normatizam o Programa *Mais Educação*, como nas entrevistas com os gestores do Programa – da ideia notavelmente repetida de que “todos os espaços são educadores” chama atenção. Essa ideia remete à constatação, já apontada por alguns autores, de que estaríamos vivendo numa sociedade que pretende assegurar que todos os tempos e espaços sejam pedagogizados, uma sociedade “totalmente pedagogizada” (Ball, 2013). Tal sociedade instiga a compreender a vida como podendo ser medida e racionalizada como resultado de escolhas feitas ou a serem feitas. As práticas contemporâneas de subjetivação, alerta Rose (2001), produzem um ser com um projeto de identidade e de estilo de vida e que entende que a vida tem sentido se construída como resultado de escolha pessoal.

A ideia de que, por meio do *Mais Educação* e das diversas atividades ofertadas pelo Programa aos alunos, eles poderiam ter maior possibilidade de fazer escolhas e, por conseguinte, teriam maior liberdade individual é bastante presente nos cadernos analisados e

nos discursos sobre os possíveis efeitos do Programa. Tal ideia remete a uma noção de liberdade compreendida como soberania de uma vontade ou escolha pessoal.

No entanto, ao pensar a noção de liberdade nas coordenadas da governamentalidade, esta, lembra Aquino (2013), não pode ser confundida com uma liberdade intimizada, como empresariamento de si ou como autorregulatória, pois o exercício da liberdade não se opõe ao poder, mas a liberdade joga “com o poder na própria superfície dos acontecimentos cotidianos” (Aquino, 2013, p. 207).

### ***3.2 Diálogo com a comunidade***

A segunda categoria de análise que se destaca a partir da leitura dos documentos que normatizam o Programa e das entrevistas realizadas é designada aqui de *diálogo com a comunidade*. São recorrentes nos cadernos analisados discursos que afirmam a necessidade de se enfrentar a distância que caracterizaria as relações entre escola e comunidade na atualidade, a fim de ampliar a dimensão das experiências educadoras. Para o Programa, a fragilidade do diálogo entre escola e comunidade seria o elemento responsável por uma série de efeitos perniciosos, tais como: “(...) a rebeldia frente às normas escolares; os altos índices de fracasso escolar; pichações e depredações de prédios escolares; atitudes desrespeitosas no convívio escolar e a apatia dos alunos” (Brasil, 2009a, p. 34).

O Programa advoga que as escolas que mais avançaram no diálogo com a comunidade “foram as que atingiram os resultados acadêmicos mais positivos” (Brasil, 2009c, p. 16). Observa-se, portanto, uma grande aposta do Programa nas possibilidades de troca e diálogo entre escolas e comunidade e na entrada, nas escolas, daquilo que o *Mais Educação* chama de “saberes comunitários”, como perspectiva de mudança das experiências educadoras até então oferecidas.

Essa ideia é também evidenciada na fala do coordenador federal do Programa, que ressalta que a possibilidade de trazer “*o campo dos saberes comunitários*” para o interior das escolas é algo bastante significativo. O coordenador compreende que não será possível avançar com a promoção da educação integral no País sem o uso de monitores. Ele explica sua posição, dizendo:

*sem monitores acho que não dá não... acho que não seria bom... primeiro por uma questão, porque acho que os meninos precisam mesmo de outros saberes, e segundo, porque tem uma questão financeira, e também, com o número de professores que se têm hoje não dá*<sup>16</sup>.

A responsabilização da comunidade pela eficiência das escolas é destacada tanto na fala dos gestores do Programa quanto nos cadernos analisados. A insuficiência de recursos públicos (humanos e financeiros) para atender as demandas das escolas/comunidade, conforme apontado pelo coordenador do Programa, e a escolha da utilização de monitores voluntários para dar conta de tal situação denotam que caberia às escolas/comunidade localmente inventar a superação de seus problemas.

Para o *Mais Educação*, o desafio de construção daquilo que o Programa chama de uma educação integral aumenta

*se pensarmos que cada escola e cada comunidade, mesmo que com aportes de programas de governo, são responsáveis pela superação de seus próprios limites vividos, porque são elas que os conhecem e que podem reinventá-los. O desafio do programa, portanto, é estruturar-se sobre uma base capaz de permitir que os diversos projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade (Brasil, 2009c, p. 89, grifos nossos).*

A partir do exposto, pode-se compreender melhor o porquê de o Programa enfatizar seu caráter de *estratégia indutora* da ampliação da jornada escolar nos estados e municípios. O Estado, portanto, não seria mais o agente principal/único da ação pública, “mas espera-se que cumpra sua missão de *intelligentsia* do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública” (Brasil, 2009a, p. 44).

Entende-se, assim, que os desafios relacionados à garantia da qualidade de aprendizagem propiciada pelas escolas públicas estariam especialmente relacionados à gestão dos sistemas educativos. Essa ideia remete ao terceiro e último enunciado, que parece legitimar o Programa *Mais Educação* presente nas entrevistas realizadas e nos cadernos analisados: *gestão intersetorial*.

### **3.3 Gestão intersetorial**

O termo intersetorialidade é bastante utilizado pelo Programa e expresso como “característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral” (Brasil, 2009a, p. 43). Esse novo tipo de política pública

---

<sup>16</sup> Entrevista realizada no dia 3 de fevereiro de 2015 em Brasília [material transcrito].



impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas (Brasil, 2009a, p. 43).

Dito de outro modo, a intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se (Brasil, 2009b, p. 25).

A analista do Ministério da Educação que coordena o *Mais Educação* em nível federal aponta que hoje existe uma intencionalidade explícita da gestão pública em parar de atribuir inúmeras funções às escolas. Segundo a analista, a noção de intersetorialidade, ou de políticas públicas intersetoriais, que “*requer que diferentes setores se comuniquem para que as demandas públicas sejam canalizadas de um modo mais racional*”<sup>17</sup>, joga um importante papel na diminuição da atribuição de funções de diferentes naturezas às escolas.

Para o Programa, outro requisito considerado indispensável para a boa gestão das unidades escolares refere-se ao papel da *democratização da gestão*. Esta é considerada um indicador de qualidade da educação,

enfazando que em muitos estados e municípios, ou mesmo comunidades com menor financiamento público, as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos bem elaborados, têm se destacado nas avaliações institucionais e no IDEB, como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos. Os sistemas de ensino poderão ampliar a prática da gestão democrática ao promover a participação social nos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais), bem como realizar eleição para diretores de escola, observadas as prerrogativas de autonomia administrativa. (Brasil, 2009a, p. 41)

Nota-se, por meio da leitura dos cadernos do Programa e das falas dos gestores entrevistados, o lugar de destaque ocupado pelo tema da gestão da escola.

Um dos aspectos considerados desafiadores para o bom funcionamento do Programa, assinalados pelo coordenador de educação integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, diz respeito à necessidade de maior formação dos profissionais da educação em geral, em especial dos gestores, para que possam lidar com a complexidade atual da gestão das escolas. Essa ideia é corroborada na entrevista com a coordenadora estadual de São Paulo do *Mais Educação*, ao afirmar a necessidade de uma maior capacitação dos gestores escolares para aprimorar a relação escola e comunidade e para que os gestores possam lidar com o grande volume de contas que precisam administrar. Com a entrada nas escolas de muitos

---

<sup>17</sup> Entrevista realizada no dia 3 de fevereiro de 2015 em Brasília [material transcrito].

outros Programas interligados ao *Mais Educação*, cabe aos diretores escolares administrarem a prestação de um número extenso de contas.

A recorrência nas falas sobre o Programa que assinalam a necessidade de processos formativos permanentes da gestão escolar indica que os desafios enfrentados pelas escolas públicas estariam prioritariamente relacionados a aspectos de *gestão*. Essa forma de compreender as dificuldades das escolas parece estar alinhada com um aumento da responsabilização individual dos gestores pela eficiência das escolas e, ainda, com uma redução de questões políticas e econômicas complexas que perpassam as escolas públicas na atualidade, tais como a insuficiência de recursos públicos para atender as demandas das escolas/comunidades.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se examinar com cautela os discursos que apontam a necessidade de tal formação permanente dos gestores escolares, uma vez que tendem a ter como efeito a culpabilização dos gestores por situações que ultrapassam em grande medida sua possibilidade de atuação.

### **Considerações finais**

Em última análise, o que as leituras dos documentos que normatizam o Programa *Mais Educação* e as entrevistas com seus gestores permitem inferir é que a entrada de programas como o *Mais Educação* nas escolas públicas brasileiras, para além da evidente ampliação do caráter de proteção integral das crianças, parece indicar mudanças de concepções sobre o que seriam a aprendizagem e o tempo escolar. Observa-se a presença de uma noção de aprendizagem escolar que estaria muito mais relacionada com o aprender a ser algo – *um aprendiz ao longo da vida* – do que com o estudar ou praticar algo; e uma noção de tempo escolar como tempo produtivo, tempo ocupado, tempo para aprender. Essa noção de aprendizagem remete à constatação de que o conceito de aprendizagem no presente seria uma força crucial de governo de nós mesmos.

Nota-se, por fim, juntamente com Magnus Dahlstedt e Mekonnen Tesfahuney (2010), que os discursos de uma aprendizagem ao longo da vida trazem um apelo universal que os torna aparentemente apolíticos, parecendo não pertencer a um tempo nem lugar específicos. No entanto, escondem uma natureza altamente política e efetiva para produzir modos de viver em que o aprender é uma norma. Tais discursos são, portanto, centrais para entender as

racionalidades governamentais neoliberais, em que o Estado se inscreve nas ações dos sujeitos ao investir para que os sujeitos façam suas próprias escolhas.

Esse artigo, ao enfatizar alguns elementos presentes nos cadernos do Programa *Mais Educação* e nas falas de alguns de seus gestores, deu relevo à necessidade de se considerar que ideias e termos como escolha pessoal, participação da comunidade e gestão democrática, precisam ser analisados em suas relações com as formas de governar e os processos de pedagogização da vida. Do contrário, as questões da escolha e da participação tornam-se abstratas, pois abstraídas de suas condições de existência. O agenciamento singular em cada unidade escolar com a implementação do Programa *Mais Educação* se dá na complexidade do cotidiano e dependerá das compreensões locais, da forma como ocorrem os atravessamentos dos discursos oficiais e das condições concretas de cada realidade. Ao nos debruçarmos sobre discursos presentes em materiais e falas oficiais, operamos um recorte em nossa análise que considera esses discursos como forças intensas na construção cotidiana das práticas referentes ao Programa e, portanto, de suas condições de existência.

## Referências

- Algebaile, Eveline. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.
- Aquino, Júlio G. (2013). A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In G. C. Branco & A. Veiga-Neto (Orgs.), *Foucault: filosofia & política* (pp. 195-211). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ball, Stephen. (2013). Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, 36(2), 144-155. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12886/9446>
- Brasil. (2009a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2009b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2009c). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Redes de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Brasília: MEC.

- Brasil. (2014). Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=15842&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15842&Itemid=)
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)
- Dahlstedt, Magnus, & Tesfahuney, Mekonnen. (2010). Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurialism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(2), 249-274.
- Ferro, Andrea R. (2007). *Jovens e adultos no mercado de trabalho: impacto dos programas de transferência condicional de renda e uma análise agregada usando séries temporais* (Tese de Doutorado). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Foucault, Michel. (2004). Tecnologias de si (Andre Degenszajn, trad.). *Verve*, 6, 321-360, 2004.
- Foucault, Michel. (2005). *Arqueologia do Saber* (Luiz Felipe Baeta Neves, trad., 7a. ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, Michel. (2008a). *Segurança, Território, População* (Eduardo Brandão, trad.). Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel. (2008b). *Nascimento da biopolítica*. (Eduardo Brandão, trad.). Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- Klaus, Viviane. (2009). Escola, modernidade e contemporaneidade. In M. C. Lopes & M. D. Hattge (Orgs.), *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam* (pp. 185-205). Belo Horizonte: Autêntica.
- Krawczyk, Nora. (2014). Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, 35(126), 21-41. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>
- Lemke, Thomas. (2001). The birth of Bio-Politics: Michel Foucault's lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality. *Economy and Society*, 30(2), 190-207.

- Lopes, Maura C. (2013). Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In G. C. Branco & A. Veiga-Neto (Orgs.), *Foucault: filosofia & política* (pp. 283-298). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, Maura C., & Rech, Tatiana L. (2013). Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, 36(2), 210-219. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>
- Machado, Adriana M. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: abrindo brechas com a psicologia. In M. Facci, M. Meira & S. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp. 61-90). Maringá, PR: Ed. da Universidade de Maringá.
- Menezes, Janaína S. S., & Coelho, Ligia M. (2007). Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. *Anais da Reunião Anual da Anped*, 30, 01-16.
- Menezes, Janaína S. S. (2009). Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In L. M. C. C. Coelho (Org.), *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo* (pp. 69-88). Rio de Janeiro: Faperj.
- Noma, Amélia K. (2010). Unesco e Educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 5(11), 54-73. Recuperado de [http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/4\\_unesco\\_educacao\\_cp11.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/4_unesco_educacao_cp11.pdf)
- Perrude, Marleide R. S. (2013). *Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Popkewitz, Thomas. (2010). Pacts/Partnerships and Governing the Parent and Child. *Current Issues in Comparative Education*, 3(2), 122-130. Recuperado de <http://devweb.tc.columbia.edu/centers/cice2012/index.asp?Id=Past+Issues&Info=Volume+3%2C+Issue+2>
- Popkewitz, Thomas; Olsson, Ulf, & Petersson, Kenneth. (2009). Sociedade da Aprendizagem, cosmopolismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação e Realidade*, 2(34), 73-96.
- Rose, Nikolas. (2001). Inventando nossos eus. In T. T. Silva (Org.), *Nunca fomos humanos* (pp. 137-204). Belo Horizonte: Autêntica.
- Shiroma, Eneida O.; Campos, Roselane F., & Garcia, Rosalba M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>
- Saraiva, Karla, & Veiga-Neto, Alfredo. (2009). Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, 34(2), 187-201. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>

- Saraiva, Karla. (2013). Educando para viver sem riscos. *Educação*, 36(2), 168-179. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12894/9448>
- Saviani, Demerval. (2009). *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Simons, Maarten, & Masschelein, Jan. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Simons, Maarten, & Masschelein, Jan. (2011). Sociedade da Aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. *Currículo sem fronteiras*, 11(1), 121-136. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/9.pdf>
- Varela, Júlia. (2011). O estatuto do saber pedagógico. In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 87-96). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zapletal, Patrícia P. (2017). *Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

## Capítulo 10

### **Políticas Públicas de Orientação Profissional: uma análise socioconstrucionista sobre a construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI)**

Omar Calazans Nogueira Pereira

Marcelo Afonso Ribeiro

#### **Introdução**

Na década de 1970, o ensino técnico tornou-se compulsório para todos que completavam o ciclo escolar e atividades de Orientação Profissional (OP) estavam previstas na legislação e implementadas em alguns estados. Houve, então, uma série de pesquisas sobre estas políticas públicas de OP, dentre as quais ressaltamos os trabalhos de Baptista (1984), Carvalho (1985) e Lobo (2005), que investigaram o Programa de Informação Profissional (PIP) no Estado de São Paulo.

No entanto, desde o encerramento destas políticas públicas nos anos 1980, ocorreram somente pesquisas pontuais sobre políticas públicas em OP. Temos como exemplo o trabalho de Silva (2010), que investigou como as escolas públicas de Ensino Médio auxiliam os alunos na construção de projetos profissionais e discutiu caminhos para um programa de política pública em OP. Também, há a pesquisa de Munhoz (2010) que sugere subsídios para a elaboração de programas de OP no contexto educacional brasileiro.

Em termos mundiais há vários modelos de programas de OP em escolas vinculados às políticas públicas como a Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoal (ADVP) (Pelletier, Noiseux & Bujold, 1982) e a proposta de Educação para a Carreira (Hoyt, 1987), mas, no sistema educacional brasileiro e na legislação, nunca houve nada sistematizado e implementado semelhante às propostas citadas, segundo Munhoz (2010) e Silva (2010).

Recentemente, com a ampliação do ensino integral público e as reformas no sistema educacional, novas políticas públicas de educação e trabalho estão sendo implementadas, trazendo consigo a ênfase no aluno e na construção de seu projeto de vida. Por exemplo, no Estado de São Paulo, a partir de 2020, com base no modelo de ensino existente nas escolas do

Programa Ensino Integral (PEI), a disciplina Projeto de Vida estará presente em todas as escolas públicas estaduais de Ensino Médio.

O presente capítulo é baseado em pesquisa de Mestrado desenvolvida no período de 2017 a 2019 que visou compreender teórico-metodológica e ideologicamente a proposta da disciplina “Projeto de Vida” nas escolas do PEI do Estado de São Paulo, a partir do construcionismo social, e analisar se essa proposta seria uma política pública de OP<sup>1</sup>. Com base no construcionismo social, principalmente a partir das contribuições de Blustein (2011) e McNamee (2012), e, por meio de uma metodologia qualitativa narrativa, foi realizada uma análise de conteúdo dos discursos sociais e narrativas pessoais produzidos em documentos escolares e nos grupos focais com professores e alunos de duas escolas da Região Metropolitana de São Paulo.

## **1 A orientação profissional (OP) na legislação educacional brasileira e em programas educacionais paulistas**

### ***1.1 A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1971 e o Programa de Informação Profissional (PIP)***

Em meio ao golpe militar 1964, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 – LDB nº 5692/71, em substituição à LDB nº 4024/61, reformulou o 2º Grau tornando-o profissionalizante (Brasil, 1971), ou seja, todos os alunos formados no Ensino Médio saíram obrigatoriamente habilitados para o exercício de uma atividade profissional. Havia uma pressão popular por mais vagas nas universidades e essa reformulação do ensino teria sido uma forma de conter essa demanda, pois, uma vez adquirida uma profissão ao término da escola, a pessoa desistiria de ingressar no Ensino Superior (Romanelli, 1986).

Esta nova LDB estabeleceu a orientação vocacional tanto para o 1º Grau quanto para o 2º grau: “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (Brasil, 1971, art. 10). Na análise de Pimenta (1981), a prática da OP na escola acabou reduzida à informação profissional devido a impossibilidade de testes psicológicos serem aplicados pelos orientadores

---

<sup>1</sup> Pereira, O. C. N. (2019). *A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



educacionais, em função da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil pela Lei nº 4.119/62 (Brasil, 1962) e a determinação na mesma lei de que somente psicólogos poderiam usar testes psicológicos.

Pouco tempo depois, 1968, a profissão do orientador educacional foi prevista pela Lei nº 5.564/64 (Brasil, 1968) e regulamentada pelo Decreto nº 72.846/73 (Brasil, 1973). Neste decreto, seriam atribuições privativas do orientador educacional coordenar a orientação vocacional do aluno, assim como o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades e o processo de informação profissional. Neste momento, houve uma ruptura na qual os pedagogos tornaram-se os detentores dos processos de OP nas escolas enquanto que os psicólogos, afastados das escolas, tornaram-se os detentores das ferramentas (Uvaldo & Silva, 2010).

Por conta de problemas na implementação do ensino profissionalizante proposto pela LDB 5692/71, houve em 1975 uma mudança em seu formato, tornando sua duração mais breve (Baptista, 1984; Silva, 2010). Dois anos depois, o Ministério da Educação (MEC) propôs a disciplina Orientação Ocupacional no primeiro ano do Ensino Médio. Ministrada pelo orientador educacional, a disciplina visaria auxiliar os alunos na escolha entre as diferentes ocupações dentro de determinada habilitação (Brasil, 1977). No Estado de São Paulo, a disciplina recebeu o nome de Programa de Informação Profissional (PIP).

O Programa de Informação Profissional (PIP) consistiu em uma disciplina oferecida aos alunos do primeiro ano do 2º grau das escolas públicas. O objetivo era dar informações e subsídios aos alunos para realizar a escolha por uma das três opções de habilitação básica. O primeiro ano era comum a todas habilitações, sendo que nos dois anos seguintes os alunos deveriam cursar disciplinas referentes à habilitação escolhida (Silva, 2010).

Em relação ao documento “Programas de Informação Profissional” publicado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) estabelecendo os objetivos do PIP e seu conteúdo programático, Silva (2010) constata a concepção presente no documento de que os alunos têm uma imagem errada das profissões, que deveria ser corrigida pela disciplina por meio de oferta de informação profissional qualificada, e Lobo (2005) destaca a ausência de conteúdos específicos sobre o conhecimento do aluno a respeito de si mesmo, ou seja, autoconhecimento não aparece como um tema específico.

Para Baptista (1984), a contestação da Lei 5692/71 (Brasil, 1971) por parte da comunidade escolar estendeu-se ao PIP, contaminando a experiência do programa. Além disso, para Baptista (1984), outros fatores que contribuíram para o fracasso do PIP foram:

- Falta de treinamento para professores, que se mostraram despreparados;
- Falta de material didático e bibliográfico adequado para utilização;
- Desinteresse dos alunos, que criticavam a má condução das aulas e do desenvolvimento das atividades.

Baptista (1984) ainda traz outros dois motivos, como a ausência de discussão sobre o contexto socioeconômico e político do trabalho, e a imposição do programa aos agentes educativos, que não puderam debatê-lo. Para Silva (2010, p. 41), “o contexto político do período foi um dos principais motivos de fracasso da disciplina”.

Somado a isso, estavam ausentes no PIP dois pontos importantes na criação de um programa direcionado para o atendimento de um grande número de pessoas: apresentação de uma proposta teórica clara como embasamento e consideração de fatores regionais na sua elaboração (Silva, 2010). Segundo o autor, em programas de OP é importante adequar a proposta à comunidade, considerando os recursos disponíveis na escola. Igualmente, uma proposta tão ampla deve possuir uma clara fundamentação teórica, que propicie a formação das pessoas envolvidas e instrumentalize o trabalho. No Estado de São Paulo, a experiência do PIP esteve em vigência até 1982 (Baptista, 1984; Carvalho, 1985; Lobo, 2005).

### ***1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017***

A partir do final da década de 1970, o Brasil começou a passar por um processo de abertura política e, nesse contexto, o Governo Federal continuava lidando com o fracasso da profissionalização compulsória (Palma Filho, 2010). Em 1982, é promulgada a Lei nº 7.044/82, que alterou os dispositivos da Lei nº 5.692/71 retirando a profissionalização do ensino do 2º grau (Brasil, 1982). Assim, voltam a ser opcionais as habilitações profissionais de nível técnico. Vale mencionar que mesmo com a Lei nº 7.044/82 não foi alterado o Art. 10º da LDB de 1971, que instituía a obrigatoriedade da orientação educacional e do aconselhamento vocacional.

Praticamente sem alterações significativas, a legislação educacional se manteve até 1996, ocasião da promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Apesar de referências sobre a questão do trabalho ao longo do texto, é retirada a menção à orientação educacional, assim como qualquer menção direta à OP/vocacional. Entretanto, a Lei nº 9.394/96 mantém a

possibilidade das escolas terem uma parte diversificada nos currículos de 1º e 2º graus além da base nacional comum, o que permitiu a inserção de disciplinas de OP ou semelhantes na grade curricular em algumas escolas, principalmente particulares.

Mais recentemente, a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016b), posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), também conhecida como Reforma do Ensino Médio, propôs uma série de alterações da legislação anterior. Segundo o MEC, a Reforma do Ensino Médio teria por objetivo, entre outros, tornar o currículo mais atrativo, tornando-o mais flexível (Brasil, 2016a). O Ensino Médio possuía “um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016a).

Dentre algumas modificações da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), somente o ensino de português e matemática se mantiveram como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. O currículo deste nível de ensino passa a ser composto por, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), itinerários formativos que deverão ser organizados na oferta dos seguintes arranjos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional (Brasil, 2017a).

Sfredo e Silva (2016) apontam que as reformas do Ensino Médio nos últimos dez anos anunciam uma aproximação do processo de escolarização com os princípios e leis do mercado, sendo o valor do conhecimento definido pelo potencial de empregabilidade que pode garantir ao sujeito. Segundo os autores, o “conhecimento não pode ser esvaziado de seu potencial de intervenção política e social” (Sfredo & Silva, 2016, p. 891). Nesse sentido, seria necessário o estabelecimento de uma crítica às reformas educacionais, que vinculam “a educação a ganhos econômicos e, ao mesmo tempo, responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso” (Sfredo & Silva, 2016, p. 893).

Ainda de acordo com a Lei nº 13.415/2017, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017a, art. 35-A, §7). A escola, por sua vez, deve “orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (Brasil, 2017a, art. 36, §12). Especificamente sobre a escolha dos itinerários formativos, será decidido pelos sistemas estaduais de ensino quando o aluno fará essa escolha, pois a parte diversificada do

currículo poderá iniciar, por exemplo, tanto no primeiro quanto no segundo ano do Ensino Médio (Brasil, 2017b).

Atualmente, a expressão “projeto de vida” tem sido utilizada com frequência e não há uma definição clara sobre qual o significado dessa expressão, conforme aponta Bock (2018). O autor assinala que há definições que trazem o projeto de vida como uma ação individual, desconsiderando a realidade econômica, social e política na qual as pessoas vivem. Nestas definições, a pessoa é a responsável pelo seu caminho e posição na sociedade. Ao mesmo tempo, existem concepções mais críticas de projeto de vida, que colocam a meritocracia em discussão e que incluem projetos coletivos junto aos pessoais através da compreensão da realidade social, econômica e política, além da história de vida e familiar da pessoa.

O termo “Projeto de Vida” também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017c). Estas aprendizagens asseguram ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais. No documento, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017c, p. 8). Na BNCC, dentre as dez competências gerais, temos como uma das competências gerais da Educação Básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017c, p. 9).

Para Ferreti e Silva (2017, p. 398), a BNCC quando discute as finalidades do Ensino Médio possui uma inspiração gramsciana, mas ao mesmo tempo, em caráter híbrido, apresenta proposições da “perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo”. Para Carvalho e Santos (2016, p. 790), a lógica das competências nos leva a validar “a falsa ideia de que as desigualdades sociais são problemas individuais de sujeitos que não foram suficientemente competentes para se qualificar”.

### ***1.3 O Programa Ensino Integral (PEI) e novos programas no Estado de São Paulo***

No Estado de São Paulo, o PEI foi implantado em 2012 atendendo inicialmente o Ensino Médio, sendo posteriormente estendido para o Ensino Fundamental. O PEI foi criado tendo

como base o modelo da Escola da Escolha, desenvolvido e implementado em 2004 no Ginásio Pernambucano pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e, posteriormente, implementado em 17 estados brasileiros.

O modelo pedagógico do PEI prevê a matriz curricular com uma parte diversificada, que inclui, no Ensino Médio, as disciplinas Língua Estrangeira Moderna, Prática de Ciências, Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Preparação Acadêmica e Disciplinas Eletivas (São Paulo, 2014b). Todas as escolas integrantes do programa funcionam em período integral, com uma jornada de oito horas diárias e os professores trabalham em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) de 40 horas semanais (São Paulo, 2012).

A construção do Projeto de Vida, mais do que uma disciplina, é, principalmente, o eixo estruturante do PEI. O Projeto de Vida “é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo” (São Paulo, 2014a, p. 23). A realização do Projeto de Vida pressupõe interação com o Protagonismo Juvenil, enquanto princípio, premissa e metodologia (São Paulo, 2014a).

A partir de 2020, através do Programa Inovação Educação foram anunciadas pelo Governo do Estado de São Paulo mudanças na matriz curricular das escolas públicas. Por exemplo, haverá uma aula a mais por dia e serão introduzidas novas disciplinas no currículo: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia. Mais especificamente, haverá por semana duas aulas de Projeto de Vida, duas aulas de Eletivas e uma de Tecnologia ao longo dos três anos do Ensino Médio (São Paulo, 2019).

A ideia deste novo programa é ampliar para a rede as experiências ocorridas nas escolas do PEI e, assim como ocorre neste modelo, professores de diferentes áreas poderão ministrar as novas disciplinas. Além disso, também foi anunciado o “Programa Segurança nas Escolas”, no qual, dentre outras medidas, haverá a implantação de equipes de psicólogos e assistentes sociais nas diretorias de ensino para realizar atividades como a formação de profissionais e o “desenvolvimento de habilidades socioemocionais aliadas ao currículo escolar” (São Paulo, 2019, p. 35).

Para a análise do PEI, como último modelo proposto de política pública que auxiliaria nas questões de OP a ser estudado no presente capítulo, será utilizada uma proposta socioconstrucionista (Blustein, 2011; McNamee, 2012) apresentada a seguir.

## **2 Uma proposta socioconstrucionista de análise para a orientação profissional (OP)**

A perspectiva socioconstrucionista é multifacetada e se constitui numa rede de propostas de análise de fenômenos psicossociais, ou seja, que acontecem na relação entre pessoas e contextos, e partem de alguns princípios gerais.

Visa compreender a realidade de forma dinâmica sem partir de pressupostos predeterminados, por isso é baseada numa ontologia relacional, pois postula que o conhecimento e a realidade são produzidos em relação (Blustein, 2011; McNamee, 2012). Neste sentido, preconiza a existência de múltiplas visões de mundo (narrativas) que podem ser intercambiadas e gerar padrões (discursos), sempre a partir da visão da indissociabilidade entre as dimensões subjetiva e social, nomeada de psicossocial (Ribeiro, 2017).

Assim, a realidade seria sempre um discurso sobre a realidade produzido intersubjetivamente e que visa cristalizar posicionamentos coletivos (macronarrativas) através da produção de significados. As narrativas seriam produções singulares (micronarrativas) que visam interpelar e desconstruir os discursos através da produção de sentidos. As práticas e processos sociais, como as políticas públicas, por exemplo, são produções discursivas coconstruídas na teia de relações psicossociais definindo, transitoriamente, quais seriam os discursos e significados norteadores de dada prática social em determinado contexto e em determinado momento sócio-histórico. Esta lógica possibilita a análise dos discursos sociais que fundamentam dada prática social, como é o caso do programa PEI aqui estudado.

Especificamente no campo da OP, a perspectiva construcionista auxilia a pensar a construção das trajetórias e projetos de vida de trabalho, bem como analisar práticas, como a disciplina de Projeto de Vida, entendidos como discursos intersubjetivamente gerados na relação entre significados e sentidos produzidos pela ação de múltiplos atores sociais, entre eles, gestores públicos, legisladores, professores e alunos (Ribeiro, 2014).

## **3 Objetivo**

Esta pesquisa teve por objetivo compreender teórico-metodológica e ideologicamente a proposta da disciplina Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo a partir da perspectiva do construcionismo social.

Enquanto objetivos específicos buscou-se:

- a) Compreender como ocorre a construção do projeto de vida na disciplina;

- b) Identificar qual é o papel do professor na construção do projeto de vida na disciplina e qual é a preparação ou a formação que recebe para ministrá-la;
- c) Depreender a relevância do protagonismo juvenil na construção do projeto de vida;
- d) Verificar se a disciplina Projeto de Vida pode ser entendida como uma política pública de Orientação Profissional (OP) na grade curricular.

#### **4 Metodologia**

A pesquisa qualitativa pode ser definida como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). Para Morrow (2007), os métodos qualitativos são eficazes em examinar processos e apropriados em responder perguntas sobre o “como” e o “porquê” os fenômenos psicossociais ocorrem. Essas metodologias podem ser usadas para explorar variáveis que não são facilmente identificáveis ou que ainda não foram identificadas, assim como investigar temas pelos quais ainda não existem pesquisas ou existem poucas (Morrow, 2007).

Nesta pesquisa, foi utilizada uma metodologia qualitativa narrativa (Polkinghorne, 1988). Um dos objetivos do processo de pesquisa é restaurar a agência para o autor da narrativa (Parker, 2005, p. 72), pois a agência foi retirada das pessoas ao serem tratadas como objeto de pesquisa. Voltar a ser sujeito na narrativa implica uma relação com um tempo e um contexto social, ou seja, a história deve ser contada dentro de um determinado quadro temporal (Parker, 2005). Da mesma forma, de acordo com Parker (2005), uma narrativa é sempre, também, uma narrativa cultural.

##### ***4.1 Seleção das escolas para a realização do trabalho de campo (análise documental e grupos focais)***

Foram procuradas duas escolas que estivessem localizadas em regiões distintas na Região Metropolitana de São Paulo, denominadas para esta pesquisa de Escola A e Escola B, com base em critérios socioeconômicos, ou seja, uma escola que atendesse alunos de classe média e outra escola que tivesse mais alunos de classe baixa.

A Escola A está localizada na cidade de Guarulhos, em um bairro comercial. A escola possui cerca de 600 alunos divididos em 18 turmas. Conta com cerca 36 professores, sendo que 13 ministram a disciplina Projeto de Vida. Segundo dados sociodemográficos coletados pela

própria escola, cerca de 80% dos alunos são de classe média e 25% moram no próprio bairro. A escola havia entrado no PEI há quase três anos na época da realização da pesquisa.

Por seu lado, a Escola B está localizada na cidade de São Paulo, próxima à região de Guaianases, no extremo leste do município. O bairro é considerado um “bairro dormitório”. Cerca de 80% dos alunos moram no próprio bairro e a renda salarial de seus responsáveis legais varia entre um a três salários mínimos, portanto, podendo ser considerados de classe baixa. A escola possui cerca de 110 alunos distribuídos em sete turmas. Possui 15 professores, sendo que três destes ministram a disciplina Projeto de Vida. A escola havia entrado no PEI há menos de um ano do momento da realização da pesquisa.

#### ***4.2 Contato com as escolas***

O contato com a Escola A foi realizado, em um primeiro momento, através de um professor de Projeto de Vida da instituição, que havia procurado anteriormente o Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SOP-IPUSP). Por sua vez, o contato com a Escola B foi realizado por telefone, cujo número está disponível na internet. A pesquisa foi realizada, na Escola A, no mês de abril de 2018 e, na Escola B, nos meses de agosto e setembro de 2018.

#### ***4.3 Cuidados éticos e autorização para a realização da pesquisa***

Como cuidados éticos, foram assinados pelos diretores das escolas um termo de autorização para a realização da pesquisa, assim como foi entregue para professores e pais um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para alunos, foi entregue um Termo de Assentimento.

#### ***4.4 Seleção dos documentos escolares para serem analisados***

Foram analisadas as apostilas das disciplinas de Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho, que são padronizadas para toda as escolas do PEI. A princípio, foi pensado em ser analisado também o Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Entretanto, durante a pesquisa, através do contato com a direção da escola e dos grupos focais realizados com professores foi constatado que esse documento não orienta as práticas da escola da mesma forma que os documentos do PEI.



#### ***4.5 Seleção dos participantes e realização dos grupos focais***

Dois grupos de participantes foram recrutados para a presente pesquisa: alunos do terceiro ano Ensino Médio de escolas do PEI e professores de escolas que estavam desenvolvendo o PEI e que ministrassem a disciplina de Projeto de Vida – alvo da análise da presente pesquisa. Com base nas propostas de Carlini-Cotrim (1996) e Millward (2010) foram realizados dois grupos focais específicos: um com alunos e outro com professores.

Para a realização dos grupos focais com alunos nas escolas selecionadas, o pesquisador entrou em cada turma de terceiro ano do Ensino Médio para convidá-los a participar da pesquisa. Foi realizado um único grupo focal com alunos em cada escola, contendo 11 participantes na Escola A e 9 na Escola B. No total, apresentaram uma idade média de 17 anos, sendo 70% do sexo feminino e 30% do masculino.

Em relação aos grupos com professores, todos os professores de Projeto de Vida das escolas selecionadas foram convidados pelo pesquisador, sendo que todos aceitaram o convite. Foi realizado um único grupo focal com professores em cada escola, contendo 13 participantes na Escola A e três na Escola B. No total, 81% dos professores eram do sexo feminino e 19% do sexo masculino, apresentando uma idade média de 46 anos. As formações universitárias dos professores eram nos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Psicologia.

#### ***4.6 Análise documental e análise dos grupos focais***

Foi realizada uma análise de conteúdo dos discursos sociais e das narrativas pessoais produzidos em documentos escolares e nos grupos focais, com base em Bardin (1977). Inspirada no socioconstrucionismo, esta pesquisa tem como princípio uma ontologia relacional, na qual a realidade é intersubjetivamente construída. Narrativas e discursos produzidos e articulados nas relações são o foco da investigação, que tem a hermenêutica diatópica como principal estratégia para a interpretação de significados sobre os fenômenos psicossociais, e que adota o diálogo democrático como sua perspectiva ético-política. Na hermenêutica diatópica, a produção de sentidos se dá na relação entre todos (pesquisadores e participantes, no presente caso) e o conhecimento específico de cada um é levado em conta para a análise final (Ribeiro, 2017). Foi realizada a leitura dos documentos escolares selecionados e das transcrições dos

grupos focais. Em seguida, foram elaborados dois eixos de análise das produções discursivas: teórico-metodológico e ideológico.

## **5 Análise dos resultados**

### ***5.1 Eixo Teórico-Metodológico***

Na perspectiva socioconstrucionista de OP, as ideias de projeto de vida e plano de ação estão presentes envolvendo processos contínuos de escolhas (Ribeiro, 2011). Projeto de vida, como narrativa, abrange a compreensão de eventos passados da vida das pessoas e o planejamento de ações futuras. Assim, está próximo ao realizado na disciplina Projeto de Vida, na qual são trabalhados o autoconhecimento, a identidade e os valores pessoais.

conhecer a si e conhecer os outros. . . . De onde você veio, quem é você (Professor da Escola B).

Por sua vez, o plano de ação no trabalho, enquanto dimensão operativa e instrumental do projeto de vida de trabalho, pode ser definido como um conjunto de ações para atingir um fim (Ribeiro, 2011). Vemos, na disciplina Projeto de Vida, o estabelecimento de um objetivo a ser alcançado e o planejamento para atingí-lo.

É tudo o que a gente quer alcançar e como a gente vai fazer para alcançar o objetivo (Aluna da Escola B).

Neste sentido, podemos afirmar que a disciplina Projeto de Vida tem todas as características necessárias para ser definida como ação de OP, apesar dos documentos oficiais não utilizarem esta nomeação. Inclusive o termo “Projeto de vida” pode ser traduzido para a língua inglesa como “life design”, que é uma das propostas contemporâneas fundamentadas no construcionismo social do campo da OP (Savickas et al., 2009).

A disciplina Projeto de Vida pode ser entendida como ação da OP, primeiramente, por visar a construção de um projeto de vida principalmente focado no projeto de vida de trabalho, embora não preconize este objetivo central em suas diretrizes.

A disciplina Projeto de Vida visa, no seu final, o mercado de trabalho. . . . esta é a essência da disciplina, não são apenas os seus sonhos diversos (Professor da Escola A).

E, em segundo lugar, por guardar semelhanças com modelos tradicionais de OP como o modelo da Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoal (ADVP; Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1982) ao se focar em situações de aprendizagem predefinidas e investir no desenvolvimento sociocognitivo para planejamento do futuro, bem como com a proposta de

Educação para a Carreira (Hoyt, 1987). Deve-se salientar que nenhuma dessas duas tradicionais propostas do campo da OP são citadas como referência para a disciplina, nem que ela seria uma estratégia de OP.

Em comparação ao Programa Informação Profissional (PIP), antiga política pública de OP do Estado de São Paulo, o PEI apresenta avanços por trazer além da questão da informação profissional, o desenvolvimento do autoconhecimento e da construção do futuro, via projetos. Ainda, o PEI apresenta uma proposta de OP integrada ao projeto da escola, que tem como eixo estruturante a construção do projeto de vida do aluno. Nesse aspecto, também está além do antigo PIP, cuja disciplina estava desarticulada com o restante do projeto político-pedagógico da escola.

Tanto no PIP quanto no PEI, o professor possui um papel central nas práticas de OP que são desenvolvidas e, historicamente, sabe-se que um dos motivos do fracasso do PIP foi a falta de treinamento especializado para os professores (Baptista, 1984; Carvalho, 1985; Silva, 2010). No PEI, os professores relatam que recebem uma formação precária para ministrar a disciplina Projeto de Vida, sendo realizada, principalmente, entre eles próprios, nas reuniões de alinhamento e no dia a dia da sala de aula.

no primeiro ano nós não tivemos formação absolutamente nenhuma (Professora da Escola A).  
Nossa maior formação é entre nós mesmos (Professor da Escola B).

Pessente (2016, p. 61) traz o relato de professores do PEI afirmando que os processos formativos mais úteis foram aqueles oferecidos na própria escola e na troca entre os colegas, configurando-se como um “processo de formação coletivo” e realizado na prática com base na experiência de cada um.

Uma formação de professores, específica e sistemática, se faz necessária aos professores da disciplina Projeto de Vida. É um risco considerar que somente sua experiência profissional e pessoal serão suficientes para desempenhar seu papel. Essa formação, ou a precariedade desta, também influencia em como os professores entendem as diretrizes da disciplina, e como adequam e criam as atividades para serem dadas em sala de aula.

## ***5.2 Eixo Ideológico***

As produções narrativas de alunos e professores reproduzem o discurso empresarial, no qual destacam-se deste léxico algumas palavras-chave como competição, metas, pressão, competência.

eu tenho que ser melhor que todo mundo nessa sala para eu conseguir alcançar meu objetivo (Aluna da Escola A).

Nos documentos do PEI, o desenvolvimento de competências surge com destaque nas produções discursivas. Para Baptista (2015), enquanto há nos documentos norteadores do PEI a sugestão de uma educação focada no ser humano, um modelo empresarial é a base da gestão da escola, através da cobrança de metas e resultados fundamentados no que a lógica empresarial preconiza como metas e resultados relevantes independentemente da realidade na qual a escola está inserida. Para alcançar esse resultado e reconhecimento, os alunos devem concorrer com os demais candidatos, até mesmo da própria escola, por vagas no Ensino Superior. A base ideológica desta competição é a meritocracia neoliberal.

você se vê forçado a entrar, a passar, para falar eu consegui, eu sou bom o suficiente. . . eles põem você numa posição de ou você é, ou você é (Aluna da Escola A).

No âmbito do trabalho, o discurso neoliberal enfatiza a responsabilidade de cada pessoa por seus resultados de carreira ao invés de uma responsabilização da sociedade ou organizacional (Roper, Ganesh & Inkson, 2010). A desigualdade social é colocada como um “infeliz resultado de um mundo globalizado, tecnologicamente avançado e competitivo, que pode ser superado pelas pessoas através da determinação pessoal, da inovação e do trabalho duro” (Irving, 2010, p. 59).

Exemplos desse discurso estão presentes nas atividades do caderno do professor, no qual são apresentadas histórias de brasileiros que obtiveram sucesso na vida graças ao seu esforço pessoal. Por sua vez, o protagonismo juvenil surge reforçando a responsabilização do aluno pela concretização do seu projeto de vida. Nos documentos do programa, há uma naturalização da atual estrutura sociolaboral. O mundo de trabalho já está dado, e o sucesso é pessoal e individualizado, baseado na lógica empresarial vigente do que é ter sucesso.

Hoje, é aquele negócio, ou você é patrão ou você é peão (Aluna da Escola A).

Entretanto, estes discursos hegemônicos são parciais. Há uma divergência entre as produções discursivas sociais e as narrativas de professores e alunos. Inclusive, há diversidade entre as próprias narrativas de professores e alunos, pois enquanto alguns reproduzem o discurso meritocrático neoliberal, outros o questionam.

“Então estuda que você vai conseguir”, mas nem sempre você consegue. A realidade é essa e ela bate na porta (Aluna da Escola A).

Tem várias pessoas que são felizes, têm sucesso e que não têm, necessariamente, uma faculdade (Professora da Escola B).

Segundo Blustein (2011), McNamee (2012) e Ribeiro (2014, 2017) com base no construcionismo social, esta divergência caracteriza a construção ontológica relacional, na qual uma realidade não é reproduzida, mas coconstruída na relação entre os atores, narrativas e discursos envolvidos. No presente caso, o discurso do PEI focado na lógica neoliberal e as narrativas, ações e reflexões dos professores e alunos, baseada em suas realidades de vida.

O discurso social predominante no PEI é a valorização do Ensino Superior, a formação universitária como objetivo do Projeto de Vida. Quando este objetivo se encontra descontextualizado, um modelo de sucesso pode se tornar um modelo de fracasso. Estabelecer como o único caminho para todos os alunos a formação universitária, considerando que não há vagas suficientes neste nível de ensino, tornará esses alunos exemplos de fracasso e gerará mais frustração. Contudo, foi possível encontrar nas narrativas de professores e alunos divergências em relação ao discurso social predominante no programa, nas quais outros tipos de projetos também são valorizados, reforçando a ideia de que a realidade é coconstruída (Ribeiro, 2014; Savickas et al., 2009).

De forma alguma se trata, por exemplo, de deixar de estimular ou encorajar os alunos. O que se propõe é estimular o aluno a ter maiores aspirações sem, no entanto, desvalorizar ou menosprezar os projetos que não passem pela escolha de uma universidade. Os professores devem ter o cuidado de levar em conta o contexto do aluno, motivando-o sem ultrapassar o limite de impor um modelo de sucesso que não é dele. Projetos como a escolha de um curso técnico ou a constituição de uma família, ao final do Ensino Médio, devem ser respeitados e legitimados.

Um último aspecto a ser destacado refere-se às produções discursivas em torno do mundo do trabalho, que é apresentado enquanto uma realidade natural. Não é realizada no PEI uma discussão sobre as representações sociais das carreiras, sobre o contexto histórico-político do trabalho ou sobre a interseccionalidade entre classe social, gênero e raça no mundo do trabalho.

Críticas semelhantes foram realizadas ao Programa Informação Profissional (PIP) por Baptista (1984) e ao modelo da Educação para a Carreira por Irving (2010). Para Irving (2018), as discussões sobre carreira deveriam dar suporte a múltiplas maneiras de ser e participar no mundo, assim como possibilitar aos estudantes uma exploração sobre caminhos coletivos nos quais podem influenciar e impactar seu contexto político, econômico e social.

## **Considerações finais**

Teórica e metodologicamente a disciplina de Projeto de vida se assemelha a modelos tradicionais do campo da OP e pode ser considerada uma política pública de OP, apesar de não ser assim nomeada e de não oferecer treinamento adequado aos professores responsáveis pela disciplina. E, ideologicamente, a disciplina carrega o discurso neoliberal do esforço individual e da alta qualificação como únicos caminhos para o sucesso na vida de trabalho, apesar de narrativas singulares de professores e alunos problematizarem esta visão.

No Brasil, não há uma norma que regulamente a profissão de orientador profissional, podendo ser encontrados neste campo de atuação diferentes profissionais como psicólogos, administradores, pedagogos, licenciados (professores), etc. Assim como na década de 1970, na qual os professores tiveram destaque através de disciplinas de orientação na grade curricular, com a atual Reforma do Ensino Médio, os professores voltam a ser os principais agentes da OP. No caso do Estado de São Paulo, isso já acontece no PEI e será ampliado com o Programa Inova Educação.

Considerando as reformas curriculares e a inserção da OP nestas políticas educacionais, através de termos como Projeto de Vida, faz-se relevante que a OP, enquanto área, deva se preparar para os modelos pedagógicos já existentes e para as práticas que serão implementadas. Principalmente, que seja oferecida formação adequada para os professores e para os demais educadores no desenvolvimento destes modelos de OP utilizados como política pública de educação e trabalho.

Para que esse diálogo entre OP e educação seja estabelecido, há alguns caminhos que podem ser apontados como a criação ou o aprimoramento de espaços de formação em OP para educadores, seja em cursos de graduação, pós-graduação ou eventos científicos.

No Estado de São Paulo, a futura inserção de psicólogos nas diretorias de ensino, mesmo que a princípio seja para fazer parte de um programa voltado para a segurança nas escolas, abre como possibilidade a atuação direta nas políticas públicas educacionais. As diretorias de ensino, enquanto intermediárias entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e a direção de cada escola, têm como algumas de suas atribuições implementar programas de formação continuada a docentes, além de supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas. Neste aspecto, fará sentido se o psicólogo na Diretoria de Ensino trabalhar em conjunto com a Equipe de Supervisão de Ensino (ESE) e o Núcleo Pedagógico (NPE), mais especificamente com os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs).

Sobre a atuação do psicólogo-orientador profissional na formação de educadores, seja nas diretorias de ensino ou em outros espaços, é possível antecipar como principal desafio a preparação enquanto educador e psicólogo escolar. Reafirmamos o apontamento de Uvaldo, Garcia, Munhoz e Teixeira (2012) sobre a necessidade de se incluir na formação dos orientadores profissionais conhecimentos sobre o funcionamento do sistema educacional brasileiro, dos processos de aprendizagem e das linhas pedagógicas.

O olhar da psicologia social nas políticas públicas, como no caso de políticas educacionais, auxilia a pensar psicossocialmente os fenômenos e ampliar as possibilidades de construção e reconstrução de programas gerais e de metodologias focadas na relação pessoa e contexto social. Como principais limitações do estudo podemos citar a regionalização da pesquisa, concentrada na cidade de São Paulo, uma análise que não focou as questões da interseccionalidade de gênero, raça/etnia e classe e a falta de estudos sobre a mesma temática, ainda recente, para uma melhor validação intersubjetiva da pesquisa.

## Referências

- Baptista, Marisa T. D. S. (1984). *Um estudo do significado da informação profissional no currículo do 2º grau*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Baptista, Flávia F. C. M. E. (2015). *Educação e ensino Integral e a gestão escolar: tempos e contratempos* (Dissertação de mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP.
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Blustein, David L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004>
- Bock, Silvio. D. (2018). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica* (4a ed., ampl.). São Paulo, SP: Cortez.
- Brasil. (1962). *Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação de Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-norma-actualizada-pl.html>
- Brasil. (1968). *Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968*. Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5564-21-dezembro-1968-358617-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1973). *Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973*. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1977). Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. *Sugestões para o programa da disciplina orientação ocupacional nas habilitações básicas*. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação.
- Brasil. (1982). *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Brasil. (2016a). *Exposição de Motivos 84/2016, de 15 de setembro de 2016*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2016/Exm /Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Exm /Exm-MP-746-16.pdf)
- Brasil. (2016b). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)
- Brasil. (2017a). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)
- Brasil. (2017b). Ministério da Educação. *Mudanças focam no protagonismo dos jovens e investem em novas possibilidades de formação*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42861-mudancas-focam-no-protagonismo-dos-jovens-e-investem-em-novas-possibilidades-de-formacao>
- Brasil. (2017c). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNC C\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNC C_19dez2018_site.pdf)
- Carlini-Cotrim, Beatriz. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, 30(3), 285-293.
- Carvalho, Marylene M. (1985). *O componente curricular PIP (Programas de Informação Profissional) e sua substituição por outras disciplinas no currículo do 2º. Grau*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Carvalho, Elma J. G., & Santos, Jane E. R. (2016). Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis Educativa*, 11(3), 775-794. <https://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0014>



- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2a ed., pp. 15-42). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ferreti, Celso J., & Silva, Monica R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>
- Hoyt, Kenneth B. (1987). Trends in career education: implications for the future. In K. B. Hoyt & K. R. Shylo (Eds.), *Career education in transition: Trends and implications for the future* (pp. 5-35). Washington, DC: Office of Education Research and Improvement.
- Irving, Barrie A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 49-63. <https://dx.doi.org/10.1007/s10775-009-9172-1>
- Irving, Barrie A. (2018). The pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career/education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 47-62). New York, NY: Routledge.
- Lobo, Stella M. A. (2005). *Programa de Informação Profissional: uma atividade de orientação profissional na escola. Análise de um guia curricular* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- McNamee, Sheila. (2012). From social construction to relational construction: Practices from the edge. *Psychological Studies*, 57(2), 150-156. <https://dx.doi.org/10.1007/s12646-011-0125-7>
- Millward, Lynne J. (2010). Grupos focais. In G. M. Breakwell, J. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Orgs.), *Métodos de pesquisa em psicologia* (3a ed., pp. 278-301). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Morrow, Susan L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 209-235.
- Munhoz, Izildinha M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica* (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Palma Filho, João C. (2010). A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. In Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista & Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Orgs.), *Caderno de Formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento* (Vol. 1, pp. 103-134). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Parker, Ian. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. New York, NY: Open University Press.

- Pelletier, Denis; Noiseux, Gilles, & Bujold, Charles. (1982). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pessente, Adriana M. D. (2016). *A formação do professor protagonista no programa ensino integral do Estado de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8924>
- Pimenta, Selma. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil* (2a ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Polkinghorne, Donald E. (1988). *Narrative psychology*. New York, NY: Suny Press.
- Ribeiro, Marcelo. A. (2011). Algumas contribuições brasileiras para a orientação profissional: o enfoque socioconstrucionista em orientação profissional – uma proposta. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira* (Vol. 2, pp. 53-79). São Paulo, SP: Vetor.
- Ribeiro, Marcelo. A. (2014). *Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Curitiba, PR: Juruá.
- Ribeiro, Marcelo A. (2017). Reflecting upon reality in a psychosocial manner. In A. M. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research. Volume 132* (pp. 113-143). New York, NY: Nova.
- Romanelli, Otaíza. O. (1986). *História da Educação no Brasil: 1930-1973* (8a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Roper, Juliet; Ganesh, Shiv, & Inkson, Kerr. (2010). Neoliberalism and knowledge interests in boundaryless careers discourse. *Work, Employment and Society*, 24(4), 661-679. <https://dx.doi.org/10.1177/0950017010380630>
- São Paulo (Estado). (2012). *Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012*. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Recuperado de <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>
- São Paulo (Estado). (2014a). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*, Caderno do Gestor. São Paulo: SE.
- São Paulo (Estado). (2014b). *Resolução SE-SP nº 52, de 2 de outubro de 2014*. Recuperado de [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=28/05/2017%2012:04:25](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=28/05/2017%2012:04:25)
- São Paulo (Estado). (2019). Secretaria da Educação. *Plano Estratégico 2019-2022. Educação para o século XXI*. Recuperado de [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf)
- Savickas, Mark L.; Nota, Laura; Rossier, Jerome; Dauwalder, Jean P.; Duarte, Maria E. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

- Sfredo, Marta L., & Silva, Roberto R. D. (2016). Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação? *Práxis Educativa*, 11(3), 881-896. <https://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0021>
- Silva, Fabiano F. (2010). Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Uvaldo, Maria C. C., & Silva, Fabiano F. (2010). Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In R. S. Levenfus & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação vocacional ocupacional* (2a ed., pp. 31-38). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Uvaldo, Maria C. C.; Garcia, Maria L. D.; Munhoz, Izildinha M. S., & Teixeira, Maria O. (2012). Síntese das discussões e propostas do grupo de trabalho: interfaces entre a orientação profissional, educação e psicologia escolar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 125-128.

## Capítulo 11

### **A tessitura de redes de diálogo e de participação de crianças no cuidado hospitalar pediátrico**

Andréia Maria de Lima Assunção  
Daniela Barros da Silva Freire Andrade  
Adriana Marcondes Machado

#### **Introdução**

Este capítulo tem como propósito ensinar a construção de uma composição que estabeleça entrelaçamentos entre a infância, a psicologia e as políticas públicas destinadas às crianças. Para tanto, entrevistas com crianças hospitalizadas na enfermaria pediátrica de um hospital público do município de Cuiabá/MT, produzidas no âmbito de uma pesquisa de mestrado (Assunção, 2018), foram revisitadas com o intuito de mobilizar reflexões que desvelassem os modos de inscrição e as redes de significações partilhados por 26 crianças-usuárias frente às práticas de cuidado em saúde a elas dirigidas.

Na medida em que a investigação apresentada assumiu o delineamento de uma abordagem de pesquisa *com* crianças, enfatizou-se uma modalidade de escuta atenta ao pertencimento e à inserção social de uma categoria geracional que dispõe de estatuto social e político específicos e que mobiliza processos de inserção social fundados por esta condição de existência. Para tanto, orientou-se pelos contornos da pesquisa do tipo etnográfica, tal como sintetiza André (2003), apoiada pelo emprego de entrevistas, de observação participante e de análise documental. A presente discussão edificará como recorte os conteúdos engendrados particularmente pelas entrevistas com as crianças hospitalizadas.

Diante das conjecturas analíticas empreendidas, elucidou-se que as participantes, ao expressarem seus processos de elaboração e partilha acerca de suas experiências de hospitalização, anunciaram também, por intermédio deste exercício de enunciação, os atravessamentos suscitados pelos arranjos institucionais de organização e gestão dos serviços de assistência em saúde, exprimindo as formas pelas quais interpretavam e imprimiam sentidos às práticas de cuidado ofertadas pelas equipes de saúde que compunham a instituição enfocada.

Os conteúdos explicitados pelas crianças permitiram depreender que o agenciamento de encontros intergeracionais, menos hierarquizados em um contexto público de saúde pediátrica, pode adquirir o potencial de configurar-se enquanto fecundo dispositivo de participação social e de produção de visibilidade cívica da infância, sinalizando possibilidades de inserção capazes de oportunizar a elevação do grau democrático de tais instituições.

Em atenção a isso, pondera-se que o universo de relações sociais forjado no âmbito dos equipamentos públicos de saúde extrapola as fronteiras circunscritas às suas respectivas funções sociais de oferta de serviços e estratégias amalgamadas por percursos de atenção em saúde assentados na prevenção, promoção, tratamento e reabilitação, traspondo-se a uma esfera que considera a perspectiva do desenvolvimento dos sujeitos. Neste sentido, ao consolidar-se a partir do marco constitucional do direito à saúde, o acesso às instituições públicas se configura enquanto componente da complexa rede de relações biopsicossociais que concorre para os processos de constituição dos/as usuários/as, notabilizando a dimensão educativa, política e cidadã que as encerram, ao mobilizarem processos de participação e inscrição no interior da rede assistencial do Sistema Único de Saúde.

Para a construção do itinerário teórico e analítico ora proposto, delineou-se a elaboração de subtemas que perpassaram a discussão em torno do estatuto social da infância em diálogo com a teoria histórico-cultural; o destaque das disposições sobre saúde da criança a partir de políticas e resoluções específicas, eleitas com o propósito de explicitar os princípios e diretrizes que preconizam as crianças-usuárias como copartícipes nos processos de gestão, produção, tratamento e avaliação em saúde; a contextualização da pesquisa de mestrado cujos dados foram emprestados; a análise das entrevistas com as crianças hospitalizadas; e as considerações finais desta discussão.

## **1 O estatuto social das crianças em diálogo com a teoria histórico-cultural e a sociologia da infância**

Os conhecimentos partilhados sobre a infância, bem como acerca de seu potencial de participação social e política, são engendrados por processos históricos e sociais de construção fundados por referências e paradigmas distintos e coexistentes que disputam sua constituição. Neste aspecto, dedica-se à exploração das formulações tencionadas pela teoria histórico-cultural de Vygotsky (2000a; 2000b) e a sociologia da infância (Sarmiento, 2007; Ferreira,

2010) que colaborem para a compreensão deste quadro conceitual e histórico que participa da constituição do estatuto social da infância.

Em uma análise acerca da concepção de desenvolvimento segundo a qual a teoria histórico-cultural estabeleceu seus alicerces, Vygotsky (2000a) enfatizou a necessidade de combater as formulações que postulassem pela permanência de um vestígio oculto de “preformismo” em torno das apreciações acerca do desenvolvimento infantil.

O referido pressuposto ancora-se sob um paradigma, vigente de maneira velada no pensamento social e científico, que considera que a criança se diferenciaria dos/as adultos/as exclusivamente pelos contornos e proporções físicas. Esta imagem, culturalmente eleita, adquiriu eficácia e reverberação social com o propósito de tecer explicações aos fenômenos pertinentes ao desenvolvimento infantil, tendo sido a criança usualmente simbolizada pela designação de *adulto em miniatura* (Vygotsky, 2000a).

As teorias “preformistas” ampararam-se pela concepção de que o desenvolvimento se estabelece sob condições simplesmente quantitativas, cuja “semente” do humano carrega consigo todas as estruturas e particularidades de um organismo já formado e maduro (Vygotsky, 2000a).

As teorias psicológicas dedicadas à gênese do desenvolvimento infantil, bem como a própria prática psicológica, empenham-se no esforço de reiterar que tal fenômeno encerra processos que superam a noção elementar de transformações quantitativas, evidenciando que os métodos essencialmente comparativos entre adultos/as e crianças produzem saberes e teorias que ocasionam a redução da infância aos aspectos contrastantes de sua situação de desenvolvimento em relação à do/a adulto/a (Vygotsky, 2000a). Neste campo, desvelam-se enfoques investigativos, teóricos e práticos que nada revelam acerca dos traços da condição humana da infância em estágio singular de desenvolvimento e aprendizagem.

Diante dessas considerações, sublinha-se que tais discursos, construídos ao longo da história, incorrem em impactos psicossociais que adquirem o potencial de produzir efeitos de invisibilização da infância, concorrendo para a constituição de seu estatuto social. A constituição simbólica desta categoria geracional, mediante as condições enfatizadas, encontra-se inscrita nas redes de significados socialmente elaboradas que, a partir dos processos de interpretação da realidade, orientam práticas e discursos que circunscrevem a infância e as crianças.

As investigações desenvolvidas na seara da sociologia da infância discorrem acerca do processo de ocultamento da complexidade social da categoria geracional infância, gerando impactos a respeito do que se sabe sobre as infâncias e crianças, posto que “numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos” (Sarmiento, 2007, p. 26).

O campo das imagens sociais sobre a infância se traduz por um expressivo significado social que incorre na produção de seu estatuto social, o qual se revela na esfera da justificação das práticas dos/as adultos em relação às crianças, sobretudo objetivada pela prescrição e pela invisibilidade de sua potência social, cultural, política e cívica, na medida em que é considerada sob a égide da marca da negatividade e da ausência (Sarmiento, 2007).

Os argumentos expostos contribuem para a formulação da hipótese de que tais concepções fortalecem os discursos mais estáveis e tradicionais, antagônicos ao paradigma preconizado pelas políticas públicas pertinentes ao setor saúde acerca da infância, que privilegiam as orientações ético-políticas que legitimam a condição de cidadania destes sujeitos.

Contrapondo-se à concepção de que o desenvolvimento cultural seria uma continuação direta do desenvolvimento natural da criança, Vygotsky (2000b) propõe que

[...] quando a criança se insere na cultura, não apenas apreende algo, não apenas assimila e se enriquece com o que está fora dela [criança], mas a própria cultura reelabora profundamente a composição natural do comportamento da criança e fornece uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (Vygotsky, 2000b, p. 305, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Assim, notabiliza-se que, além de enfatizar o caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, Vygotsky (2000b) anuncia que a mesma também contribui para a reelaboração da composição cultural, ressaltando a participação da criança na cultura e na história.

Acerca do exposto, salienta-se que as crianças, enquanto dotadas de capacidade de negociação, de gerir e reinterpretar a composição social e cultural em seus próprios termos a partir das relações intra e intergeracionais, negociam e produzem sentidos que se desvelam ancorados em critérios e referências que se distinguem daquelas dos/as adultos/as, mas que não por isso as destituem do exercício de seus respectivas papéis como atores/atrizes sociais

---

<sup>1</sup> [...] “cuando el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo” (Vygotsky, 2000b, p. 305).

(Ferreira, 2010). A presente contribuição assume, portanto, como patente o exercício de encontro com a alteridade objetivada pela criança, convocando para a criação e o tensionamento de estratégias que reivindiquem a validade de seus modos de compor e se inscrever nos diferentes contextos de existência, com vistas à superação do estatuto social que as confere o semblante de negatividade e de ausência ao interpor obstáculos para o reconhecimento de sua condição de cidadania e da legitimidade de sua participação social nos diferentes cenários. Um dos desafios do mundo adulto passa a ser, neste âmbito, acessar aquilo que as crianças vivem e pensam no cotidiano das práticas sociais a elas endereçadas.

A partir das considerações enfocadas acerca das crianças, dedica-se à explanação de suas interlocuções com as políticas públicas a fim de avançar na composição da presente construção argumentativa.

## **2 Notas sobre as políticas de atenção em saúde e a infância**

No final do século XX, sob pressões dos movimentos populares de redemocratização do país, assim como da Reforma Sanitária Brasileira<sup>2</sup>, foi promulgada, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, que preconizou a saúde como um direito social fundamental de todos/as os/as cidadãos/cidadãs e dever a ser garantido pelo Estado, instituindo o Sistema Único de Saúde (SUS). Para regulamentá-lo, foi estabelecida uma legislação específica que não se resumiu apenas aos limites do SUS, mas a diversos aspectos da saúde da população de maneira geral, intitulada lei orgânica da saúde (Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990). Esta foi complementada pela lei que dispõe sobre a participação e o controle social do SUS (Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990) (Paim, 2009).

No que se refere às políticas de saúde direcionadas à infância, após a instituição do SUS pela Constituição de 1988, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que instituiu a proteção integral e resolveu questões que perpassavam a atenção em saúde desta população, como, por exemplo os direitos do neonato, as obrigações hospitalares e dos/as profissionais de saúde, o direito à permanência em tempo integral do pai,

---

<sup>2</sup> O movimento da Reforma Sanitária Brasileira, também conhecido como RSB, originou-se na segunda metade da década de 1970 com a finalidade de defender a democratização da saúde e o processo de reestruturação de seu sistema de serviços. Foi protagonizado por membros de vários segmentos sociais e populares, como estudantes, sociedade civil, pesquisadores/as, profissionais de saúde, bem como membros de entidades comunitárias, profissionais e sindicais. Um importante marco deste movimento foi a 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, na qual foram debatidas as proposições sociais que fariam parte da RSB, sendo o relatório final desta reunião utilizado como base para a elaboração da seção “Da Saúde” da Constituição brasileira de 1988 (Paim, 2009).



da mãe ou do/a responsável legal em regime intensivo, enfermarias e demais setores de atenção pediátrica e neonatal (Brasil, 1990).

Posteriormente, foi aprovada a Resolução nº 41 (de 13 de outubro de 1995) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), fundamentada no texto formulado pela Sociedade Brasileira de Pediatria. Neste documento, instituiu-se dimensões não antes abarcadas pela lei anterior, enfatizando a importância de a perspectiva da criança ser levada em conta, apontando a necessidade de ela ser escutada e instruída em seus processos de adoecimento e tratamento em saúde (Brasil, 2004).

Apesar da promulgação da saúde como um direito e de sua regulamentação enquanto serviço público de atenção e de cuidado, ainda assim, persistiram problemáticas relacionadas à qualidade da gestão e dos serviços prestados, ao sofrimento dos/as trabalhadores/as e usuários/as, a ampliação do acesso, dentre outras. Nesse sentido, a emergência do tema da humanização foi anunciada na 11ª Conferência Nacional de Saúde, no ano de 2000, sendo reconhecida como um dos principais desafios que permeavam o SUS, suscitando sua necessária abordagem como parte da pauta e da agenda do setor saúde na qualidade de uma estratégia para o enfrentamento das questões salientadas (Pasche, 2013).

Para sua instituição, seria preciso constituir o sentido de humanização a ser elencado, a direção ético-política a ser legitimada e tomada como base para a constituição deste paradigma de cuidado e de gestão em saúde. O valor de humanização tencionado pressupunha a inserção das diferentes pessoas nos processos de gestão e de cuidado, colocando-as em diálogo para o exercício de relações mais democráticas (Pasche, 2013).

Diante dessas problemáticas, sob tensionamentos populares e sindicais, o Ministério da Saúde regulamentou o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH), a partir de um projeto apresentado no ano de 2000. Este visava difundir ações e propostas de humanização ao atendimento público em saúde nos hospitais, preconizando a transformação da cultura de atendimento existente, de seus modos de cuidar e do modelo de atenção, principalmente no que diz respeito às relações entre profissionais de saúde e usuários/as, entre os/as próprios/as profissionais e entre o hospital e a comunidade (Brasil, 2001).

Posteriormente, compreendeu-se que para sua consolidação nas instituições hospitalares, era necessário que este programa fosse pensado para toda a rede do sistema de saúde. Segundo Rios (2009), em 2003, o programa foi revisto e incorporado como um

aprimoramento ao SUS como um todo, sendo lançado como política pública com a denominação de Política Nacional de Humanização (PNH).

A PNH dos serviços de saúde atribuiu destaque às relações estabelecidas entre os sujeitos, às atitudes e práticas sociais que circunscrevem seus modos de cuidar e gerir em direção ao reposicionamento destes diante dos modos de “fazer” saúde. Este modelo preconiza como imprescindíveis os processos de negociação coletiva, suscitando a corresponsabilidade, a autonomia e a participação dos/as diferentes atores/atrizes sociais para a reconstrução das relações de saber, de poder e de afeto a partir de orientações, princípios e métodos ético-políticos que privilegiam o exercício da inclusão e do diálogo (Pasche, 2013).

A PNH orienta-se segundo os princípios da transversalidade; da indissociabilidade entre atenção e gestão; e do protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos e coletivos. O primeiro pressupõe que a humanização deve estar presente e inserida em todos os programas, estratégias e políticas que fazem parte do SUS, atravessando as diversas ações, instâncias e relações entre os diferentes sujeitos, ampliando a comunicação entre estes. O segundo estabelece que a atenção e a gestão compõem uma unidade e, por isso, devem ser compreendidas como interdependentes e complementares, não podendo ser tomadas separadamente nos processos de produção de saúde. O terceiro consolida que a atenção, o cuidado e a gestão precisam ser compartilhados entre equipes de saúde, usuários/as, redes sociofamiliares e comunidades, reconhecendo a cidadania, a legitimidade de participação e a contribuição destes para a construção de modos coletivos de gerir e cuidar (Brasil, 2013).

As diretrizes da PNH, retomadas por Santos Filho (2013), foram : a cogestão; a diretriz de acolhimento, ambiência e clínica ampliada; a diretriz da defesa dos direitos dos/as usuários/as; e a diretriz de valorização do trabalho e dos/as trabalhadores/as da saúde.

Em continuidade a este processo histórico de promulgação de políticas, enfatiza-se a instituição da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), implementada por intermédio da Portaria n.º 1.130 de 5 de agosto de 2015 do Ministério da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. Esta política encontra-se fundada por princípios, diretrizes e eixos estratégicos que se estruturam com o objetivo de promoção e proteção da saúde da criança e do aleitamento materno, da gestação aos nove anos de idade, por intermédio de uma rede de ações de cuidado integral que coadune para a atenção à primeira infância e às populações vulneráveis. Este delineamento aspira como propósito alçar a redução da morbimortalidade, bem como ensejar condições dignas ao desenvolvimento e à existência humanos (Brasil, 2018).

Os princípios que orientam a PNAISC alicerçam-se sob o direito à vida e à saúde; à prioridade absoluta da criança; ao acesso universal à saúde no interior da rede assistencial; à integralidade do cuidado; à equidade em saúde; a um ambiente facilitador à vida; à humanização da atenção; e à gestão participativa e ao controle social. Em relação às diretrizes, cuja observância se estabelece como necessária para a elaboração dos programas e ações em saúde desta população, estas especificam-se a partir dos indicadores de gestão interfederativa das ações de saúde da criança; de organização das ações e dos serviços na rede de atenção; na promoção da saúde; no fomento à autonomia do cuidado e da corresponsabilidade da família; na qualificação da força de trabalho do SUS; no planejamento e desenvolvimento das ações; no incentivo à pesquisa e à produção de conhecimento; no monitoramento e avaliação; e na intersetorialidade (Brasil, 2018). Neste campo, notabiliza-se que a PNAISC, enquanto uma política pública pertinente ao setor saúde, fundamenta-se segundo o marco constitucional do SUS e, por conseguinte, sob os princípios e diretrizes da PNH.

As ações estratégicas da PNAISC, por sua vez, organizam-se a partir de sete eixos, a saber: atenção humanizada e qualificada à gestação, ao parto, ao nascimento e ao recém-nascido; aleitamento materno e alimentação complementar saudável; promoção e acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento integral; atenção integral às crianças com agravos prevalentes na infância e com doenças crônicas; atenção integral à criança em situação de violências, prevenção de acidentes e promoção da cultura de paz; atenção à saúde de crianças com deficiência ou em situações específicas e de vulnerabilidade; vigilância e prevenção do óbito infantil, fetal e materno (Brasil, 2018).

Em suma, a presente discussão permite compreender que as políticas públicas em saúde desenvolvidas no Brasil no final do século XX e início do XXI foram impulsionadas, principalmente, pelos movimentos sociais e políticos. Em consonância, os direitos civis da infância e da adolescência também foram debatidos e sancionados, mobilizando-se a elaboração de políticas, resoluções e/ou cláusulas destinadas à saúde desta população.

Com a emergência da PNH, chama-se a atenção para o desenvolvimento de um paradigma em saúde que recobra o próprio marco constitucional preconizado pelo Sistema Único de Saúde, enfatizado diante das problemáticas que persistiam neste setor e sustentado pela urgência no estabelecimento de relações mais democráticas entre os diferentes sujeitos implicados no processo de atenção e de cuidado. Apesar de não realizar menções particulares à infância e adolescência, sob o uso da terminologia de usuários/as, crianças, adolescentes, adultos/as e idosos/as têm sido entendidos/as no bojo da PNH como sujeitos e agentes dos

processos de atenção e gestão em saúde segundo as orientações ético-políticas de inclusão, diálogo, protagonismo, autonomia e corresponsabilidade. Na PNAISC, por sua vez, essas concepções foram reiteradas mais frequentemente atreladas às famílias, como, por vezes, também dirigidas às crianças-usuárias enfocadas por esta política, contudo, sem pormenorizar sua aplicabilidade e efeitos.

Diante do exposto, é importante salientar que, como categorias geracionais específicas, a infância e a adolescência possuem especificidades sociais, históricas e culturais, atribuindo-lhes marcas sociais que as diferenciam dos/as adultos/as e que precisam ser pensadas a partir da complexidade que as encerram.

A ética que permeia a própria política de humanização e o marco constitucional do SUS permite que coletivamente sejam propostas e efetuadas transformações dos arranjos que constituem as relações de saber, poder e afeto. Nesse sentido, a inclusão de métodos, dispositivos e experiências que preconizam a criança como copartícipe e protagonista nas diversas facetas do setor saúde podem se consolidar como medidas que contribuam para que estas políticas promovam e potencializem a participação das crianças e dos/as adolescentes hospitalizados/as nos processos de produção de saúde.

Diante do exposto, a articulação entre infância e políticas públicas ora proposta organiza-se em torno da premissa de que os espaços públicos adquirem o potencial de se configurar enquanto fecundos dispositivos de participação social e de cidadania. Os processos coletivos de trabalho e de gestão podem, neste sentido, intensificar as forças democráticas em tais instituições, especialmente quando pautados por encontros menos hierarquizados cuja negociação intergeracional seja tomada como princípio prioritário.

Mediante esta formulação, revela-se a importância de que as instituições públicas de saúde e de educação sejam constituídas e designadas segundo diretrizes que engendrem estruturas de oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem que conformem com orientações ético-políticas mais democráticas e dialógicas, preconizando processos de implicação e pertença que sustentem a expressão de atores/atrizes sociais autônomos/as e participativos/as.

Nesta amplitude, a instituição de saúde, mais do que um *locus* de produção de saberes sobre o corpo e de reestabelecimento da saúde, anuncia-se enquanto um contexto permeado por redes de significados que concorrem para o processo de constituição dos sujeitos. Esta modulação sinaliza a existência de processos de desenvolvimento forjados pelas relações

intersubjetivas desveladas nos espaços de saúde, notabilizando-se sua dimensão educativa, política e cidadã.

A inserção neste cenário abrangeria, neste aspecto, a organização de ferramentas e estratégias que encorajassem o exercício da condição de cidadania de categorias geracionais específicas, mobilizando processos de participação no interior da rede assistencial do SUS em interlocução com as práticas, discursos e saberes sociais historicamente forjados sobre a infância e sobre o potencial de participação desta nos serviços de saúde.

Neste sentido, os modos possíveis de encontro entre a psicologia, a educação, saúde e políticas públicas encontram-se amparados sobre a premissa de que as instituições destinadas à infância se tornam capazes de ensejar possibilidades de apreensão de conhecimentos por intermédio de aprendizagens sociais desenroladas em seu âmago. Estas, por sua vez, demandam a inscrição de brechas institucionais que disputem o campo de uma organização hospitalar predominantemente centrada na lógica adulta e biomédica em direção à ampliação dos direitos da infância e adolescência hospitalizadas, sobretudo ao preconizar meios para a sua participação e protagonismo nos processos de produção de saúde que se materializam na gestão, nas práticas de cuidado e nas políticas que regulamentam os serviços.

### **3 A contextualização da pesquisa**

A pesquisa de mestrado cujos dados foram revisitados para a construção da presente discussão intitula-se “Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica”. Esta investigação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/ UFMT) no âmbito do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), sob a orientação da Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade.

Este estudo notabilizou como objeto de investigação as representações sociais de crianças hospitalizadas sobre os/as profissionais de saúde vinculados ao tratamento destas, explorando-se, a partir do recorte proposto, as implicações desta rede de significações aos processos de representação de si das participantes. O aporte teórico da pesquisa explicitada compreendeu originalmente o diálogo entre a teoria das representações sociais, em uma abordagem ontogenética, e a teoria histórico-cultural.

O cenário em que a pesquisa foi construída circunscreveu a enfermaria pediátrica de um hospital público pertencente à rede assistencial do Sistema Único de Saúde (SUS) do município

de Cuiabá (MT). Esta trajetória se constituiu ao longo de três meses e congregou em seu conjunto a participação de vinte e seis crianças hospitalizadas, com idades entre sete e doze anos, por intermédio do assentimento destas e o consentimento escrito dos/as respectivos/as acompanhantes, após elucidados os procedimentos e objetivos investigativos.

O itinerário que sustentou o processo de produção de dados alicerçou-se sob os contornos da abordagem do tipo etnográfica (André, 2003) e considerou a adoção dos procedimentos de entrevistas, observação participante e análise de documentos. Como exposto, privilegiou-se para a construção deste capítulo as informações produzidas a partir da realização de entrevistas com as crianças participantes.

Ao dedicar-se à abordagem de pesquisa *com* crianças, procedeu-se com a elaboração de adequações metodológicas que permitissem o encontro com as crianças participantes, assumido enquanto diálogo intergeracional. Esta construção foi norteada pela adaptação e refinamento dos procedimentos para que adquirissem o potencial de propiciar a escuta e o registro da pluralidade de expressões das crianças, tomadas como interlocutoras legítimas em contraposição às tendências dos estudos que consideram exclusivamente os sentidos partilhados pelos/as respondentes adultos/as ao interessarem-se pelas experiências das crianças sob a responsabilidade daqueles/as.

Neste sentido, especificamente no que tange às entrevistas, ponderou-se como pertinente a elaboração de um *roteiro lúdico*<sup>3</sup>, segundo a proposição de rearranjos ao procedimento de entrevista ao ser esboçado a partir do delineamento de uma brincadeira e/ou jogo mediado pela pesquisadora na qual as crianças foram convidadas à construção de desenhos e narrativas, apreciados como ferramentas compatíveis com a expressividade e enunciação das significações que compartilham acerca das intervenções de saúde objetivadas pelas práticas dos/as profissionais implicados/as no tratamento destas.

Os materiais elaborados a partir do *roteiro lúdico* foram organizados em diferentes etapas, em decorrência da multiplicidade da natureza de suas produções, a saber: metáforas e metonímias, narrativas, descrições de experiências e desenhos. Neste sentido, estabelece-se como objeto da discussão ora apresentada a explanação proveniente da análise das respostas à questão 1 e das questões 4 a 10<sup>4</sup> do *roteiro lúdico*, processadas pelo programa computacional IRAMUTEQ (Camargo & Justo, 2013; 2014).

---

<sup>3</sup> Este instrumento foi denominado “Quem cuida de mim no hospital?”.

<sup>4</sup> Demonstrativo de questões do *roteiro lúdico elencadas* na presente ocasião: Questão 1. Quem você desenhou e como essa pessoa cuida de você no hospital?; Questão 4. Imagine que uma criança que nunca ficou hospitalizada

Com o propósito de explicitar a natureza da composição das questões do *roteiro lúdico* salientadas, discorre-se que, na ocasião de seu empreendimento, a criança foi convidada a criar, a partir da realização de desenhos, sua própria equipe de saúde, podendo incluir nesta as distintas categorias profissionais e funções, conforme a perspectiva da participante. Após o desenho, a criança foi estimulada a identificar para a pesquisadora as pessoas desenhadas nos cartões e explicar como cada uma delas realizava a função de cuidado intra-hospitalar. Neste enquadramento, as transcrições às respostas à questão 1 compuseram o corpus textual processado pelo *software*, de maneira que os desenhos propriamente ditos não serão enfocados na presente discussão, mas somente as descrições destes.

O segundo momento ora focado para a análise, exprime os conteúdos abarcados pelas questões 4 e 5 do *roteiro lúdico*, cujas participantes foram apresentadas a uma situação imaginária para que, como em uma brincadeira de faz-de-conta, explicaria para uma criança hipoteticamente recém-chegada quais pessoas seriam responsáveis pelas práticas de cuidado e como essa abordagem era empreendida. Após esse momento, eram incentivadas a atribuir um título à narrativa elaborada.

As questões 6 e 7 seguintes foram dedicadas a estimular que a criança discorresse acerca das fontes informacionais que as permitiram acessar os conhecimentos descritos pela narrativa, bem como explicitar os conteúdos que consideravam importantes dentre aqueles experienciados no cenário hospitalar, os quais sustentaram o desenvolvimento da narrativa anteriormente construída, com o propósito de identificar a dimensão expressiva destas vivências segundo a focalização das crianças.

No que concerne às questões de 8 a 10, estas foram configuradas segundo o propósito de explorar os processos identitários, em termos psicossociais, subjacentes à experiência de hospitalização atravessadas pelas práticas em saúde empreendidas pela equipe, desvelando as implicações do outro aos processos de constituição do sentimento de identidade e de pertença das participantes. Mediante a transcrição destes conteúdos elaborados pelas crianças e mobilizados a partir das questões elucidadas, procedeu-se com o procedimento de processamento destas informações sob o apoio do programa computacional IRAMUTEQ, que

---

está chegando agora no hospital e não conhece quem cuidará dela. [...] Como você, que já está mais experiente com o que acontece no hospital, explicaria para essa criança quem cuidará dela no hospital e o que cada um fará com ela?; Questão 5. Que nome você daria para essa história que você acabou de contar?; Questão 6. Como você ficou sabendo de tudo isso que acabou de contar?; Questão 7. O que foi importante aqui no hospital que fez com que você aprendesse tudo isso que acaba de contar?; Questão 8. Como era você antes e depois de ter ficado no hospital?; Questão 9. O que você aprendeu sobre você a partir da experiência de hospitalização?; Questão 10. Agora, uma última pergunta: como você chegou ao hospital e o que aconteceu que você teve que vir? (Assunção, 2018).

resultou na identificação de cinco classes que se demonstraram estáveis. Diante do exposto, delimitou-se que as análises tecidas neste trabalho enfocariam particularmente os materiais textuais classificados no interior da Classe 4, que representou 23,25% da totalidade do *corpus* original.

#### **4 As práticas de cuidado em saúde pediátrica segundo crianças hospitalizadas**

O conjunto de excertos produzidos pelas crianças e congregados nesta classe tangenciou mais especificamente o universo dos sentidos atribuídos às relações de cuidado, tendo sido elencadas suas faces desejáveis e não desejáveis, de pessoalidade e impessoalidade. Neste sentido, o narrar e o desenhar podem ser compreendidos como recursos que sintetizaram os processos de classificação e nomeação das crianças, engendrando exercícios de seleção de conteúdos e afetos sobre os sujeitos focalizados e suas ações, resgatados pela vivência da criança diante deste universo de cuidado que permeia o *quem* desempenha e o *como* é percebido.

Ah, ela, quando eu tava com dor ela foi ver eu, como que tava meu coraçãozinho e ela foi lá na sala na hora que eu tava lá, mediu pressão, um monte de coisa. Fez bastante coisa pra mim. Ela olhou meu coração, viu como tava a pressão e viu se eu tava com febre. A médica. Ela é daqui de cima mesmo, da pediatria. (Flor<sup>5</sup>, 10 anos).

A de pressão. Escreve a de pressão. Ela mede nossa pressão, se está alta ou baixa. Só. Eu vou desenhar você! Porque sim, você é legal. Eu posso desenhar você? Eu não sei o que desenho mais. Eu já desenhei a de agulha, a de pressão... É... Como é esse assim que a gente coloca assim e fica medindo assim? É... É de pressão quase, né? Termômetro. Mas é a mesma pessoa que cuida da pressão? Acho que não. Mas tá bom só esses desenhos. (Raissa, 9 anos).

Vem ver se eu tô com febre. Ela coloca aquele negocinho no meu sovaco pra ver se eu tô com febre. Ela tem vez que troca o meu curativo. Tava esquecendo. É que ela é a mulher que passa e vem ver a minha pressão, ver se eu tô com febre e troca meu curativo. (Rafael, 12 anos).

Vou fazer o doutor cardiologista. Primeiro o cabelo. O olho grande ele. Esse aqui saiu melhor. O cardiologista. De vez em quando ele passa aqui para olhar como é que o braço está melhorando. (Gabriel, 10 anos).

Agora só falta desenhar os meninos no hospital. Eu vou desenhar ela arrumando o soro. Sabe o que que é isso? É um hospital. Mas é tipo uma casa. (Beatriz, 7 anos).

Ela é da equipe do *Superman*. Ela levanta minha camisa e coloca aquele negócio de axila... Como que é o nome? É. O termômetro. Aí quando ela não acha no meu braço, ela coloca na minha axila. (Lilo, 10 anos).

O instrumento de pesquisa possibilitou uma dinâmica que encorajou processos reflexivos acerca de elementos já naturalizados pela criança, desencadeados pela produção de certo estranhamento em relação a tais conteúdos, principalmente aqueles motivados pela

---

<sup>5</sup> Os nomes informados ao longo deste relatório de pesquisa são fictícios e foram eleitos pelas próprias crianças hospitalizadas participantes do estudo ao final da realização de cada entrevista.



formulação de uma questão com resposta aparentemente óbvia no contexto de inserção dos/as participantes.

Os excertos elucidaram que as crianças percebem a existência de pessoas que desempenham o ofício do cuidado, bem como as atividades que estas realizam para fazê-lo, porém, nessa classe, os sujeitos da ação dos segmentos de texto muitas vezes apresentaram-se nomeados de maneira vaga e/ou genérica, apesar da existência de detalhamento em relação às práticas de saúde, explorando inclusive seu aparato instrumental.

As narrativas estão imbricadas em uma dimensão afetiva, que demonstra as formas pelas quais as experiências relatadas foram vivenciadas pelas crianças. Esse fenômeno explicitou os processos de atribuição de sentido a um universo de ações desconhecidas, declaradas a partir de recursos e nomenclaturas familiares como em “Ela é da equipe do Superman”, “É um hospital. Mas é tipo uma casa”, que conferiram menores níveis de estranhamento e possibilitaram uma descrição ancorada às categorias que lhes eram comuns.

Na medida em que elaboraram seus discursos por intermédio de uma fala dirigida para si mesmos/as, como em um exercício de autorregulação que os/as apoiaram na produção de um saber, as crianças explicitaram a descrição de um modelo de cuidado marcado por uma conotação operacional dessa prática, revelando seus modos de ação protocolares.

Se uma criança chegasse falaria que ela ia apertar, né, nossa mão pra saber se tá com febre, se não, coloca um termômetro de axila, de baixo do suvaco. [...] É do mesmo jeito. É o mesmo jeito de medir também. Eles mandam a mesma coisa, né? Fazer. Pra ver, apertar o braço, pra saber se tá com febre, se não, colocar o termômetro de axila. [...] Não, eu não fiquei sabendo, eu descobri que ela fazia assim comigo. Ah, eu tava de boa, né, achei que ninguém ia cuidar de mim. [Risos]. Só vinha com termômetro assim pra conferir, colocar e ver se eu tava com febre ou não. Aí eu tava aqui deitado, de repente chega ela. Aí ela foi e fez do mesmo jeito, aí veio essa outra aí que eu desenhei e fez do mesmo jeito. Aí eu descobri, aí eu já sabia que vinha outra e ia fazer. Aí eu gostei dessa daqui. (Lilo, 10 anos).

Tem um monte de... É um monte de doutora que vem aqui aplicar. Uma hora vem uma, outra hora vem outra. No total que vem aplicar é umas três. Acho que é por causa do turno, né? Vou desenhar o doutor. O doutor lá, o cabelo dele é liso. (Gabriel II, 10 anos).

Aqui é aquela “Anny”. É daqui mesmo. Agora lembrei o nome. Ela cuida da mesma coisa da “Luisa”, ela vem para cá para ver se eu estou com febre e ver minha pressão. (Rafael, 12 anos)<sup>6</sup>.

A ação descritiva da criança avançou na compreensão da dinâmica de cuidado, ensejando a formulação de hipóteses que referendam a existência de um *script* de práticas em saúde seguido pelos/as profissionais. Os discursos revelaram um modo de operar a promoção do cuidado que implica a repetição de um “mesmo jeito” ou a execução de uma “mesma coisa”,

---

<sup>6</sup> Os nomes dos/as profissionais de saúde apresentados ao longo do relatório de pesquisa são fictícios e foram escolhidos pela própria pesquisadora.

cuja realização é intercalada entre membros da equipe “uma hora vem uma, outra hora vem outra” que, por conseguinte, são distribuídos/as sob o regime de “turnos”.

Os participantes enunciaram ainda a existência de uma instância reguladora destas atividades, ao mencionar que “Eles mandam a mesma coisa, né? Fazer” (Lilo, 10 anos), bem como apresentaram o senso de existência de uma organização hierárquica entre as categorias profissionais existentes na cena hospitalar. A assertiva demonstra proximidade entre as ideias elaboradas pelas crianças e as normativas que regulamentam de modo sistemático e padronizado as ações técnico-assistenciais em saúde, frequentemente objetivadas pelos protocolos operacionais padrão.

O processo de discorrer sobre esse conhecimento social aparenta alicerçar-se, sobretudo, pela exposição de circunstâncias marcadas pelos domínios da percepção da concretude e a partir da experiência corporal que resultou das ações de cuidado empreendidas, as quais a criança foi depositária, delineando-se como um sujeito que recebeu a ação do outro. As vivências fornecidas pelas relações intersubjetivas foram utilizadas como suporte para a apreensão de conhecimentos sociais e para o desenvolvimento de importantes conceitos que tangenciaram a hospitalização, explorando noções sobre a organização dos serviços, as práticas de atenção em saúde, suas ferramentas e quem as realiza.

Ela é enfermeira aqui... Sabe, sempre tem a melhor lá que fica, eu acho que ela é a enfermeira... Ah, eu não sei, é a que fica responsável pelo plantão, sei lá, eu não sei o nome. (Moana, 12 anos).

Vou desenhar ela carregando agulha. Tá estranho? É aquilo que coloca... É a seringa, né? Que segura assim e a gente vai puxando pra passar tudo... Será que eu desenho um kit e outro... Na outra mão dela um kit? Um kit assim de primeiros socorros. (Raissa, 9 anos).

Ficou estranho, né? O negócio. A que mede pressão com aquele negócio que aperta tudo. Com o negócio que aperta o pulso assim. [...] Esse daqui é aquilo que faz assim pra colocar no braço. Aí coloca no braço e essa daqui é a parte que zera... Aí, aqui coloca o braço, aí vai tá uns coraçõzinho assim. Aí o papelzinho e aí esse é a pulseira. (Raissa, 9 anos).

Essa construção dialógica resulta em aprendizagens sociais que possibilitam que as crianças se aproximem e, muitas vezes, passem a operar segundo o significado de certos constructos, aplicando com sentido terminologias técnicas pertencentes à rede de conteúdos que permeiam o âmbito hospitalar. Esses termos passam a ser também partilhados entre e pelas crianças, que os adotam como descritores da realidade ao empregá-los durante os processos comunicacionais entre pares e com os adultos, conferindo compreensão e uso aos mesmos.

Ao utilizar esse repertório de conceitos, a criança se dedica a um processo de significação do real a partir de suas próprias produções, alavancando análises de suas experiências e dos produtos culturais que elabora sustentados pelos marcadores sociais que

acessa, exprimindo pelos desenhos e narrativas as formas pelas quais interpreta e imprime sentidos às particularidades da realidade social. Nesse escopo, descreve, qualifica e se coloca afetivamente implicada nos conteúdos que formula, revelando as dimensões vivenciais e reflexivas de suas construções, como nos segmentos que se seguem.

Esqueci como é o cabelo dela. Deve ser assim, né? Eu tô desenhando ela mais bonita, porque eu gosto mais é dela daqui do hospital. A doutora, a doutora não, a enfermeira. Ela cuida assim bem, ela não... não briga, não manda eu ir dormir toda hora quando tá ficando tarde e ela é boazinha. A gente pediu pra ela deixar jogar no *play*, aí ela falou que podia, só que tava muito tarde já, se tivesse pedido antes ela deixava, mas era meia noite. Aí ela é boazinha. Eu gosto dela. (Moana, 12 anos).

Essa doutora aqui, de vez em quando ela vem aqui me perguntar se eu preciso de alguma coisa... Não vem aqui de vez em quando, não. Ela só veio aqui só fazer uma visita, veio só ver se tava precisando de alguma coisa. Ela falou que se precisasse de alguma coisa ela tava ali na... na frente. Falei nada não, a mãe que conversou com ela... Falou tá bom. Ela veio aqui falar que se precisar de alguma coisa é só falar com ela. Acho que ela tava de férias e ela chegou. Disse que se precisar de alguma coisa é só falar com ela. Primeira vez que eu vejo ela. É bem prestativa ela. Chegou de férias, não tinha nada pra fazer e veio aqui avisar que se precisasse de ajuda, alguma coisa assim, ela tava disponível. (Gabriel II, 10 anos).

[...] nas horas que eu falava que eu tava com muita dor, muito coçando, ela me dava remédio na hora que eu precisava. Ela ficava mais perto de mim. Ficava olhando, ela perguntava se eu tinha dor, aí eu falava às vezes que sim, às vezes que não, mas ela cuidou muito bem de mim. Ah, ela é médica lá de baixo. Da sala amarela. (Flor, 10 anos).

Fui aprendendo com a médica, que ela falou um monte de coisas pra mim... “Não precisa ter medo, Beatriz, quando for furar você não precisa ter medo, não precisa olhar”. E quando o tio falou: “Você só vai tá dormindo, você não vai sentir nada”. E eu falei “Nem senti nada”. Na cirurgia. (Beatriz, 7 anos).

Os corações são pra elas ficar feliz. Tavam tristes. Agora a que veio aqui ficou alegre né, por causa dos corações. (Batman, 12 anos).

Os recortes discursivos explicitam que a seleção e a organização dos conteúdos expressos acerca dos/as profissionais de saúde foram anunciadas segundo as implicações afetivas engendradas nas interações que circunscrevem a hospitalização. Os exemplos ilustrados tangenciam diferentes modulações sobre esse campo, elucidando perspectivas de atenção em saúde que demonstram as ações que agradam as crianças e que segundo elas são desejáveis de se receber e/ou partilhar, exprimidas principalmente pelo uso das colocações *gostar, cuidar, não brigar, não mandar, deixar, falar, poder, pedir, vir, perguntar, fazer, precisar, estar, ser, dizer, chegar, avisar, ajudar, dar, ficar, olhar, aprender*. De alguma maneira as conotações que essas palavras traduzem se ramificam de uma faceta de cuidado ancorada a uma ética de proximidade, diálogo e disponibilidade para o outro.

Tais processos de negociação, alicerçados pela relação indissociável entre a concretude e a forma com que são vivenciadas pela criança, resultam também na atribuição de sentidos às

experiências que desvelam um aspecto desagradável e não desejável da dinâmica de promoção de saúde, conferindo modulações às conotações de cuidado apresentadas anteriormente.

Ela cuida mal, porque era... Minha veia tava doendo né, daí era pra ela olhar e arrumar certinho né, aí ela foi e puxou tudo de uma vez assim e ficou doendo o meu braço. Porque uma outra enfermeira, ela conseguiu arrumar, ela olhou e arrumou certinho a veia. E ela puxou de uma vez. A outra arruma certinho na veia de volta. [...] Acho importante que ela não cuidou de mim. Ela podia ter machucado o meu braço. É que ela puxou de uma vez o negócio. Até a mãe falou assim: “Vai com cuidado, só dá uma olhada, vê se tá fora da veia” e ela foi puxando assim e eu falei: “Ai meus pelinhos!”. Bem assim e ela puxou de uma vez assim e arrancou tudo. Nesse braço aqui. (Moana, 12 anos).

É chato levar injeção para tirar sangue. Tirei duas vezes ontem. Esse aqui foi hoje, esse daqui foi ontem. Esse foi com borboletinha. E esse aqui não. Prefiro sem borboleta. Porque agulha com borboleta demora pra pegar sangue. E a sem vai puxando assim, é rapidão. Quando foi a da borboletinha eu só dei um grito. Sem borboletinha não precisou gritar. (Raissa, 9 anos).

A que tira sangue é má, ela é muito má. Soube porque eu vi elas fazendo em mim. Ainda mais essa daqui que tira sangue que é muito chata. Machuca muito o braço, ontem eu tive que dormir com o braço assim, ó! (Raissa, 9 anos).

Esse aqui eu já tomei doze. Só nessa veia. Eu tomei um grandão, daqueles grandão... Eu conto. Mas claro. Pra ver se não passou da hora. Mãe, vai ter que chamar a mulher. Tá pingando aqui. Aí depois vai ter que lavar. Lavar dói, eu que não falava nada! Dói... Lava com água. A veia enche. Manda essa mulher aí lavar, mãe. Eu não vou falar que dói. Ah, aí vão querer trocar de veia. Eu não quero. Ela troca de veia, e eu não quero. (Batman, 12 anos).

Até gelou aqui agora, até gelou. Acho que apertou tanto... Sai até o couro. Esparadrapo puxa cabelo. (Batman, 12 anos).

Os trechos salientados transmitem em seus conteúdos descritivos a compreensão de que as crianças nomeiam a presença de uma dimensão do cuidado que é qualificada como adversa e hostil, que pode ser acentuada pela postura e a conduta adotadas pelos/as profissionais quando a ação é desempenhada e/ou pela maneira com que é percebida pela criança que a recebe.

As ações desagradáveis e repelidas recordam modalidades de intervenções que são antagônicas às associadas ao que os/as participantes classificam como desejáveis e positivas, pormenorizando-as com o suporte de verbos como *puxar*, *machucar*, *arrancar*, *levar*, *tirar*, *demorar*, *pegar*, *gritar*, *fazer*, *tomar*, *lavar*, *doer*, *encher*, *trocar*, *apertar*, *sair*. O emprego dessas terminologias denota a percepção das ações de cuidado como incisivas, abruptas, dolorosas e invasivas, distintas daquelas características nomeadas pelas crianças ao discorrer sobre episódios identificados pelos sentidos de proximidade, diálogo e disponibilidade.

A conjuntura analítica empreendida pelos segmentos de texto apresentados permite formular a hipótese da existência de uma importante fonte de informação que decorre diretamente da experiência corporal delineada pelas práticas de saúde, atitudes e prescrições que incidem sobre o corpo da criança, configurando as relações de instrução face a face e/ou anônimas. Essa ordem de saberes se constitui como fonte por protagonizar processos

comunicacionais que operam sob a égide das relações mediatizadas pelo corpo ao fornecer o escopo para a transmissão de conhecimentos sociais, sendo as ações que lhes são dirigidas significadas pela criança a partir de diferentes conotações, que oscilam desde as entendidas como agradáveis e desejáveis até aquelas nomeadas como hostis e adversas.

### **Considerações finais**

Diante do propósito de revisitar o recorte dos conteúdos gerados no âmbito da pesquisa de mestrado anunciada, buscou-se estabelecer entrelaçamentos entre infância, psicologia e políticas públicas destinadas às crianças, mais especificamente as políticas e resoluções salientadas ao longo deste capítulo.

Os conteúdos elaborados pelas crianças anunciaram os modos pelos quais elas nomeavam e descreviam as práticas de cuidado em saúde empreendidas pela equipe de saúde, desvelando suas ancoragens às normas, rotinas institucionais e aos processos de gestão e organização dos serviços que traduzem, em seu conjunto, os itinerários de apropriação e implementação dos princípios, diretrizes e eixos de atuação recomendados pelas políticas públicas pertinentes ao equipamento hospitalar pediátrico e à população atendida.

Neste sentido, os processos de enunciação engendrados situaram-se inscritos pelos arranjos que constituíram as relações de saber, poder e afeto que permitiram acessar como os/as participantes perspectivaram as ações assistenciais em saúde a eles/elas endereçados/as, declarando as possibilidades que dispunham de participação nos processos de cuidado em saúde intra-hospitalares.

Em correlação aos pressupostos salientados pelas políticas e resoluções tomadas para a presente discussão, identifica-se que os equipamentos e dispositivos de saúde são fundados por princípios e diretrizes que visam a elevação do grau democrático da rede assistencial do SUS, em que as crianças, sob a égide da terminologia de usuárias, também se encontram abarcadas. Apesar do exposto, notabiliza-se que o estatuto social e político da infância, ao situá-la a partir dos marcadores da negatividade e da ausência, inscrevem-na a condição de incapacidade de exercício de sua condição de participação e de cidadania no interior da instituição enfocada, privilegiadamente pautada pelas perspectivas adultas e biomédicas de gestão e produção de saúde.

Assim, reafirma-se que, frente às particularidades sociais, históricas e políticas que permeiam a infância, desvela-se como patente a inclusão e a partilha de métodos, dispositivos

e experiências que inscrevam a criança como protagonista e copartícipe das ações de cuidado em saúde, com o propósito de convocar a dimensão educativa, política e cidadã que as instituições de saúde públicas mobilizam, e conduzir a tessitura de redes de diálogo e participação no que tange à atuação da infância nestes contextos.

## Referências

- André, Marli E. D. A. (2003). *Etnografia da prática escolar* (9a ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Assunção, Andréia M. L. (2018). *Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Recuperado de <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/fe4505ccfc0b867f1d92a04c1be49149.pdf>
- Brasil. (1990). Presidência da República. Casa Civil. *Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)
- Brasil. (2001). *Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>
- Brasil. (2004). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. In Brasil, *Resoluções, junho de 1993 a setembro de 2004* (pp. 58-60). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Recuperado de <http://dh.sdh.gov.br/download/resolucoes-conanda/res-1-a-99.pdf>
- Brasil. (2013). Ministério Da Saúde. *Política Nacional de Humanização (PNH)*. Versão em folheto. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_humanizacao\\_pnh\\_folheto.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf)
- Brasil. (2018). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de [http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Politica\\_Nacional\\_de\\_Atencao\\_Integral\\_a\\_Saude\\_da\\_Crianca\\_PNAISC.pdf](http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Politica_Nacional_de_Atencao_Integral_a_Saude_da_Crianca_PNAISC.pdf)
- Camargo, Brigido V., & Justo, Ana M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>
- Camargo, Brigido V., & Justo, Ana M. (2014). Estudos qualitativos e o uso de software para análises lexicais. In C. Novikoff, S. R. M. Santos & O. B. Mithidieri (Orgs.), *Cadernos de Artigos: X SIAT & II SERPRO LAGERES/ UNIGRANRIO* (pp. 37-54). Duque de Caxias,

RJ: UNIGRANRIO. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B1sJtjYHLc94QnAxQkM5RmM3MVU>

Ferreira, Manuela. (2010). “- Ela é a nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2), 151-183. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>

Paim, Jairnilson S. (2009). *O que é o SUS*. Coleção Temas em Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Pasche, Dário F. (2013). Pistas metodológicas para se avançar na humanização dos hospitais do Brasil. In Brasil, *Cadernos HumanizaSUS – Atenção hospitalar* (Vol. 3, pp. 29-50). Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Recuperado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno\\_humanizausus\\_atencao\\_hospitalar.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_humanizausus_atencao_hospitalar.pdf)

Rios, Izabel C. (2009). *Caminhos da humanização na saúde: prática e reflexão*. São Paulo: Áurea Editora.

Santos Filho, Serafim B. (2013). Dimensão de planificação da Política de Humanização na Atenção e Gestão em Saúde. In Brasil, *Cadernos HumanizaSUS – Atenção hospitalar* (Vol. 3, pp. 17-27). Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Recuperado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno\\_humanizausus\\_atencao\\_hospitalar.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_humanizausus_atencao_hospitalar.pdf)

Sarmiento, Manuel J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Orgs.), *Infância (in)visível* (pp. 25-47). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Vygotsky, Lev S. (2000a). Génesis de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 139-168). Madrid: Visor Dis. S. A.

Vygotsky, Lev S. (2000b). Educación de las formas superiores de conducta. In L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 303-313). Madrid: Visor Dis. S. A.

## Capítulo 12

### **Psicologia Social e Políticas Públicas em diálogo com saúde e educação: questões de gênero, saúde mental, justiça, violência e permanência estudantil**

Mariana Fagundes de Almeida Rivera

Tatiana Alves Romão

Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim

Fernanda Lyrio Heinzelmann

Kate Delfini Santos

Paula Rosana Cavalcante

Ianni Regia Scarcelli

#### **Introdução**

A partir de pesquisas desenvolvidas no LAPSO - Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), que primam pela diversidade metodológica, busca-se, neste capítulo, apresentar algumas pesquisas em desenvolvimento<sup>1</sup> na linha de pesquisa “Saúde, direitos humanos e políticas na interface com a Psicologia Social”. A seguir, procura-se discutir, a partir delas, possibilidades de interlocução entre a psicologia social e políticas públicas em setores como saúde e educação, e na interface com gênero, saúde mental, justiça, violência e permanência estudantil. Os estudos do LAPSO fundamentam-se em pressupostos que consideram dimensões intrapsíquicas, intersubjetivas e trans-subjetivas na especificidade dos processos psíquicos dos grupos e instituições e no contexto da política. A referida linha de pesquisa objetiva investigar processos psicossociais que ocorrem em campos de relevância na vida social contemporânea, como as políticas públicas de caráter intersetorial<sup>2</sup>.

Apoiando-se em autores do campo da psicologia social, em particular Enrique Pichon-Rivière, busca-se, de modo geral, indagar sobre quais contribuições de saberes psi podem trazer

---

<sup>1</sup> As pesquisas são orientadas pela Professora Ianni Scarcelli.

<sup>2</sup> A polissemia do tema que envolve intersetorialidade tem sido bastante discutida. Em uma perspectiva operacional, de acordo com Akerman, de Sá, Moyses, Rezende & Rocha (2014) poderia ser definida como um modo de gestão que se desenvolve em processo sistemático de articulação, planejamento e cooperação entre os distintos setores da sociedade e entre as diversas políticas públicas de modo a atuar sobre determinantes sociais.



à discussão de políticas públicas. Também se aborda como esses saberes podem ser ampliados pela participação nesse debate, e quais ressonâncias da e sobre a Psicologia. Outra questão relaciona-se à intenção de compreender os efeitos das políticas públicas sobre vidas das pessoas e tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial, quando está em questão a implementação de novos programas e políticas (Scarcelli, 2017).

As pesquisas que apresentamos se debruçam em questões de gênero, saúde mental, violência, justiça, permanência estudantil, relacionadas às políticas públicas de saúde e educação no contexto brasileiro. Além disso, possuem diferentes caminhos metodológicos – como observação e registro em diários de campo, narrativas, entrevistas e sociodrama – e são pautadas por uma concepção de sujeito compreendido como ser histórico e socialmente determinado, em relação à dialética entre mundos interno e externo (Pichon-Rivière, 2005), de tal modo que projetos políticos ressoam na constituição psíquica dos sujeitos. Refletem, assim, sobre possibilidades de uma psicologia social imbricada na relação dialética entre sociedade e produção de saberes, buscando pautar o desenvolvimento de políticas públicas comprometidas com diferentes necessidades sociais.

É importante ressaltar que no contexto do vasto campo da psicologia social, caracterizado pela pluralidade e multiplicidade de abordagens teóricas, a perspectiva pichoniana concebe uma intercência com metodologia interdisciplinar, ou seja, o ‘homem-em-situação’ como objeto das várias ciências, suscetível de uma abordagem pluridimensional. Segundo o próprio Pichon-Rivière (2005), seu pensamento está sistematizado num conjunto de conceitos gerais e teóricos, referidos a um setor do real e a um determinado universo do discurso, que permitem uma aproximação instrumental a um objeto particular concreto. Esses conceitos, segundo Quiroga (2009), buscam dar conta de uma realidade para guiar uma ação sobre ela.

Tais referências têm nos guiado e se mostrado relevantes no diálogo com o campo das políticas públicas, com os setores das políticas sociais, como a saúde, e abordagens psicológicas em meio a outros modos diversos e também potentes de buscar aproximação entre esses campos (Scarcelli, 2017).

## **1. As pesquisas**

As pesquisas, apresentadas sinteticamente a partir de seus objetivos e caminhos seguidos e agrupadas neste texto segundo as questões que abordam, situam-se no âmbito de

### ***1.1 Gênero***

Duas pesquisas desenvolvidas, uma em nível de Doutorado e outra de Mestrado, partiram de uma concepção na qual gênero é relacional e político, como defende Joan Scott (1995). Donna Haraway (2004), por sua vez, afirma que gênero seria um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual, de modo que os feminismos buscam explicar e transformar sistemas históricos, nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia. Nesta mesma perspectiva, Judith Butler (2008) propõe repensar categorias de identidade no contexto de uma assimetria radical do gênero. A autora problematiza a própria construção dos corpos como gendrados, pautada numa inteligibilidade cultural, diretamente associada à matriz heterossexual e à prática compulsória da heterossexualidade que naturaliza corpos, gêneros e desejos. Corpos inteligíveis possuiriam "um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade" (Butler, 2008, p. 216).

A pesquisa de Doutorado "Transmasculinidades no Sistema Público de Saúde: experiências dos usuários"<sup>3</sup>, investiga experiências de transição de gênero em sistemas públicos de saúde no Brasil e em Portugal. Para tal, a partir de entrevistas realizadas com de homens trans<sup>4</sup> que utilizaram o Sistema Único de Saúde (SUS), no Brasil, ou o Sistema Nacional de Saúde (SNS), em Portugal. Entrevistando interlocutores nos dois países, busca compreender como suas experiências podem contribuir à proposição e reformulação de políticas públicas.

Foram realizadas quatro entrevistas de caráter exploratório, duas em Portugal e duas no Brasil, com homens trans atendidos no processo de transição de gênero no sistema de saúde pública no seu país. Nestas entrevistas, os tópicos abordados partiram da percepção dos próprios interlocutores sobre efeitos da transição em curso em suas vidas; além de investigar o acesso destes e os caminhos que percorreram dentro do sistema de saúde, bem como suas concepções de gênero.

Além das entrevistas, textos das políticas públicas brasileiras, como o da Política

---

<sup>3</sup> Conduzida por Fernanda Lyrio Heinzemann.

<sup>4</sup> Conforme a definição de Jaqueline de Jesus (2013), pessoas trans são aquelas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento, ou socialmente. Para a pesquisa em questão, são homens trans os que não se identificam com o gênero feminino, que lhes foi atribuído ao nascimento, ou socialmente.

Nacional de Saúde Integral LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) de 2011, e o da Portaria n.º 2.803, de 19 de novembro de 2013, do Ministério da Saúde, que redefine e amplia o Processo Transsexualizador no SUS, são analisados nesta pesquisa, visando problematizar possíveis discrepâncias entre proposições teóricas por parte do Estado e o que na prática é vivenciado pelos usuários do sistema. O texto da lei de identidade de gênero portuguesa, Lei n.º 38/2018, também é estudado (Portugal, 2018). A partir da discussão dos dados levantados, almeja-se traçar um panorama do que existe em termos de cuidado para estes homens, e também pensar sobre a relação existente entre estes cuidados e suas demandas.

A pesquisa de Mestrado, intitulada “Discussões de gênero nas práticas de saúde no contexto da Atenção Básica do SUS”<sup>5</sup>, analisa como se manifestam questões de gênero na Atenção Básica do SUS, bem como suas implicações nas práticas de saúde, do ponto de vista do cuidado, das relações, concepções e políticas públicas. Para tanto, a pós-graduanda permaneceu por cinco meses em uma unidade básica de saúde de uma grande cidade da região sudeste brasileira. Atendimentos, grupos, reuniões e discussões de casos foram observados e registrados em caderno de campo.

A Atenção Básica do SUS foi considerada como campo privilegiado por se tratar da “porta de entrada” do sistema de saúde, tanto responsável por cuidar de grande parte dos problemas de saúde da população, quanto capaz de organizar o fluxo de atendimento para os níveis mais complexos de atenção à saúde. Dessa forma, nas unidades básicas, profissionais acolhem diariamente diferentes situações e demandas de saúde, que estão mutuamente relacionadas ao contexto de vida das pessoas e às dimensões estruturais da sociedade, como a patriarcal. Entende-se, conforme Avtar Brah (2006), que as relações patriarcais são como uma “forma específica de relação de gênero em que as mulheres estão numa posição subordinada” (Brah, 2006, p. 351).

A partir de concepções feministas de gênero, segundo as quais diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e constituintes dos gêneros (Louro, 1997), compreende-se que há uma íntima relação entre gênero e práticas de saúde que pode ser analisada. Por essa análise, tem sido possível refletir sobre a cotidianidade dos serviços de saúde, sobretudo a respeito das políticas públicas do campo, visando desenvolvê-las em um sentido mais comprometido com o combate às desigualdades de gênero.

---

<sup>5</sup> Conduzida por Mariana Fagundes de Almeida Rivera.

## **1.2 Violência**

Também posicionada no âmbito da Atenção Básica do SUS, encontra-se uma pesquisa de Doutorado que aborda a Política de Enfrentamento e Prevenção de Violência na área da Saúde do município de São Paulo<sup>6</sup>, objetivando identificar e compreender quais as possibilidades e desafios que os Núcleos de Prevenção de Violência (NPV) possuem para lidar com as situações de violência que se apresentam no dia a dia, seja no nível da prevenção ou da intervenção nas Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Em 2002, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu a violência como um problema de saúde pública e divulgou o “Relatório Mundial sobre Violência e Saúde” (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002). No Brasil, apesar de desde a década de 1980 esses eventos constituírem a segunda causa de óbito no perfil da mortalidade geral, somente em 2001 foi instituída por meio da Portaria nº 737/GM, do Ministério da Saúde, a “Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências” (PNRMAV), em que foram estabelecidas diretrizes e responsabilidades institucionais de cada ente da Federação. Na cidade de São Paulo, destaca-se a Portaria nº 1300/2015/SMS.G, que institui Núcleos de Prevenção da Violência (NPV) nos estabelecimentos de saúde do município, ou seja, equipes de referência das Unidades de Saúde responsáveis pela “organização do cuidado e articulação das ações a serem desencadeadas para a superação da violência e promoção da cultura de paz” (Prefeitura de São Paulo, 2015).

Minayo (2005) fala sobre a complexidade do tema e afirma que as causas devem ser analisadas a partir de componentes sócio-históricos, econômicos, culturais e subjetivos. Ressalta que, no caso do Brasil, questões estruturais que cronificam a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero, de etnia e mantêm o domínio adultocêntrico sobre crianças e adolescentes, relacionam-se diretamente com os atos violentos que se revelam no dia-a-dia.

Em sua obra “Sobre a Violência”, Marilena Chauí (2017) destaca a questão do autoritarismo da sociedade brasileira, que naturalizou a violência, que se apresenta sobretudo de maneira velada, estruturada a partir de relações familiares de classes dominantes, com predomínio do espaço privado sobre o público, em que os benefícios concedidos a uma minoria são percebidos como naturais.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram realizadas oito entrevistas abertas com pessoas que trabalham nos NPVs e três entrevistas com gestoras e gestores da área técnica de

---

<sup>6</sup> Conduzida por Kate Delfini Santos.

Atenção Integral da Pessoa em Situação de Violência, sendo uma no nível da supervisão de saúde, outra na coordenadoria, além da responsável pela área na Secretaria Municipal de Saúde. Também foi realizada uma análise da Política Nacional de Redução da Morbidade sobre Violência e Saúde e da Linha de Cuidado para Atenção Integral da Pessoa em Situação de Violência.

### ***1.3 Saúde Mental e Justiça***

Duas pesquisas em nível de Doutorado abordam a Saúde Mental na interface com a Justiça. Uma delas, intitulada “Saúde Mental e Defensoria Pública: buscando caminhos para práticas de cuidado no Sistema de (in)Justiça”<sup>7</sup>, trata de demandas relacionadas ao campo da Saúde Mental e como estas se apresentam e se cruzam com instituições jurídicas, a partir da perspectiva da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Objetiva levantar e compartilhar possibilidades para efetivação de práticas de cuidado e garantia de direitos das “pessoas com transtornos mentais”<sup>8</sup> e de suas famílias, as quais têm suas histórias acompanhadas pelo Sistema de Justiça. Partindo de narrativas registradas no diário de campo da pesquisadora – que é também psicóloga da Defensoria Pública e está imersa cotidianamente em seu campo de pesquisa – foram analisados alguns casos, processos judiciais, fluxos intra-institucionais e intersetoriais, intervenções e projetos, articulando as análises das práticas com legislações, normativas, dados e bibliografia que versa sobre o tema.

Frequentemente, nas Defensorias Públicas, chegam pedidos de internação involuntária/compulsória para pessoas com transtorno mental e/ou que fazem uso problemático de drogas, geralmente a pedido de familiares. Também se observa a interface com a Saúde Mental quando pessoas procuram a instituição com discursos confusos ou ideias aparentemente delirantes/persecutórias e/ou vivendo situações de violência/negligência, nas ações de destituição do poder familiar de mulheres pobres com transtorno mental e/ou que fazem uso problemático de drogas, por exemplo, em casos em que medidas de segurança determinam a internação de pessoas em Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP).

Demandas relacionadas ao campo da Saúde Mental são encontradas no Sistema de

---

<sup>7</sup> Conduzida por Paula Rosana Cavalcante.

<sup>8</sup> Os termos “transtorno mental” e “pessoas com transtorno mental” foram designados pelos diagnósticos médicos ou pelo modo estas pessoas ou situações foram historicamente denominadas na sociedade. Aqui são utilizadas para circunscrever o fenômeno social, mas não sem fazer a crítica a estes *rótulos* e o *significado* destes. Entende-se que se trata de uma construção social que denominou certas características ou comportamentos como “desvio”, “doença” ou “anormalidade”; portanto algo indesejado, a ser corrigido ou controlado.

Justiça há muito tempo. Observa-se que, historicamente, estes casos, em geral, eram atendidos de maneira segmentada e estigmatizante, com práticas de segregação, contenção e violência (Dotto, Endo, Sposito & Endo, 2012).

Neste contexto, apesar da cultura ainda repressora e estigmatizante do campo do direito, identificam-se algumas práticas alinhadas com os princípios da Luta Antimanicomial (Amarante, 2008), tais como: ações de qualificação ao atendimento – na perspectiva do cuidado –, ações de articulação com outras políticas públicas e equipamentos, construção de termos de cooperação e ações civis públicas para implementação e fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial, projetos de capacitação e de educação em direitos. O papel de profissionais da psicologia tem sido fundamental neste processo, buscando novos e alternativos caminhos neste campo, preocupando-se com a escuta qualificada e a autonomia de usuárias e usuários, atuando no fortalecimento dos laços sociais e familiares, bem como visando potencializar as conexões entre as políticas públicas, fomentando intervenções para que a Defensoria Pública integre, também, esta Rede.

Outra pesquisa de Doutorado em curso, que compõe o cenário de interface entre políticas públicas de saúde mental e o campo do Sistema de Justiça, sobretudo, o campo de garantia de direitos, é o estudo de uma pós-graduanda<sup>9</sup>, que também é trabalhadora do Ministério Público de São Paulo (MPSP), o qual, a exemplo da Defensoria Pública, compõe o Sistema de Justiça brasileiro e que a partir da Constituição Federal de 1988 tem como função “a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Brasil, 1988, art. 127). Na perspectiva institucional, o MPSP inclui ações que se direcionam para a efetivação do projeto societário democrático, atuando também no monitoramento e na avaliação das políticas públicas, assim, podendo contar com apoio de equipes técnicas próprias (e.g., Goulart, 2016). Neste contexto, no estado de São Paulo foi criado um Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial (NAT), em 2012, em cujo contexto o trabalho da pesquisadora está inserido.

Entre 2012 e 2018, portanto, a pesquisadora teve acesso, por meio de visitas institucionais, a serviços previstos na Política Nacional de Saúde Mental. Também adentrou outras unidades não configuradas nesta política, como: Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI) previstas na política de Assistência Social, Comunidades Terapêuticas que recebem casos sem conexão com o perfil de uso de álcool e outras drogas, clínicas particulares,

---

<sup>9</sup> Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim.

serviços sem oficialização de funcionamento (entendidos como ilegais), deparando-se com discursos e práticas ainda de caráter manicomial. Neste sentido, a pesquisa, por meio de narrativas da trabalhadora, revela situações de persistentes interações em situações não parametrizadas que vão no sentido oposto aos contextos da Luta Antimanicomial e de políticas de Atenção em Saúde Mental, que permitem refletir sobre o processo de Reforma Psiquiátrica frente a avanços, retrocessos e sentidos do termo manicomial como “metáfora de relações de violência e discriminação, geradoras de exclusão social” (Scarcelli, 1998, p. 1).

#### ***1.4 Permanência Estudantil***

No campo das políticas públicas voltadas à educação superior, a pesquisa de Doutorado “Encontros e desencontros entre o saber popular e o conhecimento acadêmico”<sup>10</sup> procura compreender o percurso das comunidades que adentram a universidade pública gratuita, além de analisar papéis que os grupos sociais possuem na permanência de estudantes cotistas. Trata-se de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. A análise documental (2000 a 2016) permite compreender que um conjunto de políticas públicas construiu uma expansão da rede de universidades federais, para além da ampliação de vagas, pautando o desenvolvimento de territórios (Programa de Aceleração de Crescimento) e a inclusão de maiorias e minorias sociais (Brasil, 2012)<sup>11</sup>.

Na tese, propõe-se o termo “Universidades Suleadas”<sup>12</sup> para nomear algumas universidades públicas federais que surgiram em um movimento de expansão destas universidades, com um projeto político-pedagógico pautado num ideário contra hegemônico e na práxis da emancipação social.

Ainda para o caso brasileiro, cabe considerar a recente configuração de novas universidades públicas que buscam outro modelo de universidade, contra a lógica hegemônica, ainda que dentro da oficialidade estatal. Alguns desses exemplos são a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), esta que, inclusive, se autodefine como uma universidade popular em seus documentos de fundação. Sobre essas universidades e o processo de expansão do sistema público brasileiro temos trabalhos de produção recente, baseados em pesquisas em andamento

---

<sup>10</sup> Conduzida por Tatiana Alves Romão.

<sup>11</sup> A Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Nova Lei de Cotas), conjuga critérios de cotas raciais e de cotas sociais, que altera a questão do acesso à educação superior federal, por um mecanismo que, ao direcionar o bem público aos menos privilegiados, efetivam uma forma de desenvolvimento social de uma maioria historicamente excluída de acesso à educação superior (Lei n.º 12.711, 2012).

<sup>12</sup> O termo Universidade Suleada tem em Paulo Freire uma de suas inspirações. Freire chama atenção para os aspectos ideológicos do termo “nortear”, e usa a expressão “sulear” para referir-se à ótica do sul, à construção de paradigmas alternativos e à reinvenção da emancipação social (Cf. Dicionário Paulo Freire, 2008).

no projeto Observatório da Universidade Popular no Brasil (Morris, 2016, p. 117).

Com base no cenário apresentado, elege-se a Universidade Federal do Sul da Bahia, inaugurada em 2014, para a condução da pesquisa. Esta Universidade pratica uma política de cotas que privilegia indígenas aldeada/os, quilombolas e campesina/os do Movimento Sem Terra.

## **2. Caminhos da investigação: procedimentos e instrumentos utilizados nas pesquisas de campo**

Como já referido, há uma ampla diversidade metodológica no campo da Psicologia Social. Tendo método como “caminho do pensamento” (Minayo, 2014), ilustra-se aqui o desenvolvimento e a construção de possíveis trajetórias de investigação, que permitam compreender efeitos das políticas públicas sobre as vidas das pessoas. A definição de desenho metodológico, bem como a escolha de procedimentos e instrumentos utilizados, é pautada tanto pelo campo da pesquisa quanto pelo referencial teórico, guiões estes que permitem um rigor que valide os saberes gerados pelas investigações e o desenvolvimento de políticas públicas comprometidas com diversas necessidades sociais.

Diferentes instrumentos e procedimentos foram utilizados nas pesquisas apresentadas: entrevistas, narrativas, observação, diário de campo e sociodrama se constituíram como possibilidades viáveis nas investigações e são apresentados como forma de dar visibilidade a essas propostas no campo da Psicologia Social.

### **2.1 Observação e diário de campo**

As Ciências Sociais há muito se utilizam da observação participante e da etnografia para a realização de pesquisas, nas quais se busca conhecer uma realidade diversa daquela da pessoa que a conduz. Nestes trabalhos, o uso de diário de campo, ou caderno de campo, se fez fundamental, uma vez que nele foram registradas características da cultura, da realidade, do “campo” que se punham a conhecer. A Psicologia Social pôde, ao longo do tempo, se debruçar sobre essas contribuições e também se utilizar delas.

Comprometidas com uma crítica à construção do conhecimento positivista e à hegemonia do saber científico, as pesquisas que se utilizaram desses caminhos metodológicos objetivaram ultrapassar a falsa dicotomia entre o pesquisador e o objeto da pesquisa. A “pesquisa de campo” no contexto do grupo de pesquisa aqui mencionado, no entanto, se realiza



menos próxima à etnografia e mais próxima de um “se deixar levar”. Scarcelli (2012), em sua pesquisa de Doutorado, demonstrou como é possível se apoiar nas ideias pichonianas para produzir uma investigação de campo que permita encontros e conversas, com o intuito de se aproximar de uma realidade desconhecida ou conhecer algum aspecto dela em particular.

A partir das ideias de Pichon-Rivière (2005), é possível acessar processos intersubjetivos, realizando também uma constante análise do mundo interno por quem investiga. Como o autor propõe, deve-se atentar a duas dimensões de fenômenos presentes neste processo: o observável (explícito) e as fantasias inconscientes (implícito). As observações em uma pesquisa de campo que adote esse modo de investigação, então, servem para se questionar o que se processa no sujeito e nos arranjos e rearranjos grupais. Para Pichon,

todo processo implícito manifesta-se, dentro do campo de observação, pelo surgimento de uma qualidade nova nesse campo, a qual será denominada emergente. O emergente destaca-se como conceito por representar a articulação possível entre os âmbitos da intra e intersubjetividade (Scarcelli, 2002, p. 102).

O conceito de emergente representa a articulação possível entre os âmbitos da intra e intersubjetividade, do mundo interno e mundo externo; expressa-se por um conjunto de fantasias inconscientes explicitadas através do processo de atribuição e assunção de papéis (Pichon-Rivière, 2005). Trata-se de uma formulação relacionada àquele que pode ser considerado um dos pilares da teoria pichoniana: o conceito de porta-voz. Porta-voz de um grupo é aquele que, em um determinado momento, denuncia o acontecer grupal, as fantasias que o movem, as ansiedades e necessidades do grupo. Não fala por si só, mas por todo o grupo, pois é no porta-voz que se conjugam a verticalidade e horizontalidade grupais (Scarcelli, 2012).

Nesse sentido, o sujeito porta-voz é veículo de uma qualidade emergente que remete à a dimensão implícita das relações estruturantes do grupo estabelecidas entre seus integrantes. O emergente representa uma nova situação grupal, sendo porta-voz quem explicita as fantasias inconscientes do grupo (Pichon-Rivière, 2005). A investigação feita a partir do grupo indaga o interjogo entre o intra e o intersubjetivo (mundo interno e mundo externo) considerando-se, entre outros aspectos, uma observação dos modos de interação simultaneamente à formulação de hipóteses provisórias acerca dos processos envolvidos nesse interjogo.

Na pesquisa que aborda gênero realizada na UBS, adotou-se a “observação” das atividades realizadas na e pela instituição, sendo o diário de campo instrumento primordial para seu objetivo. Neste diário, registravam-se acontecimentos presenciados em campo, encontros e desencontros, aquilo que se mostrava significativo para a pesquisa e, ao mesmo tempo, sensações, ideias, vivências internas da própria pesquisadora em campo, como frequentemente

se faz o observador de grupos operativos, tal como teorizado por Pichon-Rivière (2005). Para este autor, o mundo interno representa um conjunto de relações sociais internalizadas que passam do que está fora (mundo externo) para o grupo interno (mundo interno) que se encontram em permanente interação. Essas relações apresentam-se como objeto da Psicologia Social da Práxis, que tem como instrumentos privilegiado de investigação o grupo que foi denominado de operativo, no qual se investiga o interjogo entre a dimensão psicossocial e a dimensão sociodinâmica (Scarcelli, 2017); a “observação das formas de interação, dos mecanismos de adjudicação e assunção de papéis” (Pichon-Rivière, 2005, p. 238) ou das “formas de interação que nos conduzem a estabelecer hipóteses acerca de seus determinantes” (Lema, 2008, p. 107). Nesse sentido,

ter o grupo operativo como instrumento de investigação não significa constituir um grupo assim formalizado ou investigar um grupo constituído a partir do que propõe a técnica. Em outros termos, do grupo operativo decorre um conjunto de conceitos que orientam nosso olhar quando examinamos situações de maneira geral (Scarcelli, 2017, p. 192).

Desse modo, o diário de campo tudo incluía: informações sobre o local e as pessoas, datas e horários, ocorridos, contatos, acordos e combinados, bem como questões subjetivas, reflexões acerca do tema da pesquisa, e diálogos com leituras que a pesquisadora já havia feito.

Todo esse registro formou um diário de campo de uma experiência vivida corporalmente, nas relações, entre pessoas – e não com o “objeto” de pesquisa – assim como de uma experiência vivida na instituição, com sua (des)organização, hierarquia, cultura e história. Portanto, os escritos no diário de campo não representam a realidade externa, mas uma construção na qual a própria pesquisadora participa, já que o que é selecionado para registro passa por sua atenção, interpretação, vida interna que pode ser teorizada a partir de uma teoria de grupos concebida no âmbito da Psicologia Social da Práxis (Kazi, 2006).

## ***2.2 Entrevistas***

A entrevista, como recurso metodológico, é entendida acima de tudo como conversa entre duas ou várias pessoas interlocutoras, tendo como finalidade fornecer informações pertinentes sobre um objeto de pesquisa (Minayo, 2014). Traz informações dos próprios sujeitos a partir de sua maneira individual de sentir e compreender sua realidade; revela crenças, valores, condutas, maneiras de atuar. Bleger (1998) afirma que o campo da entrevista é dinâmico, sendo necessário considerar: (a) quem conduz a entrevista, considerando aspectos de identificação e contratransferência, etc.; (b) quem é a pessoa entrevistada, incluindo aqui os aspectos transferenciais, suas defesas e ansiedades, etc.; (c) a relação interpessoal, onde

circulam as ansiedades, o processo de comunicação (projeção, introjeção, identificação), etc. Isso quer dizer que, até pelas condições em que as entrevistas ocorrem, devem ser considerados tanto aspectos formais e objetivos quanto a subjetividade envolvida nesse encontro.

Entrevistas foram realizadas nas pesquisas desenvolvidas por este grupo de autoras, e elas aconteciam frequentemente na perspectiva do “se deixar levar” que pode se encaminhar à modalidade de encontro previamente marcado e orientado por questões previamente definidas. A pesquisa, que abordou questões de gênero em Portugal e no Brasil, simultaneamente, encaminhou-se com entrevistas que almejavam obter relatos pessoais a partir de respostas dadas pelos interlocutores. Inicialmente, foram propostas entrevistas abertas, com tópicos sugeridos e listados num roteiro não rígido. Ao longo do trabalho, foram feitos ajustes para incluir particularidades não pensadas originalmente, a exemplo da existência de uma lei de identidade de gênero no contexto português. Deste modo, em Portugal, foi necessário elaborar um roteiro de perguntas que partiram de um questionário semiestruturado, enquanto no Brasil as entrevistas permaneceram abertas, tendo como elemento disparador uma única pergunta. Ainda que, no primeiro caso, nem todos os tópicos listados no roteiro prévio tenham sido abordados, as ausências destes também puderam fornecer dados, relacionadas a relevância de tais questões para cada interlocutor.

### **2.3 Narrativas**

Conforme exposto no tópico anterior, algumas das pesquisas aqui descritas utilizam narrativas, a partir do resgate de registros em diário de campo das pesquisadoras que são também trabalhadoras em seu campo de pesquisa. Esta escolha se deu fundamentada no entendimento de que poderá ser um modo coerente de acolher diversas formas de manifestação das questões de saúde mental, e de como estas se apresentam nas instituições jurídicas, ou ainda em relação a órgãos que representam direitos e, portanto, justiça. Deste modo, procura-se retratar, resgatar, recolher, visibilizar, através de narrativas os atendimentos, visitas, reuniões, diálogos e demais procedimentos que compõem o cotidiano das pesquisadoras. A pesquisa narrativa é um instrumento criativo e inovador, já consagrado pela Organização Mundial de Saúde (OMS):

Em 2003, o Escritório Regional para a Europa da Organização Mundial de Saúde criou um serviço de informação pública denominado HEN – Health Evidence Network. Baseado em “evidências sintetizadas”, propõe “opções políticas” para o desenvolvimento de futuras recomendações na tomada de decisões em saúde. . . . *Entre as sugestões, figuraram: uso de novos tipos de evidência, pesquisa qualitativa e narrativa, ampliação de disciplinas acadêmicas*

relacionadas a contextos culturais (Nunes, 2018, p. 307, grifo nosso).

Este relatório com recomendações da OMS observa que abordagens altamente estruturadas minimizam a importância da leitura e da interação dialógica entre a literatura e a pesquisadora, a continuidade interpretativa e o questionamento, a avaliação crítica e a criatividade, o desenvolvimento da argumentação e da escrita – atividades altamente intelectuais e criativas, que buscam originalidade ao invés de replicabilidade. Desse modo, uma narrativa seria um relato com um começo, uma sequência de eventos que se desenrolam e um final. A narrativa coloca personagens, eventos, ações e contexto juntos, para dar sentido a eles (Nunes, 2018).

Segundo esta análise, as histórias são subjetivas e intersubjetivas, incorporadas em práticas institucionais e sociais e convencem não pela sua verdade objetiva, mas por sua semelhança com a vida real e o impacto sobre o leitor ou ouvinte. O foco da pesquisa narrativa estaria em produzir o que nomeia de “interpretação convincente”, destacando que confiabilidade, plausibilidade e criticidade – reflexividade, questionamento e interpretações alternativas – são fundamentais (Nunes, 2018).

O documento também aponta que “pesquisas narrativas bem conduzidas e analisadas podem complementar estudos randomizados, estudos observacionais e dados coletados rotineiramente de vários tipos” (Nunes, 2018, p. 309). São recomendados como procedimentos para garantir critérios científicos à pesquisa: coletar várias histórias sobre o mesmo assunto; relacionar a história a outras fontes, como dados biomédicos; e estar atenta aos deveres éticos de honestidade e confidencialidade. Desta forma, o conteúdo das narrativas pode ser o material disparador para um encontro com o campo de interesse do estudo, ilustrando dinâmicas (institucionais, interpessoais, interinstitucionais), relações, discursos, diálogos, ações, intervenções, dentre outras descrições, elementos que podem ser analisados em conjunto com outras fontes de dados, tais como: legislação, normativas, estatísticas, bibliografia e outras pesquisas.

Por fim, se por um lado a narrativa é considerada como elemento inovador, há que se ponderar sobre a criticidade direcionada a esta concepção de fazer e compreender a ciência, desde os trabalhos de Walter Benjamin (1985) e Hannah Arendt (2016). A função política de narrar é resgatada na pesquisa ao se buscar o sentido desta ação na composição da mesma, e a partir dela deixar vir à tona aquilo que estava fora do discurso oficial de sucesso da história; neste caso para compor o cenário dos avanços da saúde mental no Brasil, que, como temos visto, vem sendo desconstruída atualmente sem representação de resistências que efetivem

barras no desmonte.

Às pesquisas, portanto, interessam contar dos processos a fim de compor contextos de estudos quantitativos e outros qualitativos, e também promover reflexão sobre os restos que ficam de fora do discurso apenas dos avanços e conquistas, para partilhar de experiências no campo de interface da justiça e saúde que recolham as contradições e incongruências da realidade (Critelli, 2012). Ficaria a cargo do narrador a transmissão não oficial ou dominante, pois é dela que a tradição não recorda (Gagnebin, 2006), e assim, do lugar de trabalhadoras do sistema de justiça, buscamos narrar o que testemunhamos deste lugar.

Assim, dialoga-se com Pichon, partindo de conceitos que foram trazidos e trabalhados anteriormente. Se quem é porta-voz denuncia o acontecer grupal, entende-se que as narradoras também promovem esse dizer das realidades, nos contextos da interface justiça e saúde como ação de denúncia de um acontecer grupal, tendo as realidades narradas surgindo como emergente de um movimento pela saúde mental – que compõe o contexto do direito, da política e dos aspectos sociais.

## **2.4 Sociodrama**

O sociodrama é um instrumento metodológico da socionomia que, ao ser utilizado como método de pesquisa interventiva, permite estabelecer uma relação dialética e dialógica com seus participantes. Nesta concepção metodológica, para se manter a coerência com o referencial filosófico e teórico, os sujeitos são convidados a ocupar o papel de co-pesquisadoras ou co-pesquisadores a respeito da temática investigada.

Moreno<sup>13</sup> (1975) introduz o sociodrama como método de ação na abordagem dos problemas antropológicos e culturais.

O Conceito subjacente nessa abordagem é o reconhecimento de que o homem é um intérprete de papéis, que todo e qualquer indivíduo se caracteriza por um certo repertório de papéis que dominam o seu comportamento e que toda e qualquer cultura é caracterizada por um certo conjunto de papéis que ela impõe. . . Para o estudo das inter-relações culturais o procedimento sociodramático é idealmente adequado, especialmente quando duas culturas coexistem em proximidade física e seus membros se encontram, respectivamente, num processo contínuo de

---

<sup>13</sup> É importante destacar que Jacob Levy Moreno (1892-1974) trouxe à teoria do papel no campo da Psicologia e na criação do psicodrama, quando procurava descrever os processos psíquicos que ocorriam neste método nascido do Teatro do Improvisado. E se ele trouxe contribuições importantes para a Psicologia, é George Mead quem vai desenvolver a noção de papel no âmbito da Psicologia Social e explicar muitos aspectos da vida social por meio do estudo dos papéis. Para ele, na mente de cada um de nós não só assumimos nosso papel, como fazemos isso também em relação ao papel do outro, assumindo o papel social de um grupo organizado. E foi no estudo de Mead, que Pichon buscou subsídios para a construção de sua Psicologia social, histórica e concreta (Scarcelli, 2017).

interação e permuta de valores (Moreno, 1975, p. 413).

Convidou-se à vivência de um ato sociodramático membros dos grupos que constituem a instituição, os quais vestidos de seus papéis sociais e do papel de co-pesquisadoras e co-pesquisadores, são conduzidos em dramatizações de cenas eleitas e criadas pelo próprio grupo. No sociodrama, o grupo é ao mesmo tempo autor e ator das histórias representadas.

### **3. Análise**

As pesquisas que apresentamos trazem diferentes questões e colocam reflexões de dimensões de ordens diversas. A partir de uma perspectiva pichoniana, quando se tem o grupo operativo como instrumento de investigação, sempre são analisadas três dimensões que não se separam, mas são consideradas como recortes metodológicos: a psicossocial, que analisa a parte do sujeito que se dirige aos diferentes membros que o rodeiam; a sociodinâmica, que aborda diversas tensões existentes entre todos os membros que configuram a estrutura do grupo; e a institucional, que consiste na investigação dos grandes grupos (estrutura, origem, composição, história, economia, política, ideologia, etc.) (Pichon-Rivière, 2005). Elas representam três direções de análise na investigação social e perpassam a discussão desenvolvida nas pesquisas aqui apresentadas que dialogam com o esquema conceitual, referencial e operativo (ECRO) da formulação teórica de Pichon-Rivière (Scarcelli, 2017). Contudo, a discussão acerca da dimensão institucional não tem sido suficientemente desenvolvida em estudos que priorizam a abordagem psicológica para se refletir sobre as políticas públicas e práticas institucionais.

Baseadas nesta hipótese, e com o intuito de examinar com mais cuidado tal dimensão nas pesquisas e no caráter social que elas têm, lançamos mão de outro recorte metodológico, sugerido por Scarcelli (2017) a partir do diálogo feito com a teoria pichoniana, mas que não se restringe a ela. Tal proposta possibilita a identificação de camadas relacionais que interrogam questões e agregam conhecimento à dimensão institucional, e sua relação intrínseca com as dimensões psicossocial e sociodinâmica quando estamos, por exemplo, diante das políticas públicas e as práticas que delas decorrem<sup>14</sup>.

De acordo com esse recorte, compreendem-se quatro âmbitos distintos. O político-jurídico refere-se às leis, normas, diretrizes e programas governamentais decorrentes de definições políticas; o social-cultural, aos grupos e sujeitos, suas necessidades e demandas no

---

<sup>14</sup> Considerando os limites deste texto, não será apresentado com mais detalhes o modo de fazer tal análise. Discussão mais detalhada encontra-se em Scarcelli (2017).

contexto da implantação e implementação das políticas; o teórico-conceitual, aos fundamentos teóricos e filosóficos, assim como as concepções que sustentam as práticas, leis, diretrizes políticas e programas; e por fim, o técnico-assistencial, que se refere aos modos de criação, implantação, implementação e desenvolvimento de práticas, leis, diretrizes políticas e programas (Scarcelli, 2017).

Os âmbitos estão sempre interligados, apoiando a investigação de problemas que se encontram na esfera das políticas públicas (por exemplo) e podendo ser utilizados como lentes, para adentrar o campo de pesquisa e refletir experiências que são mobilizadas também na pessoa que conduz a pesquisa. Neste sentido os âmbitos, pensados como recorte metodológico, auxiliam o enquadre<sup>15</sup> e o desenvolvimento da pesquisa, considerando que a experiência de quem pesquisa está implicada no processo de pesquisar.

Os trabalhos das pesquisadoras deste capítulo, por exemplo, se referem aos setores da saúde e educação e podem, assim, indagar sobre diferentes situações que se relacionam aos âmbitos propostos no recorte apresentado no campo das políticas públicas, levantando questões diversas: Quais as leis e diretrizes que sustentam os setores da educação e saúde no país? Quais políticas governamentais subsidiam as práticas encontradas nas diferentes instituições estudadas?

E como são concretizadas as práticas, no cotidiano das instituições, que estão prescritas nas leis e diretrizes que as sustentam? Estão alinhadas ou em desalinho com tais políticas? Como concretizar, em práticas, o que está sendo proposto legalmente?

Quem são os grupos de pessoas que produzem tais práticas? Quais seus modos de expressão, seus contextos de vida? Mas, além disso, quais sujeitos que constituíram as leis e diretrizes políticas estudadas? Como se organizaram e como realizaram esse trabalho?

Há concepções e referenciais teóricos e filosóficos que orientam as práticas nessas instituições, então, quais são eles? E quais princípios baseiam a construção das leis, diretrizes e programas que se relacionam a essas práticas? Qual a visão de mundo e interesses dos sujeitos que participaram desse processo?

Como proposta de compreensão dos focos que cada âmbito pode motivar, as perguntas acima referem-se respectivamente, aos âmbitos político-jurídico, técnico-assistencial, social-

---

<sup>15</sup> José Bleger (1984), discípulo de Pichon-Rivière propõe a concepção de enquadre para se aproximar de um fenômeno do qual se toma uma parte de suas relações, delimitando o que está presente, implicitamente, em todas as indagações, científicas ou não. De acordo com o autor, enquadre são as constantes dentro das quais acontece o processo, operando como um organizador psíquico. Se por um lado o enquadre é imprescindível, também é essencial que se tenha a criticidade quanto à característica de mobilidade do campo).

cultural e teórico-conceitual – lembrando que são camadas imbricadas, podendo ser utilizadas como recortes metodológicos que auxiliem na apreensão da realidade sem ignorar suas relações.

Uma busca está em indagar sobre as lacunas entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial (Scarcelli, 2011, 2017). O que está proposto em diretrizes, leis e programas é de fato concretizado no cotidiano das práticas nas instituições? Em muitos aspectos e circunstâncias, como aqueles captados pelas pesquisas aqui apresentadas, pode-se afirmar que não. Mas, isso já é sentido e conhecido pelos diferentes atores dessas instituições. O que se torna interessante é conhecer como isso se dá e quais as consequências dessa discrepância, tarefa que se torna facilitada pelo uso do recorte metodológico.

Conflitos, contradições e ambiguidades, que se expressam entre o que se propõe e o que se estabelece (Scarcelli, 2017), podem, assim, ser conhecidos. Isso se expressou nos objetivos e no desenvolvimento dos trabalhos das pós-graduandas que aqui escrevem.

Um exemplo foi a adaptação do formato das entrevistas de uma das pesquisas, bem como a inclusão de alguns temas inicialmente desconsiderados. A necessidade de se discutir discrepâncias entre os contextos português e brasileiro possibilitou um olhar sobre questões estruturais pautadas no pós-colonialismo (Brah, 2006). Neste ponto, pesaram não apenas as diferenças entre os dois países, mas também o fato de a pesquisadora em questão ser brasileira e ter se mostrado preponderante ao realizar a investigação em Portugal.

Já no âmbito da justiça, em interface com a execução da política de saúde, as contradições são inerentes e revelam campos de disputas diversas, inclusive ideológicas, permitindo que as práticas visualizem diferentes interações possíveis, que fogem às regulamentações pactuadas na estrutura legal democrática – esta, inclusive, se consolida em nuances também mais ou menos democráticas, como temos presenciado na história da árdua construção da democracia no Brasil, ingrediente fundamental ao lançar-se em pesquisas do universo das políticas públicas. Os próprios órgãos de defesa e garantia de direitos acabam por apresentar diferentes posturas e condutas, apesar da lei escrita e pactuada como unidade de direção, pois os inter-jogos vivos no campo social impactam nos movimentos diários e institucionais.

Nos serviços de saúde, em contexto nas diversas pesquisas presentes neste capítulo, a diversidade de acesso e atendimento, bem como as resoluções cotidianas para conflitos e desafios que se apresentam, narram sobre as particularidades que inundam os processos de relações cotidianas que estão em jogo na execução das políticas de saúde, que são reveladas por



meio de diferentes meios de instrumentais metodológicos e compõem o cenário das pesquisas. Tal configuração também é percebida no campo da execução da política de educação.

### **Considerações finais**

O conhecimento que advém das indagações por meio da proposta de recorte metodológico dos âmbitos, assim como da proposta em realizar uma crítica da vida cotidiana<sup>16</sup>, pode trazer reflexões sobre a construção e implementação de políticas públicas. Desnaturalizar, discriminar, analisar, desconstruir estereótipos pode ser potente para se questionar sobre quais instituições e práticas estão sendo produzidas nesta sociedade desigual – afinal, de que tratam as políticas públicas no Brasil na constante tensão entre a diminuição da desigualdade social e na manutenção de um estado de desigualdade harmônico?

As contribuições da Psicologia Social, nesse sentido, se referem à possibilidade de não perder de vista a dimensão do sujeito psíquico e social. É por meio, por exemplo, das sensações de impotência, de angústia e sofrimento dos sujeitos envolvidos nos processos investigados que se pode indagar a respeito da dimensão social e institucional que compõe a formulação e implementação de políticas públicas. Se a violência, a injustiça, o manicômio, o sexismo, o racismo, a falta de pertencimento se desvelam nas relações constituídas nos cotidianos da execução das políticas públicas, a Psicologia Social nos convida a adentrar este campo, com a ciência do tamanho de sua complexidade bem como da ausência da inércia e da insuficiência dos pactos, convocando a compreensão destes inter-jogos: campo-pesquisa, política pública-execução, lei-prática, serviço-profissional e pessoa-pessoa.

### **Referências**

Amarante, Paulo. (2008). *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

---

<sup>16</sup> "A psicologia social formulada por Pichon está inscrita em uma crítica da vida cotidiana, porque aborda o sujeito imerso em suas relações sociais, nas condições concretas de existência, ou seja, aos modos de produção e reprodução da existência material, de inserção dos sujeitos no processo produtivo. Mas na cotidianidade os fatos são aceitos de forma naturalizada, autoevidente sem ao menos serem questionados ou verificados, pois eles são significados como o real por excelência. O sistema de representações sociais (ideologias) encobre e distorce o cotidiano enquanto oculta a essência da vida cotidiana, segundo interesses dos setores hegemônicos da sociedade; as ideologias têm caráter de classe social. Sendo assim, a reflexão psicológica deve incluir indagações frente à complexidade das relações que determinam as tramas vinculares e constituição subjetiva, e são por elas determinadas, pois a vida cotidiana reivindica uma crítica, uma atitude analítica que faça frente à consciência ingênua, indagando as leis que regem a configuração do sujeito (interjogo necessidades/satisfação) e as modalidades de resposta social em cada formação social concreta" (Scarcelli, 2017, p. 217).

- Arendt, Hannah. (2016). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Akerman, Marco; de Sá, Ronice F.; Moyses, Simone; Rezende, Regiane, & Rocha, Dais. (2014). Intersetorialidade? IntersetorialidadeS!. *Ciência e Saúde Coletiva*, 19 (11), 4291-4300. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320141911.10692014>
- Benjamin, Walter. (1985). O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Lekov. In W. Benjamin, *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.
- Bleger, José. (1984). *Psicologia da conduta*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bleger, José. (1998). *Temas de Psicologia: entrevista e grupo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brah, Avtar. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, 329-376. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)
- Butler, Judith. (2008). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Chauí, Marilena. (2017). O mito da não violência brasileira. In E. M. Itokazu & L. Chaui-Berlink (Orgs), *Sobre a Violência*. (pp. 29-50). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Critelli, Dulce M. (2012). *História pessoal e sentido da vida: historiobiografia*. São Paulo: EDUC/FAPESP.
- Dotto, Karen M.; Endo, Paulo; Sposito, Sandra E., & Endo, Teresa C. (Orgs.). (2012). *Psicologia, violência e direitos humanos*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.
- Gagnebin, Jeanne M. (2006). *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34.
- Goulart, Marcelo P. (2016). Corregedorias e Ministério Público resolutivo. *Revista Jurídica Corregedoria Nacional*, 1, 217-231.
- Haraway, Donna. (2004). "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, (22), 201-246. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009>
- Kazi, Gregorio. (2006). *Hacia una psicología social histórica: cartografías críticas*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.

- Krug, Etienne G.; Dahlberg, Linda L.; Mercy, James A.; Zwi, Anthony B., & Lozano, Rafael (Eds.). (2002). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde. Recuperado de <http://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>
- Lema, Vicente Z. (2008). *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière : sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Louro, Guacira L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, Maria C. S. (2005). Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In Ministério da Saúde, *Impacto da violência na saúde dos brasileiros* (pp. 9-33). Brasília: Ministério da Saúde.
- Minayo, Maria C. S. (2014). *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Moreno, Jacob L. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Morris, Erick. (2016). Universidades Populares na América Latina: um olhar pós-colonial. In A. Vecchio & J. E. Santos (Orgs.), *Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais* (pp. 101-120). São Paulo: Casa Flutuante.
- Nunes, Everardo D. (2018). A pesquisa narrativa em saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(64), 307-312. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0240>
- Pichon-Rivière, Enrique. (2005). *O Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Portugal. (2018). *Lei n.º 38, de 07 de agosto de 2018*. Direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa. Recuperado de <https://data.dre.pt/eli/lei/38/2018/08/07/p/dre/pt/html>
- Prefeitura de São Paulo. (2015). Secretaria Municipal de Saúde. *Portaria Nº 1300/2015/SMS.G*. Institui os Núcleos de Prevenção de Violência (NPV) nos estabelecimentos de saúde do Município de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal da Saúde. Recuperado de <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-saude-1300-de-15-de-julho-de-2015>
- Quiroga, Ana P. (2009). *Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Cinco.
- Scarcelli, Ianni R. (1998). *O movimento antimanicomial e a rede substitutiva em saúde mental: a experiência do município de São Paulo 1989 – 1992* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03112005-221529/pt-br.php>
- Scarcelli, Ianni R. (2017). *Psicologia Social e Políticas Públicas: Pontes e Interfaces no Campo da Saúde*. São Paulo: Zagodoni.

Scott, Joan. (1995). Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.

Streck, Danilo R.; Redin, Euclides, & Zitkoski, Jaime J. (Orgs). (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

## Capítulo 13

### Algumas contribuições da Psicologia para o campo da Saúde do Trabalhador

Heloísa Aparecida de Souza

Johanna Garrido Pinzón

Marcia Hespanhol Bernardo

Mariana Pereira da Silva

#### Introdução

O movimento de reforma sanitária brasileira e os movimentos operários, que tiveram seu auge na década de 1980 – período de abertura política após 21 anos de ditadura militar – foram essenciais para a elaboração do capítulo sobre Saúde na Constituição Federal de 1988, que indicou a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Inserido nesse contexto, o campo da Saúde do Trabalhador (ST) colaborou com o avanço nas políticas públicas de proteção aos direitos dos trabalhadores. Trata-se de um campo composto por saberes teóricos e práticos interdisciplinares – incluindo o saber dos trabalhadores – que, fundamentados nas formulações da Saúde Coletiva e da Medicina Social Latino-americana, buscaram superar os limites epistemológicos da Medicina do Trabalho e da Saúde Ocupacional, que eram exercidas nas empresas (Lacaz, 1996). Desse modo, seu lócus de atuação foi a saúde pública, abrangendo não apenas o atendimento àqueles que se acidentam ou adoecem no trabalho, mas também a promoção da saúde e intervenções nos locais de trabalho visando à prevenção de acidentes e de adoecimento dos trabalhadores.

Todavia, manter e ampliar a atenção à saúde dos trabalhadores no SUS tem sido um desafio permanente. Se o próprio SUS sempre foi objeto de disputa por empresas privadas de saúde, a atuação da Saúde do Trabalhador enfrenta uma série de obstáculos que impedem sua plena execução. Como todas as políticas públicas, a ST é proveniente de um conflituoso e intenso emaranhado de relações sociais, econômicas e políticas e, de acordo com Di Giovanni (2009), sua manutenção depende da garantia de direitos à dignidade e à cidadania e das articulações, organizações e reivindicações populares.

Os desafios são ainda mais graves na atualidade brasileira, com as aceleradas perdas dos ainda incipientes direitos conquistados no campo do trabalho. Nesse sentido, diversos projetos desfavoráveis aos trabalhadores foram apresentados aos Poderes Executivo e Legislativo, alguns já aprovados e outros em discussão no momento da escrita deste capítulo. Entre eles, está a polêmica “reforma da previdência”; a Lei 13.467/2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (Brasil, 2017a); e leis como a 13.429/2017, que possibilita a terceirização de qualquer tipo de atividade (Brasil, 2017b).

Lacaz (2019) discute os retrocessos desse conjunto de leis e suas consequências para as conquistas no âmbito da saúde dos trabalhadores. Segundo o autor, além de contribuir com o aumento do desemprego e do trabalho precário, tais alterações legais provocam mais acidentes e incapacidades, geram maior desgaste da saúde física e mental dos trabalhadores e, concomitantemente, levam ao desmonte das políticas públicas de saúde.

As características do atual contexto brasileiro, estabelecidas dentro das margens do capitalismo global são levadas em conta pela Psicologia Social do Trabalho (Coutinho, Bernardo & Sato, 2017), que assume uma postura crítica ao modelo social de trabalho vigente na atualidade. Os profissionais e pesquisadores circunscritos nesse enfoque – no qual se incluem as autoras deste artigo – estudam e discutem as implicações políticas e sociais da relação indivíduo-trabalho no contexto social, bem como promovem ações partindo do pressuposto de que as relações de trabalho são permeadas por assimetrias de poder (Coutinho, Bernardo & Sato, 2017). Portanto, sua atuação – em intervenções ou em pesquisas – inclui uma análise abrangente das contradições do trabalho dentro das condições decorrentes de seus processos de produção particulares. Ela também valoriza os aspectos subjetivos a partir da perspectiva dos próprios trabalhadores e, assim, diferencia-se da relação que a tradicional Psicologia Organizacional estabelece com o trabalho (Bernardo, Oliveira, Souza & Sousa, 2017).

Na saúde pública, desse modo, as práticas e as pesquisas em Psicologia precisam abranger prevenção, promoção e intervenção na saúde integral dos trabalhadores, mediante a problematização da relação entre o adoecimento do trabalhador e sua atividade laboral, assim como a conscientização sobre as relações de trabalho nas quais se encontram. Suas contribuições abrangem os mais diversos níveis do sistema de saúde, que vão da participação em equipes responsáveis pela própria formulação das políticas ao atendimento direto a trabalhadores adoecidos pelo trabalho. Deve-se ressaltar que, ao longo da história, no Brasil, a Psicologia com o viés crítico, com atuações e investigações que valorizavam o diálogo com os movimentos sociais, a classe trabalhadora e os diversos serviços públicos, forneceu importantes

contribuições para a constituição e implementação de Políticas Públicas em Saúde do Trabalhador.

Considerando os pressupostos dessa exposição inicial, o presente capítulo tem o objetivo de refletir sobre as contribuições e desafios da participação da Psicologia nas políticas públicas em Saúde do Trabalhador. Para isso, parte das discussões e pesquisas realizadas pelo grupo “Trabalho no Contexto Atual: Estudos Críticos em Psicologia Social” que, desde o ano de 2009, tem se dedicado à análise das situações de trabalho e sua relação com a saúde dos trabalhadores, em especial a saúde mental.

Para abordar esse tema, começaremos apresentando algumas reflexões sobre as características do trabalho no contexto atual e suas repercussões para os trabalhadores, especialmente no que se refere à saúde, que entendemos ser fundamental para a discussão das políticas públicas em Saúde do Trabalhador e das contribuições da Psicologia à temática. Depois dessas reflexões introdutórias, serão apresentadas algumas pesquisas de pós-graduação em Psicologia, que colaboram com a construção de conhecimento na área da saúde coletiva e na atuação profissional do psicólogo em prol dos direitos dos trabalhadores.

## **1 Reflexões sobre as características do trabalho no contexto atual e suas consequências para os trabalhadores**

Iniciamos lembrando que o trabalho possui um significado maior do que o ato de exercer uma atividade ou de vender a força de trabalho por uma remuneração. Existe também uma representação social do trabalho como fator de integração, reconhecimento e cooperação. Segundo Antunes (1998), “O ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho em sua cotidianidade que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas” (Antunes, 1998, p. 121). Todavia, sob o capitalismo, em vez de favorecer a humanização e a socialização, com frequência, ele se torna nocivo aos trabalhadores.

A busca inerente ao capitalismo pela maior acumulação do lucro leva à intensificação do trabalho e, conseqüentemente, à fragilização da saúde dos trabalhadores. Aspectos relativos à organização do trabalho, tais como: a carga e o ritmo do trabalho, o conteúdo das tarefas, a duração da jornada, a hierarquização estabelecida, o trabalho em turnos e o controle na produção desencadeiam desgastes físicos e psíquicos dos trabalhadores, o que favorece o sofrimento e os processos de adoecimento.

Nesse sentido, Lacaz (2007) faz referência ao “processo de trabalho”, no qual se inscrevem as relações sociais de produção estabelecidas, a fim de ressaltar a determinação social e histórica na compreensão das relações trabalho e saúde-doença. O autor afirma:

Importa, então, desvendar a nocividade do processo de trabalho sob o capitalismo e suas implicações: alienação; sobrecarga e/ou subcarga; pela interação dinâmica de “cargas” sobre os corpos que trabalham, conformado um nexu biopsíquico que expressa o desgaste impeditivo da fluidez das potencialidades e da criatividade (Lacaz, 2007, p. 759-760).

O capitalismo tem sua trajetória marcada por diversos períodos de expansão e retração, além de transformações na organização do trabalho e, conseqüentemente, dos trabalhadores. Uma das características mais significativas na contemporaneidade diz respeito à instauração de um modo de produção conhecido como “regime de acumulação flexível” (Harvey, 2011). O aumento da competição internacional, em um período de mudanças e incertezas, obrigou os Estados capitalistas a favorecerem o ambiente dos negócios, facilitando e motivando a introdução de novas alternativas de produção, caracterizadas por uma maior flexibilidade dos mercados, pela mobilidade geográfica e pelo estabelecimento de rápidas mudanças nas práticas de consumo (Antunes, 1998; Bauman, 1999). Ante essas imposições, o regime de acumulação flexível também introduz alterações significativas nos modelos da organização do trabalho e nas relações trabalhistas, com a finalidade (e a necessidade) de conter a força dos trabalhadores. Isso configurou um novo contexto nas relações de trabalho, no qual prevaleceu uma característica em particular, que se pode denominar flexibilidade laboral (Antunes, 2005; Harvey, 2011).

Essas transformações implicaram expressiva redução do número de trabalhadores formais em empresas em paralelo à crescente ampliação da informalidade e do desemprego. Do mesmo modo, convém destacar que as transformações ocorridas incluem desregulamentação, terceirização e precarização do trabalho. Um exemplo recente é o crescimento vertiginoso de formas de trabalho relacionadas ao uso de tecnologias, que vêm sendo denominadas de “uberização” (Abílio, 2017), as quais oferecem situação desprotegida, insegura e, muitas vezes, degradante ao trabalhador.

Tal contexto impõe grandes desafios aos trabalhadores, tais como: o cumprimento das diversas exigências cotidianas, o envolvimento com a concorrência do mercado, a aprendizagem constante das novas tecnologias, o saber agir diante de um contexto em frequente transformação e vivência de incerteza com relação à situação de trabalho. Desse modo, a saúde mental dos trabalhadores também sofre um processo de desgaste.



Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010) mencionam a identificação de um conjunto de transtornos mentais associados a condições precárias de trabalho, entre os quais se encontram: estresse, depressão, esgotamento profissional (Burnout), estresse pós-traumático (TEPT) e a dependência de bebidas alcoólicas e a outras substâncias psicoativas. O psiquiatra francês Louis Le Guillant (2006) foi um dos pioneiros nos estudos sobre a influência do trabalho no adoecimento mental. Seu estudo sobre as telefonistas, realizado na década de 1950, evidenciou os efeitos nocivos para a saúde da intensificação do trabalho e do controle exercido pelo poder hierárquico. O autor expõe que a organização do trabalho é a responsável por constrangimentos, pressões ou imposições que desorganizam o equilíbrio psicofisiológico e mental dos trabalhadores (Le Guillant, 2006). A esse respeito, Sato e Bernardo (2005) acrescentam que os problemas reconhecidos por Le Guillant não só continuam se reproduzindo na atualidade, como também se ampliam com a intensificação do trabalho e a sofisticação do controle possibilitada pelos avanços tecnológicos.

Assim, ao abordar as grandes transformações sofridas pelo trabalho, observa-se que, além de acentuarem ainda mais as desigualdades e a injustiça social presentes em nossa sociedade, trazem outras formas de sofrimento e adoecimento mais complexas e sutis, sobretudo, do ponto de vista da saúde mental relacionada ao trabalho. Vale enfatizar, ainda, que tal quadro não afeta apenas os trabalhadores formais do setor privado. Os efeitos atingem toda a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 1998), que abarca, inclusive, aqueles que não conseguem trabalho. Daí a importância de políticas públicas direcionadas à saúde dos trabalhadores e do compromisso da Psicologia com tais políticas.

## **2 Políticas Públicas em Saúde do Trabalhador: Breve apanhado histórico e contribuições da Psicologia**

A Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora tem como principais objetivos o fortalecimento da Vigilância em Saúde do Trabalhador; a promoção de ambientes e processos de trabalhos saudáveis; a garantia de integralidade na atenção à saúde dos trabalhadores; a ampliação do entendimento de que a saúde do trabalhador deve ser concebida como uma ação transversal; a incorporação da categoria trabalho como determinante do processo saúde-doença dos indivíduos e da coletividade; a garantia de que a identificação da situação do trabalho dos usuários seja considerada nas ações e serviços de saúde, assegurando, desse modo, maior qualidade da atenção à saúde dos trabalhadores usuários do SUS (Brasil, 2012).

Apesar de amplas e promissoras, tal política permanece cercada de fragilidades e, como discutido anteriormente, sofre intensas ameaças na atualidade. Ela é oriunda de um longo processo de organização e reivindicações dos trabalhadores, que começou a ser debatida de forma mais estruturada na década de 1980, com forte influência da Medicina Social Latino-americana e do Movimento Operário Italiano. Configura-se, assim, como uma das importantes conquistas sociais presentes na Constituição Federal de 1988 (Lacaz, 2007).

As raízes das políticas públicas em ST são críticas e engajadas com os interesses e participação da classe trabalhadora. Costa, Lacaz, Jackson Filho e Vilela (2013) afirmam que se trata de um campo interdisciplinar, plurinstitucional, integrado à Saúde Coletiva e voltado para a promoção, prevenção e a assistência aos trabalhadores, privilegiando o seu protagonismo e compreendendo a saúde-doença como processo dinâmico, histórico, coletivo e com possíveis relações com o trabalho.

A efetiva implantação da ST no âmbito da saúde pública ganhou relevância na década de 1990, quando a Lei Orgânica da Saúde regulamentou o SUS, destacando ações de vigilância e atenção às condições de trabalho e seus impactos na saúde dos trabalhadores (Brasil, 1990). Posteriormente, foram instituídos os Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CERESTs). Sato, Lacaz e Bernardo (2006) afirmam que, no processo da reforma sanitária ocorrida no Brasil na década de 1980, a Psicologia contribuiu para a efetivação da Saúde do Trabalhador, colaborando, por exemplo, com a elaboração de diretrizes, com o desenvolvimento de novas propostas de atendimento psicossocial (Sato, Araújo, Udihara, Franco, Nicotera, Daldon, Settini e Silvestre, 1993) e de ações de vigilância em saúde (Sato & Bernardo, 1995).

Segundo o documento produzido pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Conselho Federal de Psicologia, 2008), os psicólogos que atuam na Saúde do Trabalhador são convidados a contribuir com a reflexão sobre as vivências desencadeadas pelos aspectos da organização, dos processos e das situações de trabalho existentes na atualidade e a compreender as possíveis repercussões desses elementos sobre a saúde dos trabalhadores. O documento destaca a importância do psicólogo na defesa da saúde dos trabalhadores ao afirmar que, no “âmbito do SUS, o campo da saúde mental e trabalho encontra nos psicólogos importante base técnica de sustentação” (Conselho Federal de Psicologia, 2008, p. 23) e ressalta a contribuição da Psicologia na compreensão da subjetividade do trabalhador, das vivências de sofrimento no trabalho e das patologias provocadas ou agravadas pelo trabalho.

A diferença do olhar do psicólogo em relação a outros profissionais da saúde, em nossa concepção, é que esse profissional recebe uma formação que, indiferente da perspectiva teórica, prioriza a atenção à subjetividade e esse enfoque é essencial quando o assunto é a saúde mental. A Psicologia pode contribuir também para a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho na atualidade, para a análise das dinâmicas intersubjetivas que ocorrem nos ambientes do trabalho, para o entendimento das defesas psíquicas adotadas pelos trabalhadores, entre outras articulações possíveis de se estabelecer entre a atividade e o sujeito trabalhador. Contudo, essa atenção à subjetividade por parte do psicólogo não pode se dar de forma individualizante e descontextualizada. Apesar de haver um leque de possibilidades, não é possível indicar uma receita pré-estabelecida para os fazeres do psicólogo do sistema público de saúde na defesa da saúde mental dos trabalhadores.

O principal aspecto que pode ser destacado na pesquisa e na prática psicológica em Saúde do Trabalhador é o compromisso com os interesses da classe trabalhadora e o cumprimento do código de ética da profissão, que sintetiza as ações dos profissionais de forma a atender as demandas sociais e valorizar a dignidade humana. Vale lembrar alguns dos princípios fundamentais do código de conduta ética:

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 07).

Não é simples manter esse compromisso em um cenário de banalização das injustiças sociais e de ataques aos direitos dos indivíduos. Sem dúvida, as profundas mudanças nas relações de trabalho das últimas décadas e o alarmante crescimento do desgaste mental dos trabalhadores apresentam novos e maiores desafios aos psicólogos, em especial, aos que estão inseridos na Saúde Pública. Todavia, como destaca Parker (2014), os inúmeros embates sociais apresentados à Psicologia na atualidade não podem ser considerados de forma negativa e, sim, devem ser encarados como sinais de força ao proporcionarem a possibilidade de ações que promovam a transcendência dos pensamentos cristalizados, por meio de práticas, experiências e técnicas que contribuam com o rompimento da alienação da população, almejando a emancipação do ser humano.

Ao escrever sobre a atuação da Psicologia na sociedade latino-americana, em sua clássica obra “O papel do psicólogo”, Martín-Baró (1996) também é enfático ao afirmar que o

objetivo da prática desse profissional, em qualquer área, deve ser, em primeiro lugar, o de colaborar com o processo de conscientização da população. Em outro momento, ao falar especificamente do trabalho, o autor destaca a importância de os psicólogos verem os trabalhadores não como “objetos, mas como sujeitos sociais” (Martín-Baró, 2014, p. 621) e, especificamente com relação à saúde mental dos trabalhadores, afirma que esse conceito deve ser revisto “à luz da totalidade política e não de uma consideração puramente individualista e tecnocrática” (Martín-Baró, 2014, p. 621). Desse modo, o saber do psicólogo deve estar:

a serviço da construção de uma sociedade em que o bem-estar dos menos não se faça sobre o mal estar dos mais, em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija desumanização de todos (Martín-Baró, 1996, p. 23).

Reiteramos que uma forma de se alcançar essa atuação comprometida é por meio do investimento na formação crítica, incentivando a reflexão sobre a realidade social desde a graduação dos novos profissionais mantendo-a na formação permanente. Além disso, os pressupostos do campo da Saúde do Trabalhador precisam ser amplamente divulgados entre os profissionais de saúde, incluindo os psicólogos.

Considerando essa realidade, apresentamos, a seguir, pesquisas realizadas pelo grupo “Trabalho no Contexto Atual: Estudos Críticos em Psicologia Social”, que buscaram analisar diferentes situações de trabalho e sua relação com a saúde dos trabalhadores. Entendemos que essa apresentação possibilita o compartilhamento de compreensões e atuações críticas de psicólogos em interface com as Políticas Públicas em Saúde do Trabalhador.

### **3 Pesquisas de Pós-graduação em Psicologia – Grupo “Trabalho no Contexto Atual: Estudos Críticos em Psicologia Social”**

Os estudos realizados no Grupo de Pesquisa aqui apresentado se centraram, principalmente, na construção de conhecimento nas áreas da Psicologia Social e da Saúde do Trabalhador e na investigação da atuação profissional do psicólogo em prol dos direitos e da saúde dos trabalhadores em diversos segmentos da sociedade. Essas pesquisas partiram de uma releitura teórica e metodológica da prática, da busca pela ampliação dos conhecimentos sobre a relação entre saúde e trabalho e da necessidade de privilegiar o olhar e a participação dos trabalhadores, bem como o reconhecimento de sua subjetividade nos diversos contextos de trabalho, implicando, portanto, um olhar crítico sobre os aspectos micro e macrosociais que configuram o mundo do trabalho. Mesmo que muitas delas não tenham focalizado

especificamente as políticas públicas em Saúde do Trabalhador, entendemos que o conhecimento construído colabora para o desenvolvimento desse campo.

Com métodos qualitativos<sup>1</sup>, baseadas no enfoque da Psicologia Social do Trabalho (Coutinho, Bernardo & Sato, 2017) e na compreensão do Desgaste Mental (Seligmann-Silva, 2011), foram desenvolvidas 40 pesquisas<sup>2</sup>, entre pesquisas-docente, doutorados, mestrados e iniciações científicas, que deram origem a diversos artigos, trabalhos completos, capítulos de livros e outras produções. Abaixo, apresentamos um quadro com as pesquisas realizadas pelo grupo:

Quadro 1 – Trabalhos produzidos pelo Grupo de Pesquisa ao longo de seu desenvolvimento

<b>Ord</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Pesquisador(a)</b>
1	Possibilidades de enfrentamento do desgaste mental relacionado ao trabalho no âmbito das políticas públicas	2016-2019	Pesquisa docente com participação de alunos de Iniciação Científica (IC) <sup>3</sup>	Marcia Hespanhol Bernardo (coord) Estudantes de IC: Joyce Cristina Rodrigues Samuel de Medeiros Barreto Rômulo Lopes da Silva
2	Relação entre saúde mental e trabalho: uma análise das concepções de profissionais de saúde pública e de sindicalistas	2014-2016	Pesquisa docente com participação de alunos de Iniciação Científica (IC)	Marcia Hespanhol Bernardo (coord) Estudantes de IC: Natasha Contro de Souza Fernando Garcia Silva Edna Regina Verri Thiago Girardi de Andrade Mariana Pereira da Silva
3	A relação entre psicologia e trabalho no contexto contemporâneo	2012-2015	Pesquisa docente com participação de alunos de Iniciação Científica (IC)	Marcia Hespanhol Bernardo (coord) Estudantes de IC: Ramon Araújo Silva Paulo Canheti Bertoni Pedro Henrique Bedin Affonso Marcela Spinardi Cintra Fábio Frazatto Verde
4	O capitalismo organizacional em universidades e hospitais públicos no contexto brasileiro	2009-2012	Pesquisa docente com participação de alunos de Iniciação Científica (IC)	Marcia Hespanhol Bernardo (coord) Estudantes de IC: Fábio Frazatto Verde Ana Carolina Florence Barros Pedro Henrique Bedin Affonso

<sup>1</sup> As opções metodológicas variaram de acordo com o contexto e o objetivo da pesquisa. Assim, realizou-se etnografias, entrevistas abertas, pesquisas-intervenção, análise de histórias de vida, entre outras.

<sup>2</sup> As pesquisas foram desenvolvidas no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC-Campinas ao longo dos anos de 2009 a 2018, e foram orientadas pela professora doutora Marcia Hespanhol Bernardo.

<sup>3</sup> Cada uma das pesquisas-docente envolveu também diversos trabalhos de Iniciação Científica, totalizando 17.

5	Saúde Mental Relacionada ao Trabalho na rede pública de saúde brasileira: concepções e atuações transformadoras	2017	Doutorado	Heloisa Aparecida de Souza
6	Vivências de trabalhadores da saúde frente à lógica capitalista: um estudo da atenção básica na Colômbia e no Brasil	2016	Doutorado	Johanna Garrido Pinzón
7	Quantas vidas vive um trabalhador? Trabalho e cultura popular	2016	Doutorado	Sandra Bull
8	Sem-terra com terra: contradições e potencialidades na organização social e produtiva de assentamentos rurais	2016	Doutorado	Caroline Cristiane de Sousa
9	O sonho que se tornou pesadelo: a vivência de um grupo de trabalhadores da indústria automobilística	2018	Mestrado	Mariana Pereira da Silva
10	Caiu no meu íntimo: repercussões dos acidentes de trabalho na vida dos trabalhadores	2018	Mestrado	Juliana Lopes da Silva
11	Campo abstrato para um destino concreto: O fazer do psicólogo como perito na justiça do trabalho	2018	Mestrado	Natasha Contro de Souza
12	Possibilidades de interface entre a atuação do psicólogo na Atenção Básica do SUS e a Psicologia Social	2017	Mestrado	Marcela Spinardi Cintra
13	Vivências de imigrantes latino-americanos na Região Metropolitana de Campinas: estudo de casos pela perspectiva da Psicologia Social	2017	Mestrado	Maria Manuela C. Manaia
14	O poder de agir de trabalhadoras da Assistência Social no contexto neoliberal	2015	Mestrado	Fabiano Galbiatti
15	A saúde mental e a (re)organização do trabalho docente: trabalho coletivo e poder de agir	2015	Mestrado	Eduardo Alessandro Kawamura
16	Vida de caminhoneiro: sofrimento e paixão	2015	Mestrado	Ramon Araújo Silva
17	O processo de consciência em um movimento de trabalhadores na luta pela saúde	2013	Mestrado	Daniel Luca Dassan da Silva
18	Humilhação social no trabalho: o caso das advogadas negras	2013	Mestrado	Rosana Antoniaci Platero
19	Representações Sociais de Trabalhadores Acidentados sobre o retorno ao trabalho	2012	Mestrado	Luciana de Souza Garbin
20	Os Desafios do Trabalho na Vida Cotidiana de Mulheres Transexuais	2012	Mestrado	Heloisa Aparecida de Souza
21	Trabalho e Sofrimento: as narrativas de alguns psicanalistas	2011	Mestrado	Francisco Capoulade Nogueira
22	Relações cotidianas, contradições e articulações entre movimentos sociais: um estudo sobre a Fluskô e a Vila Operária e Popular	2011	Mestrado	Caroline Cristiane de Sousa

23	Histórias de trabalho e outras histórias no trecho	2010	Mestrado	Sandra Bull
----	--	------	----------	-------------

Tais pesquisas revelam que existem inúmeras possibilidades de atuação da Psicologia em interface com o tema da saúde do trabalhador. Diante da atual ameaça de desmonte do sistema público de saúde e de intensificação da precarização social e do trabalho, esses estudos evidenciam a necessidade de conhecer a realidade dos trabalhadores, de compreender com clareza a relação entre trabalho e adoecimento e de incentivar práticas que busquem a promoção da saúde integral da população.

De forma geral, as pesquisas buscaram o acesso ao cotidiano de trabalho por meio do olhar dos próprios trabalhadores, pois são eles os que vivenciam diariamente o trabalho em seus múltiplos processos. O entendimento dos trabalhadores enquanto protagonistas tem como principal referência o Movimento Operário Italiano (Oddone, Marri, Gloria, Briante, Chiatella & Re, 1986). Nessa perspectiva, compreende-se que são os trabalhadores que vivenciam o trabalho e, portanto, seu conhecimento deve ter tanto valor quanto o conhecimento técnico dos profissionais de saúde. Os psicólogos pesquisadores, assim, valorizam e acessam as histórias dos participantes por meio de seus relatos e compartilhamento de experiências de suas realidades.

Tendo, então, como principal foco a vivência dos trabalhadores e sua relação com a saúde, as pesquisas citadas no Quadro 1 focalizaram diversas situações e contextos. Büll (2010), por exemplo, analisou a vivência de trabalho de pessoas em situação de rua e, Sousa (2016), a de moradores de assentamentos populares. Pessoas vítimas de preconceitos e exclusão social no âmbito do trabalho também foram foco de investigações, como as mulheres transexuais (Souza, 2012) e as advogadas negras (Platero, 2013), bem como, foram analisadas as perspectivas de importantes atores sociais no campo da Saúde do Trabalhador, como operadores de Direito (Souza, 2018) e psicanalistas (Nogueira, 2011). Houve ainda pesquisas sobre as repercussões de acidentes de trabalho na vida dos trabalhadores (Silva, 2018; Garbín, 2012); condições de trabalho de motoristas caminhoneiros (Silva, 2015); imigrantes (Manaia, 2017); educadores (Kawamura, 2015) e relação entre cultura popular e trabalho (Büll, 2016). Esses exemplos demonstram como pesquisas com o olhar da Psicologia Social do Trabalho podem auxiliar na compreensão das múltiplas realidades laborais, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas em Saúde do Trabalhador.

Considerando os limites deste capítulo, apresentaremos aqui com mais profundidade três dessas pesquisas, por considerar que oferecem contribuições mais específicas às políticas públicas em Saúde do Trabalhador. A primeira focaliza diferentes sistemas de saúde na América Latina (Garrido-Pinzón, 2016), outra relata uma intervenção-pesquisa grupal com trabalhadores de uma indústria automobilística que manifestavam adoecimento físico e mental (Silva, 2018) e a terceira visou à análise das concepções e as ações de trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS) no enfrentamento dos agravos à saúde mental do trabalhador (Souza, 2017).

Apesar de partirem dos mesmos pressupostos, trata-se de pesquisas com estruturas, métodos e objetivos bastante distintos, que dão luz a diferentes nuances da relação entre trabalho e saúde. Por isso, não buscamos apresentá-las de forma homogênea e, sim, nos empenhamos para trazer os aspectos mais relevantes de cada uma respeitando sua própria estrutura, de modo a mostrar a riqueza de possibilidades de pesquisa críticas em Psicologia Social do Trabalho no campo das políticas públicas em Saúde do Trabalhador.

### ***3.1 Vivências de trabalhadores da saúde frente à lógica capitalista: um estudo da Atenção Básica na Colômbia e no Brasil (Garrido-Pinzón, 2016)***

A primeira pesquisa a ser apresentada, realizada no período de 2012 a 2016, teve como objetivo principal compreender as vivências de trabalhadores da Atenção Básica dos Sistemas Públicos de Saúde da Colômbia e do Brasil, frente à lógica capitalista, mediante a estratégia metodológica de entrevistas reflexivas em profundidade. Sendo a pesquisadora uma colombiana radicada no Brasil, ela teve interesse em estudar esses contextos de trabalho no setor da saúde pública nos dois países, buscando identificar possíveis similaridades e/ou diferenças entre os cenários antagônicos: o sistema colombiano, criado nas esferas governamentais com uma marcada influência privatista já há três décadas, e o sistema brasileiro, uma importante conquista dos movimentos sociais, que vem sofrendo ataques visando seu desmonte na esfera pública.

Um dos pressupostos centrais foi que o conhecimento das vivências dos servidores públicos da saúde, nos dois contextos, poderia ajudar cada uma das partes a melhorar a compreensão de sua própria realidade e, provavelmente, definir novas perspectivas para lidar com os efeitos negativos da precarização e flexibilização laboral. A experiência do sistema de saúde da Colômbia foi considerada uma referência para a análise das repercussões da ideologia neoliberal nos trabalhadores do SUS.



Nesse sentido, o estudo destacou que as características dos modelos de gerenciamento flexível têm sido introduzidas no setor público nas últimas décadas em diversos países, determinando os dispositivos de regulação social das relações de trabalho em função da lógica da economia de mercado, sem levar em consideração a qualidade dos serviços prestados e a saúde dos trabalhadores. Trata-se daquilo que Blanch-Ribas (2007) denomina “capitalismo organizacional”. Nesse contexto, os funcionários públicos passam a ser submetidos a uma nova forma de organização do trabalho muito similar à do setor privado, com aumento da carga e do ritmo de trabalho, o qual é medido pela quantidade de serviços prestados. Em meio a esse quadro de intensificação da produção e redirecionamento do sentido do trabalho, aparecem tensões psicossociais em nível individual e institucional (Gaulejac, 2007). É preciso pontuar que, em sistemas de saúde embasados em diretrizes neoliberais, como o da Colômbia, a ênfase na produtividade conduz necessariamente à adoção de novas formas de organização do trabalho, nas quais prevalece o individualismo, a competição, o estabelecimento de metas de produção e o excessivo controle do gasto, que são características de empresas privadas, em detrimento das necessidades da população atendida.

A pesquisa também revelou que, em ambos os países, as principais vivências dos profissionais da saúde determinadas pela lógica neoliberal estão relacionadas com as transformações introduzidas nas condições, relações e organização do trabalho. No contexto colombiano estudado, a origem das problemáticas centrais apresentadas pelos entrevistados foi identificada no processo de transição induzido pela reforma realizada em 1993, que constituiu seu atual sistema de saúde. Essas problemáticas se traduzem, essencialmente, na deterioração das relações com os usuários, bem como na configuração das equipes de trabalho, marcadas pelo contraste entre pessoas com diferentes vínculos empregatícios. Esta última condição, empecilho para a coesão dos grupos de trabalho, também é observada no contexto brasileiro pesquisado, como produto da terceirização, que parece ter se tornado um efetivo mecanismo para enfraquecer o SUS, facilitar seu desmonte e colocá-lo no mesmo caminho atualmente percorrido pelo sistema de saúde colombiano.

Ainda foi encontrado que, nos dois cenários estudados, tal panorama de precariedade do trabalho, permeado pela instabilidade, intensificação e sobrecarga laboral, pela redução de salários, dentre outros fatores, tem ocasionado graves consequências para a vida e a saúde dos trabalhadores, que se refletem na falta de reconhecimento social, na deterioração da ética e da moral e nas restrições para a construção de um projeto de vida e na degradação de sua saúde física e mental. Assim, queixas de estresse, esgotamento físico e mental, depressão, fadiga, e

irritabilidade decorrentes da precarização das condições de trabalho foram comuns entre os entrevistados.

As abruptas mudanças vivenciadas pelos trabalhadores dos dois contextos, indiscutivelmente, atingiram a sua subjetividade. Assim, seus efeitos negativos incidiram na sua identidade como profissionais da saúde, na relação com seu trabalho, nos espaços fora do trabalho, nos âmbitos pessoal e familiar, bem como na sua saúde física e mental. Como visto, comumente, a desregulamentação e flexibilização laboral estão intimamente atreladas à precarização do trabalho. Essas deficientes relações e condições de trabalho vividas constituem um desencadeante do desgaste mental (Seligmann-Silva, 2011). A insegurança, incerteza, instabilidade e fragilidade, que vivencia grande parte dos trabalhadores geraram um sentimento de desrespeito a sua dignidade em detrimento de sua identidade de trabalhadores da saúde. Assim, foi possível identificar o impacto na subjetividade dos trabalhadores das complexas características das formas de organização do trabalho que integram o setor da saúde nos contextos pesquisados; impacto este que pode deflagrar processos de sofrimento e adoecimento mental marcantes.

É importante destacar que esses aspectos mencionados se revelam como uma manifestação de que, em um sistema de saúde privatizado, é praticamente inviável desenvolver uma política de Saúde do Trabalhador, tornando-se um verdadeiro desafio a proteção da dignidade, dos direitos e da saúde dos trabalhadores. Desse modo, essa pesquisa evidencia os graves riscos para a ST no Brasil no contexto atual, incluindo suas consequências para os trabalhadores responsáveis pelo desenvolvimento das políticas de saúde pública.

### ***3.2 O sonho que se tornou pesadelo: a vivência de um grupo de trabalhadores da indústria automobilística (Silva, 2018)***

O segundo estudo a ser focalizado é o de Silva (2018), que teve uma configuração bastante diferente daquela apresentada no item 3.1. Ele se constituiu como uma intervenção-pesquisa com um grupo de trabalhadores da indústria automobilística que apresentavam queixas de adoecimento físico e mental relacionado ao trabalho. Tal estudo foi realizado no período de 2017 a 2018, no Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST) de Campinas - SP e, desde o princípio, esteve imerso em algumas dificuldades, como por exemplo, relacionadas à ausência de um psicólogo no serviço em questão. De acordo com Keppler e Yamamoto (2016), a presença de um psicólogo não é obrigatória nos CERESTs, muito embora seja extremamente

necessária, já que as demandas de saúde-adoecimento relacionadas ao trabalho aumentam a cada dia e apontam para a importância desse profissional na rede pública, especificamente nos centros de referência voltados ao atendimento em saúde e trabalho.

A pesquisa se iniciou a partir de uma demanda presente no CEREST a respeito de trabalhadores com queixas de adoecimento físico (LER/DORT) e mental (depressão, ansiedade e processos de desgaste), que invadiram outras esferas da vida que não só a do trabalho. Frente a isso, teve como objetivo promover uma intervenção em um grupo de reflexão sobre trabalho e saúde e analisar o processo de adoecimento vivenciado pelos trabalhadores participantes. A estratégia de intervenção grupal foi utilizada por Sato et al. (1993) há mais de 20 anos, e conforme afirmam: "O grupo facilita a construção de estratégias individuais e coletivas no sentido de melhorar a qualidade de vida, requerendo tais estratégias a adoção de uma postura ativa diante da situação" (Sato et al., 1993, p. 49). Esse tipo de intervenção, portanto, valorizaria o enfrentamento coletivo e pode gerar união e solidariedade entre os membros.

O grupo contou com a participação de 14 trabalhadores de uma indústria automobilística da região, e foi acompanhado por membros da equipe multidisciplinar do CEREST e pela psicóloga pesquisadora. Ao todo, houve 11 encontros ao longo de seis meses, cuja principal estratégia metodológica foi rodas de conversa para compartilhamento de experiências. Utilizaram-se também materialidades mediadoras, que se configuraram como disparadoras de discussão, como filmes, charges, imagens, músicas, entre outras. Os temas discutidos com os participantes foram, por exemplo, o trabalho no capitalismo, o discurso flexível, a culpabilização dos trabalhadores pelo adoecimento, suas histórias de vida, novos projetos e planos futuros, a união e solidariedade entre os trabalhadores, entre outros.

De forma geral, as informações compartilhadas mostraram que, inicialmente, os trabalhadores almejavam muito ingressar na empresa, e ao conseguirem, sentiam ter realizado um sonho. Ao longo do tempo, porém, o sonho acabou tornando-se pesadelo, já que eles passaram a vivenciar múltiplas formas de violência psicológica, como assédio moral e organizacional, além de cobranças e pressões por produtividade e rapidez, o que acabava favorecendo o desenvolvimento de lesões físicas. Consequentemente, o sofrimento e adoecimento mental foram se intensificando, pois os lesionados eram também excluídos, humilhados e reinseridos ao trabalho em funções incompatíveis.

Os resultados foram analisados com base em referências da Psicologia Social do Trabalho e em Paulo Freire e Martín-Baró, autores engajados com a transformação social e entendimento do ser humano como ser histórico, dialético e não naturalizante. Silva (2018)

evidenciou o caráter ético político da Psicologia enquanto ciência com potencial transformador, que por meio da sensibilização e conscientização dos oprimidos, pode evidenciar contradições e fazer com que os trabalhadores percebam suas condições e lutem por uma realidade mais justa e igualitária. Freire (2014) afirma que, quando o homem se dá conta de sua construção histórica, ele percebe que muitas vezes seus problemas são compartilhados e não individuais. Durante o grupo, foi possível discutir tais noções e auxiliar os participantes a amenizar a culpa que carregavam por terem adoecido devido ao trabalho, impulsionando-os a tomar as rédeas de suas vidas e de suas histórias.

Tal pesquisa, assim, colaborou para o desenvolvimento de métodos de atenção a trabalhadores adoecidos pelo trabalho, que vão além do atendimento clínico tradicional individualizante.

### ***3.3 Saúde Mental Relacionada ao Trabalho na rede pública de saúde brasileira: concepções e atuações transformadoras (Souza, 2017)***

Tendo em vista a evidente relação entre as situações de trabalho existente na atualidade e o processo de adoecimento mental dos trabalhadores, essa terceira pesquisa, realizada no período de 2013 a 2017, teve como objetivo identificar e analisar práxis consideradas exitosas realizadas por profissionais da área da saúde pública que compreendem a complexidade presente no processo de saúde-adoecimento mental. O estudo remeteu à importância da prática interdisciplinar e em rede no SUS e revelou que os diversos profissionais de saúde podem ter atuações que vão do atendimento aos trabalhadores já adoecidos a propostas de promoção de saúde psíquica nos ambientes de trabalho, sendo sensíveis à relação entre saúde mental e trabalho e demonstrando comprometimento ético e político.

Por meio de entrevistas abertas com nove trabalhadores do SUS de diferentes categorias profissionais (Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Medicina, Enfermagem), que tinham uma história de envolvimento com a saúde dos trabalhadores, buscou-se compreender suas práticas na Atenção Básica, em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e em CERESTs de diversas cidades do Estado de São Paulo.

Os resultados da pesquisa demonstraram que, por possuírem uma compreensão crítica da realidade, os participantes distanciavam-se de posturas fatalistas, individualizantes e que naturalizam as condições de trabalho. Buscavam realizar ações que estimulam a resistência dos trabalhadores, percebendo-os como protagonistas no enfrentamento do adoecimento mental

relacionado ao trabalho. Para isso, assim como realizado por Silva (2018), promoviam grupos psicossociais, visando favorecer o fortalecimento dos trabalhadores. Também incentivavam a formação e participação de associações para reivindicar direitos e estimulavam a organização coletiva dos trabalhadores, como a participação em sindicatos e em modelos alternativos de organização do trabalho, tais como autogestão e cooperativas. Além dessas práticas, realizavam Vigilância em Saúde do Trabalhador, que é um instrumento essencial para prevenir o adoecimento e promover a saúde nos locais de trabalho (Brasil, 2010), e Apoio matricial (Santos & Lacaz, 2012), buscando irradiar na rede de saúde a conscientização sobre as possíveis relações do trabalho com o adoecimento mental.

Tais posturas revelam que, apesar das inúmeras contradições existentes na saúde pública brasileira, encontramos profissionais com diferentes formações que partem de uma ampla compreensão do contexto social e de trabalho para o entendimento do processo saúde-adoecimento mental dos trabalhadores. Vale destacar que, embora a maioria não tenha apresentado referenciais teóricos que embasam suas práticas, fica evidente seu entendimento da historicidade e da dialética que define as relações sociais (Freire, 2014).

Diante dos atuais desafios, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento de práticas não hegemônicas em saúde, é necessário compartilhar práticas consideradas exitosas que respeitem e promovam os direitos dos trabalhadores no âmbito da saúde pública. Os diversos atores sociais, inclusive a Psicologia enquanto ciência e profissão, precisam assumir uma postura que considere as características da atual realidade social, econômica e política da sociedade brasileira, agindo de forma comprometida com a população menos favorecida, defendendo e colaborando com o desenvolvimento de políticas públicas que visem à saúde integral dos trabalhadores.

A compreensão das práticas contra-hegemônicas desses profissionais em um contexto de constantes ataques às políticas públicas de saúde também evidencia que não é exclusividade da Psicologia o olhar para os processos de sofrimento e adoecimento mental, sobretudo, quando estão relacionados ao trabalho, demonstrando a importância da atuação interdisciplinar, que busque compreender e prevenir o adoecimento mental relacionado ao trabalho. Nesse sentido, as práticas profissionais apresentadas na pesquisa podem colaborar para o desenvolvimento e aprimoramento de diferentes formas de atuação no âmbito da Saúde do Trabalhador no SUS, que considerem o conhecimento dos trabalhadores e favoreçam seu protagonismo.

## Considerações finais

Neste capítulo, buscamos discutir possíveis contribuições da perspectiva da Psicologia Social do Trabalho no âmbito das políticas públicas em Saúde do Trabalhador a partir da apresentação de algumas pesquisas, que têm em comum o olhar crítico para o contexto social que envolve as relações de trabalho e buscam o fortalecimento da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 1998).

Vale dizer que, diante da realidade atual de ataque às políticas públicas e aos direitos dos trabalhadores, é necessário reinventar e fortalecer as organizações coletivas para resistência e enfrentamento de tal situação. Tendo em vista o compromisso ético político da Psicologia, enquanto ciência e profissão, faz-se necessário atuar de forma contextualizada e engajada com a realidade em seus múltiplos âmbitos, como social, político e econômico, defendendo as políticas públicas que visem à saúde e dignidade dos trabalhadores em geral. E essa é uma característica das pesquisas apresentadas aqui.

Finalizamos lembrando Martín-Baró (1996), que afirma que não é possível fazer Psicologia de forma comprometida sem assumir uma responsabilidade histórica, que tenta transformar as condições dos oprimidos para que eles estejam conscientes, recuperem a memória histórica de suas condições e possam transformá-las. O *quefazer* do psicólogo, portanto, é auxiliar as pessoas a superar a alienação e mudar suas realidades, em prol da libertação. Entendemos que as pesquisas apresentadas neste capítulo buscaram, modestamente, contribuir com uma ação contextualizada que a Psicologia pode ter com a Saúde do Trabalhador e com a Saúde Pública, trazendo reflexões críticas para o enfrentamento e transformação da realidade.

## Referências

- Abílio, Ludmila C. (2017). *Uberização do trabalho: subsunção real da viração*. Recuperado de <http://passapalavra.info/2017/02/110685>
- Antunes, Ricardo. (1998). *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho* (5a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Antunes, Ricardo. (2005). *O caracol e sua concha. Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Bauman, Zigmunt. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Bernardo, Marcia H. (2009). *Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores*. São Paulo: Expressão Popular.
- Bernardo, Marcia H.; Oliveira, Fábio; Souza, Heloisa A., & Sousa, Caroline C. (2017). Linhas paralelas: as distintas aproximações da Psicologia em relação ao trabalho. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34 (1), 15-24.
- Blanch-Ribas, Josep M. (2007). *El capitalismo organizacional como factor de riesgo psicosocial: Efectos psicológicos colaterales de las nuevas condiciones de trabajo dictadas por el capitalismo académico y sanitario implantado en universidades y hospitales no lucrativos de la red pública*. Proyecto de investigación multicéntrico presentado y aprobado por el Ministerio Educación y Ciencia de España.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)
- Brasil. (2010). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância à Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Diretrizes Nacionais da Vigilância em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2012). Ministério da Saúde. *Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012*. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. Recuperado de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823\\_23\\_08\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html)
- Brasil. (2017a). *Lei de nº 13.467 de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm)
- Brasil. (2017b). *Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017*. Brasília: Governo Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2017/Lei/L13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13429.htm)
- Büll, Sandra. (2010). *Histórias de trabalho e outras histórias no trecho* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/267>
- Büll, Sandra. (2016). *Quantas vidas vive um trabalhador? Trabalho e cultura popular* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/855>
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP. Recuperado de: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia-1.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2008). *Saúde do trabalhador no âmbito da saúde pública: referências para atuação do psicólogo*. Brasília: CFP/CREPOP.

- Costa, Danilo; Lacaz, Francisco A. C.; Jackson Filho, José M., & Vilela, Rodolfo A. G. (2013). Saúde do trabalhador no SUS: desafios para uma política pública. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 38 (127), 11-21.
- Coutinho, Maria C.; Bernardo, Marcia H., & Sato, Leny. (Orgs.). (2017). *Psicologia Social do Trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Di Giovanni, Geraldo. (2009). As estruturas elementares das políticas públicas. *Caderno de Pesquisa do Nepp Unicamp*, (82), s/p.
- Franco, Tânia; Druck, Graça, & Seligmann-Silva, Edith. (2010). As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35 (122), 229-248.
- Freire, Paulo. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (4a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garbin, Luciana S. (2012). *Representações sociais de trabalhadores acidentados sobre o retorno ao trabalho* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/295>
- Garrido-Pinzón, Johanna. (2016). *Vivências de trabalhadores da saúde frente à lógica capitalista: um estudo da Atenção Básica na Colômbia e no Brasil* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/854>
- Gaulejac, Vincent. (2007). *Gestão como doença social*. Aparecida, SP: Ideias e Letras.
- Harvey, David. (2011). *O enigma do capital: E as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo.
- Kawamura, Eduardo A. (2015). *A saúde mental e a (re)organização do trabalho docente: trabalho coletivo e poder de agir* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/338>
- Keppler, Isabel L. S., & Yamamoto, Oswaldo H. (2016). Psicólogos nos Centros de Referência em Saúde do Trabalhador. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 16 (1), 48-60.
- Lacaz, Francisco A. C. (2007). O campo saúde do trabalhador: Resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. *Cadernos Saúde Pública*, 23 (4), 757-766.
- Lacaz, Francisco A. C. (2019). A (contra) Reforma Trabalhista: lei 13.467/2017, um descalabro para a saúde dos trabalhadores. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24 (3), 680.
- Le Guillant, Louis. (2006). *Escritos de Louis Le Guillant - Da Ergoterapia À Psicopatologia do Trabalho* (Maria E. A. Lima, org.). Petrópolis: Vozes.



- Manaia, Maria M. C. (2017). *Vivências de imigrantes latino-americanos na Região Metropolitana de Campinas: estudo de casos pela perspectiva da Psicologia Social* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/943>
- Martín-Baró, Ignacio. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2 (1), 7-27.
- Martín-Baró, Ignacio. (2014). Psicologia política do trabalho na América Latina. *Revista de Psicologia Política*, 14 (31), 609-624.
- Nogueira, Francisco C. (2011). *Trabalho e sofrimento: as narrativas de alguns psicanalistas* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/272>
- Oddone, Ivair; Marri, G.; Gloria, Sandra; Briante, Giani; Chiatella, Mariolina, & Re, Alessandra. (1986). *Ambiente de Trabalho - A Luta dos Trabalhadores pela Saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Parker, Ian. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas: Alínea.
- Platero, Rosana A. (2013). *Humilhação social no trabalho: o caso das advogadas negras* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/325>
- Santos, Ana P. L., & Lacaz, F. A. C. (2012). Apoio matricial em Saúde do Trabalhador: tecendo redes na Atenção Básica do SUS, o caso de Amparo/SP. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (5), 1143-1150.
- Sato, Leny; Araújo, Maristela; Udihara, Maria L.; Franco, Maria A.; Nicotera, Filomena N.; Daldon, Maria T. B. S.; Maeno, Maria, & Silvestre, M. P. (1993). Atividade em grupo com portadores de LER. e achados sobre a dimensão psicossocial. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 21 (79), 49-62.
- Sato, Leny & Bernardo, Marcia H. (2005). Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (4), 869-878.
- Sato, Leny; Lacaz, Francisco A. C., & Bernardo, Marcia H. (2006). Psicologia e saúde do trabalhador: práticas e investigações na saúde pública de São Paulo. *Estudos de Psicologia*, 11 (3), 281-288.
- Seligmann-Silva, Edith. (2011). *Trabalho e Desgaste Mental: O Direito de ser Dono de si Mesmo*. São Paulo: Editora Cortês.
- Silva, Ramon Araújo. (2015). *Vida de caminhoneiro: sofrimento e paixão* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/351>

- Silva, Juliana L. (2018) *Caiu no meu íntimo: repercussões dos acidentes de trabalho na vida dos trabalhadores* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1028>
- Silva, Mariana P. (2018). *O sonho que se tornou pesadelo: a vivência de um grupo de trabalhadores da indústria automobilística* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1030>
- Sousa, Caroline C. (2016). *Sem-terra com terra: contradições e potencialidades na organização social e produtiva de assentamentos rurais* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/851>
- Souza, Heloisa A. (2012) *Os desafios do trabalho na vida cotidiana de mulheres transexuais* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/302>
- Souza, Heloisa A. (2017). *Saúde Mental Relacionada ao Trabalho na rede pública de saúde brasileira: concepções e atuações transformadoras* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/956>
- Souza, Natasha C. (2018). *Campo abstrato para um destino concreto: O fazer do psicólogo como perito na justiça do trabalho* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1246>

## Capítulo 14

### Mulheres e Mineração: contribuições da Psicologia Social no campo das políticas públicas

Paula Sassaki Coelho

#### Introdução

A procura por minérios tem apresentado um recente crescimento no mercado internacional com velocidade e quantidades expressivas. Segundo Bruno Milanez (2012), este crescimento está associado, principalmente, à alta demanda no mercado mundial, à redução das melhores fontes de minérios e à possibilidade de escassez a médio prazo. O aumento da demanda global tanto se dá pela necessidade dos países mais industrializados, quanto pelo aumento da procura de países emergentes. Neste contexto, a grande mineração tem ganhado proporções significativas e importância na economia nacional no último período. Mais recentemente, como documentado por Mansur e colaboradores (2016), de 2003 a 2013 ficou marcado um período chamado de *boom* da mineração, no qual o Brasil exerceu papel representativo enquanto fornecedor de minérios, com crescimento de 630% nas exportações para o mercado global (passando de U\$38 bilhões para U\$196 bilhões). Com destaque ao minério de ferro nas exportações nacionais, que em 2011 representou 70% das exportações minerais. Em 2013 o Brasil era responsável por 14,3% da exportação de ferro no mundo (o segundo lugar entre cinco principais países fornecedores do minério). É exatamente neste período de *boom* da mineração que o empreendimento Minas-Rio se instalou em Conceição do Mato Dentro.

Conceição do Mato Dentro é hoje um município com cerca de 18 mil habitantes, localizado na Serra do Espinhaço, a pouco mais de 160km de Belo Horizonte<sup>1</sup>. Com alto perfil turístico, a “capital mineira do ecoturismo”, comporta cachoeiras e vegetação exuberantes, dentre elas o cartão postal da região que é a Cachoeira do Tabuleiro. Além disso, a região também conta com sítios arqueológicos importantes. Antes da chegada da grande mineração, a cidade tinha como atividade econômica importante a agricultura familiar (característica da

---

<sup>1</sup> Dados extraídos do portal “Cidades” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 9 de julho de 2019.

região) e caminhava para a consolidação do turismo enquanto uma de suas principais atividades econômicas. Em 2005, poucos anos antes da chegada do Minas-Rio, após uma série de articulações regionais, a cidade foi declarada como integrante da Reserva da Biosfera da Serra do Espinhaço (RBSE) pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), considerada enquanto patrimônio da humanidade (Cidade e Alteridade, 2015; Conceição do Mato Dentro, 2019).

O complexo Minas-Rio, inicialmente concebido pelo empresário Eike Batista, foi comprado pela Anglo American (uma das maiores empresas mineradoras do mundo) em 2009. Dentre outras coisas, o empreendimento compreende o maior mineroduto do mundo (com mais de 500km de extensão ligando Conceição do Mato Dentro ao Porto do Açu no Rio de Janeiro, cruzando cerca de 32 cidades); sua lavra principal é uma das maiores do Brasil e impacta uma área de 612,5 hectares; conta com duas barragens de rejeitos (uma que impactará uma área de 875 hectares e capacidade de receber 370 milhões de m<sup>3</sup> de rejeitos); uma linha de energia; uma adutora independente de água entre outras instalações. A totalidade deste complexo minerador expressa indubitavelmente as dimensões que a grande mineração tem assumido nacionalmente (SISEMA, 2008; Ferreira Rocha, 2015).

Essa recente e volumosa exportação mineral alimenta uma relação de dependência econômica do país e das regiões diretamente envolvidas em relação ao setor. E seu modelo de atuação explicita o lugar atual do Brasil no sistema capitalista. O notável aumento da extração está relacionado não apenas ao aumento do volume e velocidade de extração, mas também à diversificação de minérios extraídos nos últimos anos. Algo que implica, necessariamente, um aumento do número e do tamanho das áreas de mineração, assim como do tamanho e volume de suas barragens e dos recursos hídricos, energéticos e fundiários. Essa necessidade do mercado de volumosa extração em tempo acelerado, para acompanhar as altas de preços no mercado internacional, somada à financeirização do mesmo e ao enorme investimento de capital, fazem com que as mineradoras exerçam forte pressão para aprovação de seus processos de licenciamento ambientais e licitações de implementação e expansão. Isto dificulta os processos de avaliação e redução do enorme desgaste ambiental e social. Dentre os desgastes, podemos citar as catástrofes de rompimentos de barragens, com as quais a sociedade brasileira tem tido que lidar nos últimos anos. De acordo com Santos e Wanderley (2016), apenas no estado de Minas Gerais, no período de 1986 a 2015, foram oito rompimentos de barragens de mineração em seis municípios distintos (dois rompimentos em Itabirito, dois em Miraf, e um episódio em cada um dos municípios de Nova Lima, Congonhas, Itabira e Mariana). A estes

episódios, é preciso somar ainda o rompimento ocorrido em Brumadinho, de responsabilidade da Vale S.A., em 25 de janeiro de 2019 que teve mais de 300 vítimas fatais e atingiu toda a bacia do rio Paraopeba.

Outro grande entrave para o fortalecimento do modelo primário-exportador, ao qual a mineração se integra, é a desindustrialização e a dependência da exportação de produtos com baixa tecnologia e baixo valor agregado, tornando nossa economia mais suscetível à volatilidade e às pressões do mercado externo de *commodities*. A opção pela desindustrialização aumenta nossa dependência em relação ao capital internacional, uma vez que os preços são determinados por ele. Desta forma, a pressão sobre as decisões locais torna-se direta e extremamente intensa, numa correlação de forças desigual que garante que as decisões locais sejam altamente determinadas pelo mercado internacional de minérios, sem a consideração dos planos e necessidades das populações diretamente atingidas pela exploração primário-exportadora. Esta dependência, por sua vez, nos leva à flexibilização das exigências sociais e ambientais, aprofundando os impactos negativos da mineração. Esta relação pode ser chamada de minério-dependência (T. Coelho, 2014).

A partir das contradições embates que este modelo de mineração vem alimentando no país surgiu o Movimento pela Soberania Nacional na Mineração (MAM). Trata-se de um movimento social recente e de âmbito nacional que nasceu a partir da necessidade de enfrentar, denunciar e transformar o modelo de exploração mineral vigente no Brasil. Um de seus objetivos é popularizar as decisões tomadas neste campo em prol da soberania popular na mineração. Em consonância com outras organizações do campo da esquerda e outros movimentos sociais, o MAM se oficializou enquanto tal, no ano de 2012. Atualmente, ele compõe o Comitê Nacional de Defesa dos Territórios Frente à Mineração e faz parte das organizações integrantes da Via Campesina, da comissão organizadora do Encontro Continental contra a Mineração e pela Soberania Popular, assim como tem participado de encontros em outros países da América Latina e da África em torno do tema da mineração (MAM, 2015). É importante destacar que a aproximação com Conceição do Mato Dentro, que possibilitou este trabalho, foi viabilizada a partir da parceria com representantes do MAM.

O eixo central dos debates propostos pelo MAM está voltado ao modelo de mineração. Neste sentido, este capítulo também se debruçará sobre alguns pontos relacionados às políticas públicas que regulam ou deveriam regular a atividade mineradora no país, pensando em possíveis contribuições da Psicologia Social. Vale destacar que parto de relatos feitos por mulheres de comunidades diretamente atingidas para problematizar algumas dimensões dos

impactos gerados. Abrir um debate sobre os modos de minerar, quais os retornos para as comunidades atingidas, determinação de lugares (a serem minerados e a não serem) e ritmos, políticas compensatórias, cálculo e utilização da Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais (CFEM), dentre outros. Estes são temas essenciais que precisam ser decididos pelo conjunto da sociedade brasileira e não apenas segundo as exigências do mercado internacional ou das empresas mineradoras.

## **1 Enfoque de gênero**

A escolha pelo enfoque de gênero fundamenta-se na crescente importância do Feminismo e das mobilizações de mulheres no Brasil e no mundo. Tal questão se mostrou relevante desde as primeiras aproximações com Conceição do Mato Dentro, a partir do relato do protagonismo das mulheres nos processos de resistência e mobilização popular frente ao modelo de exploração e destruição relacionado ao complexo Minas-Rio. Vale destacar que a mobilização popular caminha diretamente com a luta por direitos humanos e pela consolidação, entre outras coisas, de políticas públicas mais justas do ponto de vista social.

Parto da perspectiva de Maria Amélia Telles (1999) e de outras feministas do campo marxista, que entendem o Feminismo enquanto uma corrente filosófica, e, principalmente, um movimento social e político que está voltado às relações de opressão e exploração vividas pelas mulheres. E, como movimento social, não apenas analisa, mas também se esforça em alterar estas relações. Neste mesmo sentido, gênero também é entendido como conceito que nasce da inquietação dos movimentos feministas e que possui cunho político para além de apenas um sentido analítico (Piscitelli, 2001).

Donna Haraway (2004) afirma que a conceituação de gênero (termo anglo-saxão originado no pós-segunda guerra pelos movimentos feministas) surge bastante apoiado nas formulações de Simone de Beauvoir (1949/2016), como uma maneira de contraposição a leituras deterministas e biologizantes. Beauvoir consagra as diferenças entre homens e mulheres enquanto circunstanciadas por fatores sociais e não necessariamente biológicos (apesar de existirem distinções biológicas entre os sexos, não são estas que justificam as hierarquias sociais). Sendo assim, busco um entendimento de gênero que visa superar possíveis naturalizações, para analisar as relações de poder que são fundantes de nossa sociedade, assumindo um posicionamento histórico e político, aliado a transformação social.

A mineração é historicamente associada a uma atividade de cunho masculino e a invisibilização das mulheres neste campo é algo marcante. O trabalho nas minas é associado a características tidas como “masculinas”, como um trabalho “bruto”, que prescinde de força e resistência física, sob duras condições às quais não se adaptariam as mulheres. Esta concepção é contraditória ao que acontece na realidade, uma vez que às mulheres são destinados historicamente os postos e atividades de trabalho mais precarizados sob condições muitas vezes mais arriscadas, insalubres e mal remuneradas. As mulheres foram marcadamente marginalizadas na mineração por meio de trabalhos informais, como por exemplo: nas minas de carvão mineral como “escolhedeiras”; ou em trabalhos essenciais à atividade mineradora, mas que não são reconhecidos, tal como no caso das mulheres na Bolívia que carregam água na mineração do ouro ou ainda quando assumem a figura de mães, viúvas e esposas, são fundamentais para a manutenção da vida e do trabalho reprodutivo tão necessário às famílias que dependem da mineração, e fundamentais também na organização e luta por melhores condições de vida e trabalho como um todo.

Ainda hoje, nas empresas mineradoras, apesar do crescimento de postos ocupados por mulheres, elas frequentemente assumem cargos que correspondem a um grau de formação profissional inferior ao delas, em cargos fora de sua especialização e de menor possibilidade de crescimento profissional. E, de maneira geral, elas foram e continuam sendo marginalizadas também por meios simbólicos, por meio de histórias, crenças e lendas em torno do feminino, em vários lugares do mundo, o associando ao “mal agouro” (Castilho & Castro, 2005; Quirino 2015).

É, portanto, por conta desses elementos que a escolha de investigar impactos da grande mineração em uma região de Minas Gerais se deu a partir dos relatos de mulheres e em especial de mulheres apontadas enquanto lideranças uma escolha contrária ao silenciamento histórico e à falta de registros e sistematizações a respeito do lugar das mulheres na mineração e, ao mesmo tempo, de destacar a importância e protagonismo delas nos processos de resistência e mobilização populares.

## **2 Objetivos e delineamento metodológico**

Neste capítulo busco relacionar os impactos da mineração aos debates acerca de políticas públicas relacionadas e possíveis contribuições da psicologia, partindo de um território

determinado sob a perspectiva de mulheres em torno dos efeitos deste modelo de exploração, valorizando a mobilização e resistência popular com apoio do MAM.

Deste modo, pretendo também contribuir com a ampliação e difusão das discussões a respeito da grande mineração no Brasil e seu modelo de desenvolvimento; dar enfoque a processos de resistência popular considerando a contribuição do MAM; elaborar reflexões sobre os impactos da mineração de difícil mensuração (como o aumento da preocupação, ansiedade, vivência de insegurança e medo gerados pela mineração); possibilitar uma maior visibilidade dos pontos de vista das mulheres em uma área marcadamente considerada masculina.

Os relatos que serão trazidos neste trabalho são recortes oriundos de uma pesquisa de mestrado, realizada na região de Conceição do Mato Dentro (P. Coelho, 2019). Durante a pesquisa, foram realizadas visitas às casas das mulheres apontadas enquanto figuras de referência e lideranças locais em comunidades distintas. Durante todas as idas à Conceição, e em especial nas visitas domiciliares, foram feitas conversas no sentido dado por Gonçalves Filho (2003) enquanto histórias que são contadas diferentemente de caracterização ou acúmulo de informações.

Foram também realizados encontros de debate e formação sobre gênero e mineração: uma primeira formação de um dia, um encontro de mulheres da região de três dias e uma exposição, realizada no centro de Conceição, com os painéis de *Arpilleras* confeccionados pelas mulheres<sup>2</sup>. As mulheres se reuniram por comunidade e ao final da duração da pesquisa, foi organizada uma exposição dos mesmos em uma casa de cultura na região urbana de Conceição do Mato Dentro, como maneira de abrir o diálogo a respeito da mineração.

Tudo o que era vivido e observado em Conceição foi registrado em Diários de Campo e foram gravadas apenas algumas conversas com as mulheres nas últimas idas, de acordo com a confiança e conforto delas em relação a serem gravadas. Foram ofertados e explicados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a pesquisa e seus objetivos foram expostos, conversados e acordados em diversos momentos. Ao final do trabalho foi decidido, junto às mulheres, a criação de nomes fictícios para proteção de suas identidades.

O delineamento metodológico seguiu pressupostos da pesquisa participante, partindo do princípio de realidade social enquanto totalidade complexa e dialética. A metodologia se alinha também à pesquisa participante por considerar uma posição ativa das pessoas às quais a

---

<sup>2</sup> Mais informações em Zaliasnik (2010).



pesquisa se volta, levando em consideração sua historicidade e se propondo a construí-la de modo conjunto, assim como de colocar a pesquisa também a serviço das pessoas envolvidas. Outro aspecto importante é o de explicitar os vieses teóricos utilizados, posicionando-me ética e politicamente, com interesse especialmente voltado aos processos de transformação social. Parto do pressuposto de que a pesquisa é um processo que unifica investigação, ação social e educação em um movimento único e constante (Brandão & Borges, 2007; Freire, 1985).

Como forma de análise dos resultados foi realizada triangulação dos dados, a fim de garantir a sua validade interna. Para tanto, foi realizado estudo (leitura atenta e repetida) e organização de todo o material produzido nas idas a Conceição de modo interrogativo e procurando ligação entre eles e seguindo de relações com as teorias e a literatura científica levantada. Este procedimento se pauta em uma trajetória de construção de conhecimento que parte de um grupo específico, mas que tem em vista também seu conjunto social mais amplo e o momento histórico vivido. E entende o ato de pesquisar e construir conhecimento enquanto um ato humano e não puramente tecnicista (Minayo, 2010).

### **3 Efeitos da mineração sob a perspectiva de mulheres atingidas**

Inicialmente, vale a pena destacar alguns dos elementos principais que surgiram a partir dos relatos das mulheres em torno dos efeitos da mineração e que podem ser de maior interesse ao debate sobre as políticas públicas e possíveis contribuições da Psicologia Social. muito a atenção. Como a mineração industrial faz uso extensivo de água na extração dos minérios e, no caso de Conceição, no transporte da popa de ferro por meio do mineroduto, a escassez de água em lugares que sempre tiveram suas fontes naturais garantidas era algo narrado de maneira constante.

Como as comunidades vivem da agricultura familiar como principal ou uma das principais atividades econômicas, a escassez de água das nascentes significa um impacto profundo em seus modos de vida. E a maior parte das comunidades tinham de enfrentar a falta de água potável após a chegada da grande mineração, tendo que, muitas vezes, buscar água em baldes e recipientes em lugares vizinhos. Mesmo as comunidades que recebiam caminhões-pipa da Prefeitura ou da empresa (de acordo com a avaliação da responsabilidade ou não da mineradora sobre a escassez de água), o recebiam de maneira ineficiente, apenas em alguns dias da semana e com frequentes ausências não comunicadas de fornecimento (por motivo de chuva e dificuldade de acesso dos caminhões nas estradas de terra, entre outras).

A poluição da água e do ar era também relatada de maneira frequente e estava sempre relacionada a uma queda na qualidade de vida de maneira geral e a efeitos deletérios à saúde. Segundo autoras como Almeida (1999), a poluição atmosférica gerada pela grande mineração pode gerar efeitos variados, desde incômodos e irritação até a morte. Um levantamento realizado pela Diversus (2012) constatou, aumento no número de queixas de saúde relacionados a poeira e poluição do ar e da água nas áreas atingidas pela Empresa Anglo American na região de Conceição do Mato Dentro.

A questão hídrica e de poluição interferem, portanto, na atividade produtiva das famílias, além de acarretar prejuízos à saúde e na queda da qualidade de vida de maneira ampla e diversa. A realocação de comunidades causada pela mineração traz consigo também a mudança de hábitos e de sociabilidade. Dissolvendo as comunidades e distanciando familiares que acabam se mudando de maneira dispersa e sem respaldo técnico para continuar sua produção agrícola, ou para desenvolver outra fonte de renda.

Outra questão bastante preponderante e que tem forte relação com possíveis contribuições da Psicologia é a vivência constante da sensação de medo. Medo de um possível rompimento das barragens (real, tendo em vista o modelo de produção mineral e dos rompimentos próximos e recentes em Mariana e Brumadinho), medo em relação às condições de vida futura (para elas e para as gerações posteriores), medo diante das alterações do modo de vida – como por exemplo, maior circulação de pessoas desconhecidas, aumento dos casos de violência em geral, mas também contra as mulheres<sup>3</sup>, aumento da circulação de carros e caminhões nas estradas e maior risco de atropelamentos, entre outros. Eram constantes e marcantes os relatos sobre a perda do sono, da tranquilidade e dos planos futuros.

A seguir, destaco trechos das falas de algumas das mulheres em relação ao sentimento de medo e à perda dos planos futuros. O primeiro relato é de Helenira, que teve de sair de sua comunidade para morar em uma casa de aluguel social, pago pela mineradora, na área urbana devido às rachaduras em sua casa iniciadas após a instalação do mineroduto.

Helenira: Para falar a verdade, Paulinha, eu perdi até o amor que eu tinha ali na minha casa. Tem hora que dá um sentimento ruim sabe?

Paula: uhum...

Helenira: Que a gente tinha tanto projeto, tanta coisa. E acabou tudo.

Paula: e foi uma coisa que interrompeu né?!

Helenira: Interrompeu tudo.

---

<sup>3</sup> De acordo com Zouri et al (2014), houve aumento geral nos casos de violência: número de crimes ocorridos por ano, de assaltos com porte de arma, de venda e tráfico de substâncias ilícitas e de casos de violência contra mulher. Apenas para elucidar, de 2010 a 2013, o número de denúncias de violência contra mulher mais do que dobrou.

Em outro momento, sobre sua condição provisória de aluguel social há mais de dois anos no período da entrevista, uma vez que a família ainda não havia sido devidamente ressarcida ou realocada:

Helenira: Tem meses que não vejo assim eles [se referindo a representantes da Anglo American] para conversar mesmo, sobre o nosso caso. Ixi... para falar a verdade acho que já tem um ano já isso. Eles renovam o contrato lá da casa... E eu não sei. Eu sei que eles renovam de seis em seis meses. Tipo assim, vence... se renovaram em abril, vence em outubro. Quando vai chegando outubro eu e Carlos já ficamos loucos! E agora? Será que já renovou? Será que nós vamos ficar? Será que vamos sair? Será que nós vamos voltar? Então assim, isso vai acabando com a gente... por dentro...

Paula: Porque é só incerteza né?

Helenira: Ansiedade. E incerteza... Aí você vai falar que eles estão violando o nosso direito e eles dizem que não. E isso não é violação de direito não? (pausa) Teve épocas da gente ficar assim, doido! Parece que fica doido da cabeça com essas coisas.

No trecho acima, fica evidente a maneira como algumas decisões foram tomadas por parte da Anglo American e a posição de incerteza diante da qual se encontra Helenira e sua família. Ela destaca a dimensão de violação de direito no que diz respeito à questão da insegurança e dificuldade de fazer planos para o futuro, e relata como isto afeta sua saúde mental de modo mais geral. As rachaduras em sua casa, que surgiram a partir dos tremores após a implantação do mineroduto, não foram reconhecidas pela empresa enquanto efeito do mesmo e por isso a família encontrava-se em situação indefinida. Não retornaram à casa por medo de acidente, mas também não receberam indenização para poder ter condição de se instalar em outro local. E permaneciam em aluguel social fora de sua comunidade, sem seus meios de subsistência antigos e sem uma devolutiva definitiva com a possibilidade de recomeçar em outro lugar. No período em que a pesquisa se encerrou, Helenira e Carlos estavam desempregados e impedidos de dar continuidade a suas ocupações anteriores.

Mesmo em casos em que houve compra dos terrenos, o processo de adaptação também teve suas dificuldades. Luiza conta sobre a realocação da família de um de seus irmãos:

Luiza me diz que no mesmo mês em que a família do irmão mudou de casa e saiu da roça que tinham, o irmão tomou veneno. Quando pergunto, ela diz que ele nunca havia tentado suicídio antes. Nesta primeira ocasião, anos atrás, logo após a mudança da família da comunidade para a cidade, a dosagem de veneno não tinha sido suficiente para tirar-lhe a vida. Luiza conta que este irmão também “começou a beber depois que se mudou”, se referindo a um uso abusivo de álcool. E conta que ele, assim como ela, sentia falta da “irmandade” e que queria “viver como antes”. “A gente era tudo unido, sabe? Era um na casa do outro sempre”. As relações familiares também geravam relações de trabalho, mesmo que temporários. E quando o irmão se mudou para a cidade, perdeu sua irmandade e também seus locais e rede de trabalhos. Luiza conta que com o dinheiro que receberam para a realocação, compraram uma casa (que precisava de reforma) na área urbana e o dinheiro restante foi muito pouco para que a família pudesse se reestabelecer. E completa: “não foi só esse irmão não, todos os que foram para a cidade estão

num desespero só”. Luiza conta com tristeza do suicídio deste irmão por enforcamento e do choque de toda a família com o ocorrido. E completa com preocupação: “e agora o meu sobrinho diz que quer morrer no mesmo lugar que o pai” (Trecho de Diário de Campo).

Tanto os relatos de Helenira quanto de Luiza evidenciam as mudanças abruptas no modo de vida e a necessidade de acompanhamento e avaliação multiprofissional nos casos de realocamento de famílias e comunidades, como o acompanhamento de saúde, social e técnico para manutenção ou alteração da atividade de renda principal da família, de maneira que todos esses elementos sejam considerados nas negociações com as mineradoras.

A seguir, outro trecho de Luiza, moradora de uma das comunidades que está a cerca de um quilômetro apenas da barragem de rejeitos, sobre a vivência do medo de um possível rompimento de barragem:

“Como é que a gente dorme agora em época de chuva? A gente não dorme não.” E eu pensava, em época de chuva, por quê? Era de medo de romper a barragem. Enquanto falávamos sobre isso durante a confecção dos painéis, percebo que todas ali presentes conviviam com essa possibilidade. Todas já tinham imaginado como seria se a barragem rompesse, se daria tempo de se salvar, o que fariam, onde se abrigariam com suas famílias (talvez a igreja não fosse atingida pela lama). Além da preocupação com o restante da comunidade. E sua tranquilidade e noites de sono ocupadas do perigo real. Tão real quanto Bento Rodrigues (Trecho de Diário de Campo).

Junto à exposição dos painéis de *Arpilleras*, havia também alguns textos produzidos pelas mulheres no intuito de apresentar suas comunidades. Destaco trechos de um deles, que dimensiona explicitamente o sentimento de insegurança e incerteza em relação ao futuro:

Comunidade Água Quente

Um vilarejo pequenino, mas com grandes histórias. Pessoas simples, de boas memórias.  
Um passado de lindas recordações. Um futuro indeciso. Onde vemos somente tristeza e dor.  
Uma bomba rio acima. Prestes a detonar.  
E, mais uma vez, a comunidade se pergunta: até quando iremos viver e chorar?  
Queremos paz em outro lugar.  
Queremos dormir,  
E poder acordar.  
Sonhar e realizar.  
Ver nossos filhos crescerem  
E com tranquilidade viver.  
Peço a Deus pra nos iluminar

E ao lado, em letras coloridas e destacadas: “pedimos socorro, queremos viver!”

É um desafio dimensionar e de alguma maneira incluir as preocupações, os medos, a ansiedade, as alterações na tranquilidade e no sono das pessoas dentro do conjunto de impactos gerados pela mineração. Assim como de pensar maneiras de compensar, minimizar e proteger

as comunidades atingidas. Mas esta é uma dimensão importante sobre a qual a Psicologia pode trazer significativas contribuições.

Martín-Baró (1984), por exemplo, afirma que a deterioração profunda das relações e convivências sociais já é, por si só, um grave transtorno social. E em relação ao contexto de guerra ao qual o autor se voltou, ele afirma que este grande transtorno social é gerado na medida em que as pessoas perdem a qualidade de amar, de trabalhar juntas e perdem possibilidades de afirmar sua identidade, peculiaridades e de ter voz para contar e afirmar sua história e de seu povo. Não podemos fazer um paralelo direto entre guerra e situação de mineração, mas são profundas e abruptas as alterações das relações sociais e suas configurações de trabalho conjunto e de poderem afirmar sua identidade e sua história. Diversas práticas de vida, trabalho e de convívio social foram amplamente atingidas e algumas delas desfeitas, e este grande efeito social tem também repercussões no nível individual.

Conceituar e investigar estes tipos de impactos juntamente ao debate mais geral sobre modelos de mineração, pode trazer contribuições relacionadas às políticas públicas e do reconhecimento de direitos. Como uma forma de vislumbrar meios de proteção e compensação às pessoas diretamente atingidas e como um elemento de debate e reflexão junto à sociedade em relação aos impactos da grande mineração. Ter uma imagem mais fidedigna e completa do conjunto de impactos gerados pelo modelo de exploração da grande mineração é essencial para problematizá-lo e para podermos propor outras formas de regular a atividade mineradora.

Vale destacar, contudo, outro papel fundamental dessas mulheres, para além de pessoas que notam e sofrem uma ampla gama de impactos da mineração. Elas assumem também papéis centrais enquanto referências e lideranças comunitárias em todos os processos de mobilização que passaram a se dar a partir da implantação do empreendimento Minas-Rio, como: protagonizando falas importantes em audiências públicas variadas (com órgãos públicos variados e com a empresa); em assembleias e reuniões das comunidades; como representantes das comunidades nos variados processos de negociação; recebendo as visitas de representantes de órgãos governamentais como Ministério Público, IBAMA, entre outros; em entrevistas com fins midiáticos ou com fins de pesquisa acadêmica; em atividades organizadas junto ao MAM; entre outros.

O fato delas serem impactadas em âmbitos diversos e em grande proporção também as fazia ter dimensão dos impactos e da necessidade de lutar por suas vidas e de suas famílias e comunidades. A presença do MAM também foi muito importante no fortalecimento desse

protagonismo e na ampliação do debate e resistência acerca da mineração e seus impactos (Coelho, 2019).

#### **4 Políticas Públicas e contribuições da Psicologia**

Por mais insuficientes e excludentes que muitas vezes os programas sociais e as plataformas governamentais possam ser (sobretudo quando se trata do atendimento às parcelas mais excluídas e exploradas da sociedade), não se pode ignorar a necessidade de conquistas e vitórias que sejam asseguradas materialmente como: programas de saúde, reforma agrária, assistência social, educação, moradia, melhoria do transporte público, direitos trabalhistas, entre outras. Todos esses avanços são fruto da luta histórica da classe trabalhadora e de suas histórias de conquistas e resistências. E todas passam pela luta por garantia de programas governamentais que englobem um conjunto de políticas públicas que atendam com qualidade as necessidades e reivindicações da classe. No entanto, parece válido questionar como algumas destas políticas impactam as vidas da população de acordo com o modo como elas estão planejadas, investidas e implementadas. Pensando neste aspecto, este é um campo que pode tanto atender às camadas mais exploradas, garantindo o acesso a direitos, quanto pode contribuir na manutenção da exploração e da dependência.

O campo das políticas públicas é, portanto, uma área de interesse dinâmica e em constante disputa, sob qual se debruçam e atuam diversas práticas e saberes como o direito, a sociologia, a economia e também a psicologia. Sinteticamente, uma política pública pode ser definida enquanto um programa de ação governamental em um setor da sociedade ou um espaço geográfico específico (Muller, 2002). Segundo Lahera (2003), políticas públicas correspondem a maneiras específicas de dar respostas a questões públicas, e está necessariamente conectada ao campo mais geral da política como um todo. De acordo com Muller (2002), a análise das políticas públicas pode ser considerada como uma disciplina científica recente de natureza necessariamente multidisciplinar e que carece de maior atenção e dedicação de maneira geral, uma vez que, as sociedades contemporâneas são altamente reguladas pelo Estado e o grande aumento e complexificação de intervenções estatais é um dos principais fenômenos sociais do século XX.

Cabe destacar que este trabalho não pretende se estender no amplo debate sobre as políticas públicas, mas sim se voltar a alguns aspectos referentes à grande mineração e às contribuições da Psicologia Social. Diante dos enormes impactos que a mineração industrial

gera e dos altos riscos de catástrofes como os rompimentos de barragens e dos casos de contaminação (por exemplo, os vazamentos como os gerados pela Hydro, no Pará, e pela Anglo American, em Minas Gerais), todo o seu modelo de atuação precisa ser debatido com o conjunto da sociedade brasileira e não apenas pelas empresas privadas e órgãos governamentais. Os desastres sócio-ambientais, infelizmente, têm sido frequentes e de grande magnitude no panorama da mineração no país e são um risco real, uma vez que estão diretamente relacionados ao modo de minerar.

É preciso salientar o viés sobre os desastres enquanto acontecimentos críticos que evidenciam ou potencializam as injustiças e discrepâncias sociais vividas cotidianamente. E que explicitam as diferenças de sobrevivência e de recuperação de boas condições de vida, trabalho, saúde e moradia, havendo diferença de tratamento quando as pessoas atingidas são ricas e quando são pobres. Desta forma, a vulnerabilidade está mais ligada ao contexto social do que a fatores de risco externos. Mesmo o tratamento que se dá aos desastres se faz distinto de acordo com a origem de classe. Não sendo os desastres, portanto, meramente circunstanciais e originários apenas de fatores externos ao contexto social (Valencio, 2009; Marchezini, 2009). No caso da mineração, fica evidente o modelo destrutivo que seu modo produtivo vem acarretando.

Além dos desastres de rompimento de barragem, casos de crimes sociais e ambientais, a mineração usa extensivos recursos hídricos e fundiários, de maneira que se faz fundamental que a sociedade brasileira comece a determinar como será nossa mineração: em que áreas elas acontecerão ou não (estabelecendo, por exemplo, áreas livres de mineração), em que ritmo a extração se dará, como será calculada e destinada a CFEM e de que maneira ela pode ser investido nas regiões diretamente atingidas, que tipo de apoio (financeiro e técnico) e por quanto tempo devem receber esse apoio as famílias que sejam realocadas em função da mineração, estabelecer comprometimento das empresas com um fundo ligado a um planejamento social e econômico da região para quando a atividade mineradora se encerrar (uma vez que a extração se dá por tempo determinado e a minério-dependência impede ou enfraquece outras possíveis atividades econômicas), necessitamos de investimento em órgãos de monitoramento sócio-ambiental assim como pesquisas científicas, entre outras (MAM, 2015; Mansur et al, 2016; Milanez, 2012).

A partir dos relatos e dados em relação ao sofrimento e aumento dos casos de violência, também seria importante que políticas públicas de saúde e de proteção social fossem fortalecidas e/ou implementadas como medida compensatória das empresas. Assim como

subsídios ao Sistema Único de Saúde (SUS), no que diz respeito ao tratamento e prevenção das enfermidades relacionadas à mineração, causadas pela poluição da água, do ar, entre outros efeitos (Almeida, 1999). Deveria haver um planejamento de medidas protetivas e compensatórias no que diz respeito aos principais agravos causados pelos impactos da grande mineração em relação à saúde, poluição e desgaste ambiental, crescimento da violência e reestruturação econômica da região que levasse em consideração as características de cada território e que fosse de responsabilidade das empresas repassar verbas e do poder público implementar, sob o acompanhamento de espaços de poder popular, consultando moradores e famílias da região.

Outra dimensão que merece medidas e cuidados específicos são as políticas voltadas à proteção das mulheres. Os relatos colhidos assim como os dados apontados (Zouri et.al. 2005, Coelho, 2019) demonstram a necessidade de políticas amplas de proteção à mulher, tendo em vista também sua posição de menor acesso aos postos de trabalho na mineração e em piores condições de ascensão de carreira (Quirino, 2015). Para as mulheres, a garantia de políticas públicas de educação e saúde gerais as beneficiaria também indiretamente devido a seu lugar social de cuidadora da família e de responsável pelo cuidado e educação das crianças. E para além disso, programas voltados especificamente a elas no que diz respeito ao combate à violência contra a mulher, saúde mental e programas de geração de renda e formação profissional seriam de profunda importância em contextos de áreas de mineração.

De modo geral, seria fundamental o planejamento de programas de curto, médio e longo prazo para fortalecimento das famílias atingidas e para a cobertura das diversas dimensões sociais, ambientais e da saúde que são afetadas pelos impactos da mineração. Além disso, as localidades que ainda não estão sob ação da mineração, mas que são áreas em potencial, também precisariam estar cientes dos impactos concretos e subjetivos (como preocupações, sentimento de insegurança e medo vivenciados pelas famílias) em regiões onde a grande mineração já está instalada. É preciso que a ideia de progresso propagandeada pela grande mineração possa ser problematizada e esclarecida junto ao conjunto social mais amplo, para que seja possível um debate sério com medidas protetivas e compensatórias consistentes.

Outra contribuição da Psicologia, além de destacar os elementos relacionados à saúde mental e os sentimentos de medo e insegurança, seria reiterar a dimensão de pertença social e de considerar modos de vida das comunidades atingidas. Assim como frisar a importância de que as negociações com as comunidades sejam feitas de maneira coletiva. Uma vez que, individualmente as famílias têm menores chances de ter seus direitos garantidos, assim como



correm maior risco de ter seus vínculos comunitários fragilizados e até desfeitos (nos casos de remoção de comunidades isto fica ainda mais evidente), como foi relatado pelas mulheres em Conceição do Mato Dentro. Por isso, é importante reforçar o caráter de identidade das famílias e comunidades para além do valor econômico das terras ou das medidas, pois há que se levar em consideração a relação de pertença das famílias e evidenciar também as alterações e sua sociabilidade. Assim como propor um acompanhamento social e técnico (com programas que abarquem as dimensões de saúde, sociais e de suporte econômico) das famílias durante e após a chegada das mineradoras.

### **Considerações finais**

De maneira geral, a grande mineração pode ser considerada um retrato rico no que diz respeito ao modo de operar, explorar e acumular do capitalismo e de nossa posição de dependência dentro dele. Por isso, seu estudo pode refletir questões que estão na ordem do dia. Os minérios são finitos e os impactos de sua extração nos têm custado caro. Fica explícita a necessidade de debate da sociedade brasileira em torno do modelo de mineração que queremos. Modelo este que se apoiará em programas de políticas públicas que possam assegurar delimitação de áreas livres de mineração, assim como de ritmos de extração, condições de realocamento de comunidades, políticas regulatórias, medidas compensatórias, programas de desenvolvimento alternativo com fundo de planejamento e investimentos em outras atividades econômicas já que a mineração tem ação datada, melhor dimensionamento dos impactos sociais e ambientais, segurança hídrica de modo amplo, entre outras. Neste sentido, a Psicologia Social pode contribuir ajudando a pautar e reforçar de maneira multidisciplinar a necessidade de negociação e consideração das comunidades, de suas identidades e histórias, de seu direito à qualidade de vida e a ter planos e perspectivas de futuro com mais segurança e dignidade. Dentro de um processo que leve em consideração aspectos que não são apenas econômicos, mas estão relacionados também à qualidade de vida, saúde mental, identidade, formação comunitária, entre outros.

Além disto, fica evidente a riqueza de destacar pontos de vistas usualmente silenciados como de pessoas atingidas diretamente pela mineração e mais especificamente mulheres. Em um campo visto como masculino, onde as mulheres foram historicamente invisibilizadas, notar suas perspectivas e sua participação social é um ato necessário e que merece desdobramentos e maiores aprofundamentos. Para que seja possível destacar sua importância e atuação, mas

também exigir programas e políticas específicas de proteção e promoção sociais e de saúde para este grupo social específico, uma vez que atingido de maneiras profundas e tão variadas.

Fica evidente, portanto, a necessidade de ampliar o debate sobre os modos de minerar e, para isso, esse debate não pode se restringir aos órgãos governamentais ou às empresas, pois necessita abarcar a maior parcela da sociedade brasileira possível. Contando com pesquisas científicas (e investimentos), melhores condições para a regulamentação ambiental e social pelos órgãos públicos responsáveis, contar com a participação de movimentos sociais, assim como das comunidades diretamente atingidas e com o conjunto da sociedade brasileira como um todo, já que é uma atividade de enormes repercussões. Não podemos mais assistir a catástrofes como as ocorridas em Mariana e Brumadinho (ambas envolvendo a privatizada Vale S.A.) sem termos propostas de mineração mais seguras, que levem em consideração o conjunto de elementos ambientais, sociais, econômicos e subjetivos que estão em questão. E que considerem nossa soberania e o tipo de desenvolvimento que a sociedade brasileira almeja.

## Referências

- Beauvoir, Simone. (2016). *O segundo Sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira. (Trabalho original publicado em 1949).
- Bittencourt, Carlos A. L. (2017). *A corporatização do território de Conceição do Mato Dentro (MG) pela mineradora Anglo American: estratégia corporativa e subordinação do lugar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5287961](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5287961)
- Cidade e Alteridade. (2013). *Relatório de impactos sociais, econômicos, ambientais e de trabalho degradante em Conceição do Mato Dentro, Dom Joaquim e Alvorada de Minas/MG*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Recuperado de [http://cimos.blog.br/wp-content/uploads/2013/06/Relatorio-Mineracao-CMD-CompletoFinal\\_18-06-2015-1.pdf](http://cimos.blog.br/wp-content/uploads/2013/06/Relatorio-Mineracao-CMD-CompletoFinal_18-06-2015-1.pdf)
- Coelho, Paula. (2019). *Mulheres e mineração: protagonismos e narrativas de mulheres acerca dos impactos e das mudanças vividas em Conceição do Mato Dentro a partir do empreendimento Minas-Rio* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Coelho, Tadzio. (2014). *Projeto Grande Carajás, trinta anos de desenvolvimento frustrado*.
- Freire, Paulo. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação* (3 ed.). São Paulo: Moraes.

- Gonçalves Filho, José M. (1998). A memória da casa e a memória dos outros. *Travessia – Revista do Migrante*, 11(32), São Paulo, SP.
- Haraway, Donna. (2004). “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, 22, 201-146.
- Lahera, Eugenio. (2003). *Política y políticas públicas en los procesos de Reforma en América Latina: similitudes y diversidades*. Versión revisada de la presentación en el Seminario Regional CEPALIFLACSO. Ciudad do México: FLACSO.
- Lewin, Kurt. (1951). *Field theory in the social sciences: Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- MAM. (2015). Os desafios da construção do MAM. In M. Zonta, C. Trocarte, M. J. Zanon & J. Vieira (Orgs), *Elementos constitutivos do MAM*. Marabá, PA: Editorial Iguana.
- Mansur, M. S. et al (2016). Antes fosse mais leve a carga: introdução aos argumentos e recomendações referente ao desastre da Samarco/Vale/BHP Billiton. In M. Zonta & C. Trocarte (Orgs), *A questão mineral no Brasil – vol.2: Antes fosse mais leve a carga: introdução aos argumentos e recomendações referente ao desastre da Samarco/Vale/BHP Billiton*. Marabá, PA: Editorial Iguana.
- Marchezini, Victor. (2009). Dos desastres da natureza à natureza dos desastres. In N. Valencio, M. Siena, V. Marchezini & J. C. Gonçalves (Orgs), *Sociologia dos desastres – construção, interfaces e perspectivas no Brasil*. São Carlos: RiMa Editora
- Martín-Baró, Ignacio. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta.
- Milanez, Bruno. (2012). O novo marco legal da mineração: contexto, mitos e riscos. In J. Malerba, B. Milanez & L. J. Wanderley (Orgs), *Novo marco legal da mineração no Brasil: para quem? Para quem?*. Rio de Janeiro, RJ: Fase.
- Minayo, Maria C. S. (2010). *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (12. ed.). São Paulo, SP: HUCITEC.
- Muller, Pierre. (2002). *Las Políticas Públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Valencio, Norma. (2009). Da morte da Quimera à procura de Pégaso: a importância da interpretação sociológica na análise do fenômeno denominado desastre. In N. Valencio, M. Siena, V. Marchezini & J. C. Gonçalves (Orgs), *Sociologia dos desastres – construção, interfaces e perspectivas no Brasil*. São Carlos, SP: RiMa Editora
- Piscitelli, Adriana. (2002). Re-criando a (categoria) mulher. In L. Algranti, (Org.), *A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos* (pp. 7-42). Campinas: IFCH/Unicamp. Recuperado de <http://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>
- SISEMA (2008). Sistema Estadual de Meio Ambiente. Parecer Único SISEMA. nº. 001/2008.

Zaliasnik, Yael. (2010). ¿Re/posición? de “Tres Marías y una Rosa”: Tres décadas para abordar la resistência. *Revista Chilena de Literatura*, 77, 193-215. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilite/n77/art10.pdf>

Zhour, Andrea et al. (2014). *Parecer sobre o documento “Estudo de Atualização das Áreas de Influência (AI) do Projeto Minas-Rio Mineração”, elaborado pela empresa de consultoria Ferreira Rocha Gestão de Projetos Sustentáveis*. Belo Horizonte, MG: GESTA/UFMG. Recuperado de <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wpcontent/uploads/2015/09/Parecer-GESTA-sobre-Relat%C3%B3rio-Ferreira-Rocha-2014-VF.pdf>

## **Sobre as/os autoras/es**

### **Adriana Marcondes Machado**

Professora do Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Psicologia pela USP. Fez Mestrado e Doutorado em Psicologia Social na mesma Universidade. Trabalhou como psicóloga no Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP.

### **Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim**

Doutoranda em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Graduada em Psicologia, possui especialização em “Práticas Psicológicas em Instituições” e Licenciatura pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisa sobre Saúde Mental em interface com Direitos Humanos. Atualmente é psicóloga no Ministério Público de SP.

### **Andréia Maria de Lima Assunção**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/ UFMT).

### **Andrielly Darcanchy de Toledo**

Mestranda em Psicologia Social no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Psicóloga formada pela mesma Universidade. Atua em Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA) de administração direta da Prefeitura Municipal de Osasco, no estado de São Paulo. Colaborou com a implementação e acompanhamento do Programa Laços e iniciou a implementação de Serviço de Acolhimento em Famílias Acolhedoras.

### **Beatriz Saks Hahne**

Mestre e Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua com juventude em contextos de violência, especificamente, adolescentes autores de ato infracional e em cumprimento de medidas socioeducativas.

### **Camila Trindade**

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestra em Psicologia pela

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito (NETCOS/UFSC).

### **Carolina Esmanhoto Bertol**

Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Laboratório Psicanálise, Sociedade e Política do Programa de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). e do Núcleo de Lógicas Institucionais e Coletivas da PUC-SP. Atua como supervisora clínico-institucional e em processos de formação de equipes que atuam nos serviços da Política de Assistência Social.

### **Daniela Barros da Silva Freire Andrade**

Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde coordena o Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT). Pesquisadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed).

### **Denise Zakabi**

Possui mestrado em Ciências pelo Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da mesma Universidade. Graduou-se em Psicologia pela USP.

### **Fernanda Lyrio Heinzelmann**

Doutoranda no programa de pós-graduação de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Tecnóloga em Moda e Estilo pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Criação de Imagem de Moda e *Styling* pelo SENAC-SP, e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pesquisa a temática de gênero, com enfoque em transgeneridade e políticas públicas de saúde.

### **Heloísa Aparecida de Souza**

Docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e membro da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Psicóloga e Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas.

### **Henrique Araujo Aragusuku**

Doutorando e Mestre em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Especialista em Psicologia Política pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da

USP. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso. É membro do Núcleo de Pesquisas em Psicologia Política e Movimentos Sociais (NUPMOS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

### **Ianni Regia Scarcelli**

Professora Associada do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Orienta Doutorado e Mestrado em Psicologia Social, além de Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação Formação Interdisciplinar em Saúde. Possui Livre Docência, Doutorado e Mestrado em Psicologia Social pela USP. Psicóloga graduada pela mesma Universidade.

### **Izabela Penha Silva**

Mestranda em psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Abordagem Sistêmica no Atendimento a Casal e Família pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA). Psicóloga graduada pelo Instituto de Psicologia da UFU.

### **Johanna Garrido Pinzón**

Docente da Fundação Hermínio Ometto. Psicóloga pela Universidade Pontifícia Bolivariana e Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

### **José Fernando Andrade Costa**

Professor da área de Psicologia no Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre e doutorando em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É membro do Grupo de Pesquisa “Psicologia e Teoria Crítica” (UEFS) e do Laboratório Interinstitucional de Estudos sobre Intersubjetividade, Crítica Social, Direitos Humanos (INCIDIR).

### **Kate Delfini Santos**

Doutoranda no programa de pós-graduação de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia Clínica pela mesma Universidade. Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atuou como pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP) e atualmente é psicóloga clínica em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPS-IJ).

### **Liandra Savanhago**

Psicóloga do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito (NETCOS/UFSC). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Psicologia na

área de Psicologia Social e Cultura (UFSC). Especialista em Saúde Coletiva, com ênfase na temática sobre violência de gênero (UFSC).

### **Marcelo Afonso Ribeiro**

Professor Livre Docente do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PST-IPUSP).

### **Marcia Hespanhol Bernardo**

Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), trabalhou como psicóloga na saúde mental e na saúde do trabalhador no Sistema Único de Saúde (SUS) e foi professora do programa de pós-graduação da Pontifícia UC-Campinas durante 10 anos. Atualmente, está aposentada e colabora como professora e coorientadora no programa de pós-graduação em Psicologia Social na USP.

### **Maria Chalfin Coutinho**

Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do PPGP/UFSC. Possui graduação em Psicologia e mestrado em Educação pela UFRGS. Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP. Realizou estudos pós-doutorais junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da USP. Coordena o Núcleo de Estudos Trabalho e Constituição do Sujeito (NETCOS/ UFSC).

### **Maria Fernanda Aguilar Lara**

Mestranda em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Possui experiência na Assistência Social, através da atuação como psicóloga no SUAS de 2016 a 2018. Atualmente é membro do grupo de pesquisa “A governança multinível da política de assistência social”, vinculado ao Centro de Estudos da Metrópole (CEM-USP), e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Políticas Sociais (TRAMPOS) do IPUSP.

### **Maria Luisa Sandoval Schmidt**

Professora Titular do departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade da Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Psicologia pela mesma instituição. Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Também é livre-docente pela mesma instituição.

### **Mariana Belluzzi Ferreira**

Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro do Laboratório Psicanálise, Política e Sociedade do Programa de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Atua como supervisora clínico-



institucional e em processos formativos junto às equipes dos serviços referenciados à política pública de Assistência Social.

### **Mariana Fagundes de Almeida Rivera**

Mestranda no programa de pós-graduação de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PST-IPUSP), pesquisando a temática de gênero e saúde. Psicóloga formada pelo IPUSP, Atende também em consultório particular. Já foi psicóloga em equipe NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família) no SUS e em Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no SUAS.

### **Mariana Pereira da Silva**

Psicóloga clínica e Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Possui graduação em Psicologia pela mesma Universidade.

### **Mariana Prioli Cordeiro**

Professora Doutora do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). É Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutora na mesma área pelo Instituto de Psicologia da USP. Desenvolve estudos sobre políticas sociais, enfocando a inserção da Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

### **Omar Calazans Nogueira Pereira**

Psicólogo escolar na Diretoria de Ensino da Região de Suzano por meio da Fundação Faculdade de Medicina. Mestre em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Psicólogo e licenciado em Psicologia pelo IPUSP, com aperfeiçoamento em Orientação Profissional e de Carreira pelo IPUSP.

### **Patrícia Peixoto Zapletal**

Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

### **Paula Rosana Cavalcante**

Mestre e Doutoranda em Psicologia Social no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Psicologia pela mesma Universidade e especialista em Psicologia Jurídica pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Psicóloga da Defensoria Pública do Estado de São Paulo desde 2010.

### **Paula Sasaki Coelho**

Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), com especialização *latu sensu* em Educação do Campo e Agroecologia pela mesma Universidade. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência profissional na área de Psicologia, com ênfase em Saúde Mental na Atenção Básica no Sistema Único de Saúde (SUS).

### **Renata Fabiana Pegoraro**

Pós-Doutoranda em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora e mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão. Especialista em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

### **Rodolfo Luis Almeida Maia**

Atualmente é mestrando pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e estuda os espaços institucionalizados de Controle Social do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir das experiências com a Comissão de Moradores do Jardim Brasília e Vitória-régia. Psicólogo e bacharel em Psicologia formado pela mesma Universidade. Desenvolveu um projeto de iniciação científica sobre a atuação de psicólogas(os) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no tema das relações étnico-raciais.

### **Tatiana Alves Romão**

Psicóloga, Psicodramatista e Socionomista. Mestre em Educação e doutoranda no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). É membro de dois grupos de pesquisa no Brasil: o Grupo de Pesquisa “Políticas de Educação Superior”, sediado no PPGE-Uninove e o “Laboratório de Psicanálise e Psicologia Social” (LAPSO-USP).

### **Tielly Rosado Maders**

Mestra e Doutoranda em Psicologia pela UFSC. Graduada em Psicologia pela Universidade Franciscana (UFN). Especialista em Políticas Públicas para igualdade na América Latina pelo Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO-Argentina). Pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social e Organização Popular.

## Pareceristas

**Agradecemos a todas/os aquelas/es que contribuíram para o aprimoramento dos capítulos desta coletânea emitindo pareceres.**

Andréia Maria de Lima Assunção  
Beatriz Besen de Oliveira  
Beatriz Saks Hahne  
Cintia Helena Bulgarelli Freitas  
Daniel Augusto de Andrade Pinheiro  
Denise Zakabi  
Felipe Cazeiro  
Fernanda Lyrio Heinzemann  
Flávia de Mendonça Ribeiro  
Gabriela Milaré Camargo  
Henrique Araujo Aragusuku  
José Fernando Andrade Costa  
Laura Vilela e Souza  
Liandra Savanhago  
Luciana Alonso  
Maria Fernanda Aguilar Lara  
Mariana Belluzzi Ferreira  
Mariana Fagundes de Almeida Rivera  
Mariana Prioli Cordeiro  
Naiana Marinho Gonçalves  
Omar Calazans Nogueira Pereira  
Rocío Bravo Shuña  
Rodolfo Luis Almeida Maia  
Ruzia Chaouchar dos Santos  
Sirlene Lopes de Miranda  
Thiago Sousa Felix