

Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais (CRP-MG)
Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
(CREPOP)

CREPOP MINAS GERAIS 15 ANOS

A PSICOLOGIA NO CAMPO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS

Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP-MG)
Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP-MG)

CREPOP MINAS GERAIS
15 ANOS:
a Psicologia no campo das
políticas públicas

Belo Horizonte



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS

2023

© 2023, Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

Capa: Carolina Melo

Revisão ortográfica e gramatical: Debora Guiot - VISUAUDIO

Projeto e edição gráfica: Debora Guiot - VISUAUDIO Serviços de Locução e Sonorização de Áudio e Vídeo

Impressão: AS INDÚSTRIA GRÁFICA EIRELI

Tiragem: 1000 exemplares

Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais

Rua Timbiras, 1.532, 6º e 11º andar, Lourdes

CEP: 30.140-061 – Belo Horizonte/MG

Telefone: (31) 2138-6767

www.crpmg.org.br / crp04@crp04.org.br

C917 Crepop Minas Gerais 15 anos: a psicologia no campo das políticas públicas. / Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP-MG), Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP-MG). -- Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais, 2023
112p. ; 21cm.

Inclui referências.

ISBN: 978-65-89729-10-5

1. Psicologia - Brasil. 2. Políticas Públicas. I. Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP-MG). II. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP-MG).

CDD: 150.7

Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP-MG)
Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
(CREPOP-MG)

Organizadoras(es)

Luiz Felipe Viana Cardoso
Leiliana Sousa
Luciana Franco

XVI Plenário do Conselho Regional de Psicologia
Minas Gerais (Gestão 2019-2022)

DIRETORIA

Reinaldo da Silva Júnior
Conselheiro Diretor Presidente

Jéssica Gabriela de Souza Isabel
Conselheira Diretora Vice-Presidenta

Paula Lins Khoury
Conselheira Diretora Tesoureira

Luiz Felipe Viana Cardoso
Conselheiro Diretor Secretário

CONSELHEIRAS(OS)

Anderson Nazareno Matos
Bruna Rocha Diniz de Almeida
Camila Bahia Leite
Cláudia Aline Carvalho Esposito
Cristiane Santos de Souza Nogueira
Elza Maria Gonçalves Lobosque
Evely Najjar Capdeville
Fabrcio Júnio Rocha Ribeiro
Jéssica Gabriela de Souza Isabel
João Henrique Borges Bento
Larissa Amorim Borges
Liliane Cristina Martins
Lourdes Aparecida Machado

Luís Henrique de Souza Cunha
Luiz Felipe Viana Cardoso
Marleide Marques de Castro
Paula Khoury
Reinaldo Júnior
Renata Ferreira Jardim
Rita de Cássia de Araújo Almeida
Rodrigo Padrini Monteiro
Suellen Ananda Fraga
Ted Nobre Evangelista
Thiago Ribeiro de Freitas
Walter Melo Júnior
Yghor Queiroz Gomes

SUMÁRIO

Prefácio	7
Crepop Minas Gerais 15 anos: a Psicologia no campo das políticas públicas Neuza Guareschi	
Apresentação	12
Luiz Felipe Viana Cardoso, Leiliana Sousa, Luciana Franco	
CAPÍTULO 1	
A Psicologia e sua relação com as políticas públicas: o que significa a Psicologia em todos os lugares?	14
Luiz Felipe Viana Cardoso	
CAPÍTULO 2	
15 anos do CREPOP: a construção de um projeto político e coletivo da Psicologia ...	24
Leiliana Sousa , Luciana Franco, Júlia Alves, Luiz Paiva	
CAPÍTULO 3	
A Psicologia e a violência sexual contra crianças e adolescentes: cidadania, subjatividade e justiça	28
Cassandra Pereira França	
CAPÍTULO 4	
Psicologia e contribuições para a educação	41
Flávia Cristina Silveira Lemos, Melina Navegantes Alves, Giane Silva Santos Souza, Franco Farias da Cruz	
CAPÍTULO 5	
Sociedade, desigualdades e neoliberalismos: apostas na Psicologia como resistência à mercantilização da educação	51
Flávia S. Lemos, Celso Tondin, Bruno Jáy M. de Lima, Dolores Galindo, Paula P. B. da Silva	
CAPÍTULO 6	
Pensando a proteção integral e prioridade absoluta na garantia dos direitos de crianças e adolescentes	64
Esther Maria de Magalhães Arantes	
CAPÍTULO 7	
Crianças e adolescentes em situação de violência e a pandemia da Covid-19: desafios para garantia da proteção integral	79
Milene Maria Xavier Veloso, Joana Maria Veiga de Lima	
CAPÍTULO 8	
A função da supervisão institucional: recorte acerca da extimidade no campo de adolescentes no sistema socioeducativo	93
Fabrcício Junio Rocha Ribeiro	
CAPÍTULO 9	
Situações de violência na/da escola e algumas contribuições da Psicologia	102
Flávia Cristina Silveira Lemos, Celso Francisco Tondin, Dolores Galindo, Antonino da Silva Alves	
Sobre as(os) autoras(es)	110

Prefácio

Crepop Minas Gerais 15 anos: a Psicologia no campo das políticas públicas

Neuza Guareschi

Neste livro, em comemoração aos 15 anos do CREPOP, acredito que seja fundamental fazermos, primeiramente, um exercício de memória. Saber que a Psicologia e as políticas públicas têm uma história é fundamental para que consigamos compreender o jogo de lutas que permitiu essa aproximação, bem como nos possibilita visibilizar quais lutas desejamos empreender coletivamente. Posteriormente, pensar como, daqui em diante, poderemos produzir enquanto práticas localizadas e potentes que nos aliencem diante dos desmontes e desinvestimentos no campo das políticas públicas.

Diversas modificações de práticas vinham sendo empreendidas desde a década de 70 no âmbito da Psicologia, especialmente no que diz respeito à constituição de resistências e lutas por direitos e pela redemocratização. Não obstante, as lutas passavam também pelo questionamento das próprias práticas psicológicas que, não raro, eram centradas, especialmente, na clínica, na educação e na indústria (concepção anterior do que hoje se denomina de organizações e trabalho). Esses tensionamentos eram tanto em termos das práticas, quanto do referencial teórico que era, fundamentalmente, importado dos modelos estadunidense e europeu, além de se constituir de maneira sumariamente normalizadora das condutas.

A preocupação inicial da Psicologia tinha como objetivo a produção de técnicas e métodos, especialmente, direcionada a entender o sujeito e sua interioridade. A partir da década de 70, os movimentos sociais ganham ainda mais força e apoiadores. Foi o início de vários tipos de movimentos sociais na sociedade brasileira e a psicologia também se engajou nesses movimentos. É nesse momento que a Psicologia começa a se direcionar ao que se constituiu, enquanto políticas públicas. Nesse período temos, também, as lutas em torno da Reforma Psiquiátrica e da Reforma Sanitária, que não se constituiu como uma luta restrita ao âmbito científico e/ou de conhecimento mas, uma problemática vinculada aos movimentos sociais, às lutas por direitos, à questão dos direitos humanos e mudança nas lógicas de saúde.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, institui, do ponto de vista jurídico-legal, um outro/novo horizonte em termos de cidadania, produzindo impactos na forma como o direito passa a incidir sobre a vida da população, mediante a criação e operacionalização das políticas públicas. É importante dizer que nós também participamos do processo constituinte. A partir desse marco constitucional, temos a emergência do Sistema Único de Saúde (SUS), a questão da Saúde Cidadã, Saúde para Todos e, principalmente, a questão da Saúde Coletiva

que vai inaugurar, no nosso contexto político-social, uma perspectiva ética, cultural, política que faz da preocupação com a saúde, uma preocupação guiada pela integralidade da atenção ao sujeito, à vida dos sujeitos e a questão da saúde como não vinculada às anormalidades ou doenças.

Nesse contexto, embora a Psicologia esteja em um momento inicial de acesso à saúde coletiva, enquanto disciplina, ela começa a fazer parte de processos multidisciplinares que, progressivamente, deslocam-se para a transdisciplinaridade. Ou seja, a Psicologia é convocada a romper suas fronteiras e se aproximar dos demais saberes e campos do conhecimento, além de produzir conhecimento com outros olhares, dentre tais mudanças está o conhecimento produzido de maneira territorializada e cotidiana, que é prática diária da Psicologia no âmbito das políticas públicas. Deixamos de ser uma disciplina com aquela divisão estanque de áreas e passamos para a compreensão de um campo de conhecimento que se integra a outros campos de conhecimento.

A partir da década de 1990, diversos desafios se fazem presentes tanto no âmbito do Estado em termos de efetivação dos direitos, quanto da profissão frente à justiça, às formas de gestão das populações e à lógica capitalista-neoliberal. Inicialmente, tensionava-se o Estado pela ampliação e operacionalização dos pressupostos constitucionais, pautando as demandas em nome do direito, contexto um pouco distinto do atual em que as lutas têm sido com relação a um Estado cada vez mais neoliberal e na tentativa de manutenção dos direitos já adquiridos (GUARESCHI & GALEANO, 2019; GALEANO et al., 2021).

Com a emergência do SUS e, principalmente, do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) temos duas principais modificações no âmbito das práticas e que se vincula, mais uma vez, àquilo que acreditamos, enquanto ciência e profissão, aquilo que gostamos e o que se faz necessário em termos direitos e políticas públicas. A primeira modificação é o deslocamento da figura do sujeito da caridade atendido por ações caritativas e filantrópicas, para a figura do sujeito de direito que passa a se constituir como mandatário das políticas (MARQUES, 2020). A segunda é a modificação da questão social, inicialmente vinculada ao trabalho e ao perigo da expansão de situações de pobreza/vulnerabilidade à essa população, que contribuía para a produção de riqueza para uma questão social que engloba, nesse segundo momento, as populações anteriormente atendidas pela filantropia (CARDOSO & JACCOUD, 2005).

Portanto, inicialmente, os saberes com os quais os profissionais se inseriram nas políticas públicas estavam um pouco atrelados à certa naturalização de perfis e de identidades. Entretanto, com o tensionamento dessas lógicas e problematização dos saberes que foram se constituindo nesse novo campo, essas concepções foram alteradas. As rupturas só foram possíveis porque conseguimos articular trocas entre os profissionais das políticas públicas, com dos diversos serviços, com a academia e as comunidades. O CREPOP tem sido fundamental na produção de diretrizes para as práticas dos profissionais da Psicologia no âmbito das políticas públicas, além de se vincular de maneira muito consistente à essa ruptura com lógicas naturalizadoras e individualizantes. Com isso podemos compreender a

relevância em comemorar os 15 anos do CREPOP, tendo como temática a Psicologia brasileira em defesa das políticas públicas e da democracia.

Nossa história, enquanto ciência e profissão, é marcada por lutas. Sabendo dessa história, podemos nos direcionar, então, a pensar a história do presente. Este presente nos demanda lutar contra a série de desmontes da esfera pública da rede de serviços que têm sido substituídos por serviços privados, ferindo os princípios relativos à construção dos pressupostos das políticas públicas tais como a equidade, universalidade, integralidade, participação social, ou seja, tudo aquilo que começamos a conquistar com a redemocratização do Brasil. O avanço das lógicas capitalistas neoliberais, que têm incidido diretamente na precarização dos investimentos em políticas públicas, deve nos mobilizar ainda mais.

Nossa mobilização coletiva deve ser crítica e partir de uma ética cidadã, com vistas a lutar por processos democráticos que se pautem pela responsabilização do Estado com relação às questões sociais. Ou seja, nesse contexto de desmonte, considerando a rede de complexidades que constitui o terreno de nossas práticas psicológicas, no serviço dessa política pública, precisamos buscar pensá-las em consonância com uma ética cidadã que está diretamente relacionada às formas como consolidamos os nossos processos democráticos e as prerrogativas de garantia de direitos em prol de uma política que seja de proteção e que não qualifique ou hierarquize as vidas.

Assim, quando falamos em conjugar lutas com vistas à garantia de direitos e políticas públicas, estamos nos referindo não apenas ao conjunto de estabelecimentos e ações governamentais que visam, através do trabalho com a população, operacionalizar o acesso à saúde, educação, segurança e assistência, mas estamos falando principalmente, de um comprometimento ético com a vida, de um exercício cotidiano que nos mobiliza não somente enquanto categoria profissional, mas como cidadãos implicados politicamente com o cuidado, com a urgência por condições básicas de vida e, principalmente, enquanto sujeitos contrários às violências estatais e exposição da vida à morte.

Diante das intervenções na vida, as nossas discussões, as nossas lutas pela vida, pelo direito, pela garantia de acesso para atuarmos junto às problemáticas e que permitam o fomento da vida e da criação de condições de possibilidade de existência devem sempre ser pautadas pela interseccionalidade, ou seja, ter presente o fato de que as desigualdades e as opressões que existem em nossa sociedade não são efetivadas por apenas um marcador. Ao contrário, os marcadores sociais de raça, classe e gênero interagem na vida das populações que sofrem processos de violência estrutural e, portanto, nos apontam a necessidade de políticas que façam frente a esse sistema de opressão.

Ao afirmar a interseccionalidade em nossas lutas implica assumir certas posições nos jogos políticos, que constituem nossas existências: primeiramente, a luta pelos direitos não deve começar pelo direito, pois o direito em si não garante sua execução. O fato de haver a “garantia” não assegura o “acesso”, tampouco a efetivação dos direitos de acordo com a necessidade singular dos sujeitos que os demandam. Nossa luta é uma luta histórica, política e epistemológica contra

as diversas formas de opressão que se sustentam no racismo, na disparidade econômico-social e na violência de gênero que são estruturais no Brasil.

Em segundo lugar, a luta pela garantia dos direitos deve colocar em questão a primazia da preocupação econômica em detrimento da proteção às vidas. Ou seja, nenhum marcador pode ser pensado sozinho: devemos compreender que existe desproporcionalidade na gestão das vidas e que assim como o vírus atinge de modo diferente cada categoria da população, devido aos contextos sociais e econômicos habitados por elas, também o direito e as políticas públicas, embora sejam pautadas pelo princípio da igualdade, são atravessados pelas conjunturas político-econômicas que possibilitam ou não maior investimento, cortes e, até mesmo, abandono.

Pudemos viver, durante o período de pandemia, como essa primazia foi operacionalizada no cotidiano brasileiro: incêndios criminosos que devastam o ecossistema; ausência logística na aquisição e distribuição de materiais hospitalares, inclusive oxigênio; aumento da letalidade policial; incentivo do uso de medicamentos sem eficácia; retardo na compra e distribuição de vacinas; insuficiência e fim do auxílio emergencial; alta nos preços dos alimentos e com a última barbárie cometida: o desaparecimento dos Yanomami. Esses acontecimentos nos mostram a precarização das condições de vida e, principalmente, empreendimento de uma violência estatal que, no Brasil, tem sido ininterrupta, deliberada e letal (GALEANO; SOUZA; GUARESCHI, 2021).

Vemos, então, que a garantia de direitos não deve ser pautada apenas na luta pela efetivação daquilo que é preconizado nas ações das políticas públicas. A nossa luta se insere no jogo político entre gerir e gestar. Se a gestão, enquanto administração das existências, tem se configurado no presente mais como uma gestão do abandono/das precariedades, nossos esforços devem se direcionar a um “gestar a vida”, um exercício que não é apenas anterior à preocupação com a garantia de direitos, mas que transborda os limites jurídicos. Trata-se de um exercício que não se reduz aos princípios legais, de um cuidado com a vida que assume o risco de desestabilizar os lugares que ocupamos e as certezas com as quais apostamos viver.

Portanto, as políticas públicas não são um conceito abstrato ou domínio teórico. Muito pelo contrário: elas operam uma série de estratégias no coletivo e em todas as dimensões do que chamamos de espaço público, além dos efeitos tanto nas nossas “vidas privadas”, quanto em nós enquanto sujeitos. Além disso, as políticas públicas não são um campo imutável e esse é um fato importantíssimo, visto que o processo de avaliação das políticas e a prática dos profissionais que atuam junto às mesmas é que possibilitará que as ações sejam “aperfeiçoadas”, modificadas de acordo com o contexto, alteradas, repensadas e não apenas seguidas como a um “manual sobre como fazer” (GALEANO et al., 2021).

A nossa tarefa coletiva no presente brasileiro, diante das políticas públicas é, enquanto ciência e profissão implicada politicamente, delicada: problematizar o direito e as políticas públicas em um momento em que nossas forças estão direcionadas a garantir suas existências. Mas não é uma problematização feita sem

apostas. Estamos diante de um presente em que as redes que estabelecemos, os bons encontros, a possibilidade de nos conectarmos e aumentarmos nossa potência de viver têm que ser cada vez mais uma aposta política, ética e epistemológica. O CREPOP, ao completar 15 anos, mostra a força das nossas lutas e o modo como as nossas alianças têm sido constituídas: implicada com as práticas localizadas, com a discussão plural, com multiplicidade de pensamentos e resistindo aos autoritarismos em prol da existência democrática.

Referências

CARDOSO JR., J. C.; JACCOUD, L. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, L et al. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2005, p. 18-260.

GALEANO, G. B.; SOUZA, F. M. DE.; GUARESCHI, N. M. F. Violência Estatal no Brasil: ininterrupta, deliberada e letal. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 11, n. spe. *Corpos, Cidades e hospitalidades*, p. 112-137, 2021. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/107685>>. Acesso em: 04 out. 2022.

GALEANO, G.B. et al. Psicologia, Políticas Públicas e processos de subjetivação: enfrentamentos em tempos urgentes. **Arq. Bras. Psicol.** [online], v. 1, n. 73, p. 87-103. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672021000100007>. Acesso em: 04 out. 2022.

GUARESCHI, N.M.F.; GALEANO, G.B. Desafios atuais em política públicas: gestão neoliberal da vida e os enfrentamentos possíveis. **TraHs**, Porto Alegre, v. 4, p. 2-6. Disponível em <<https://www.unilim.fr/trahs/1505&file=1>>. Acesso em: 04 out. 2022.

MARQUES, C.M. **Dispositivo de catequização**: a emergência de uma nova política de gestão. 2019. 189p. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2020.

Apresentação

O presente livro é fruto das reflexões e diálogos, ocorridos durante o III Seminário Regional de Psicologia e Políticas Públicas, realizado em 2021, pelo Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRPMG), por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP-MG).

Durante intensos dois dias, debatemos sobre as políticas públicas, em especial para a proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes, buscando contribuir com a construção de reflexões para toda a categoria. Tendo em vista o desafio da realização deste seminário online, considerando o cenário da Pandemia da COVID-19, foi explícita a grande participação de psicólogas e psicólogos, estudantes de psicologia e profissionais de outras áreas do conhecimento.

A partir de trocas afetuosas e, também, muito provocativas, tivemos a oportunidade de receber diversas(os) profissionais dos mais variados campos das políticas públicas, como saúde, educação, assistência social e relações com a justiça, para debater sobre questões cruciais do enfrentamento da violência contra a criança e a(o) adolescente.

O primeiro capítulo, intitulado “A PSICOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE SIGNIFICA A PSICOLOGIA EM TODOS OS LUGARES?” de autoria de Luiz Felipe Viana Cardoso, faz uma reflexão sobre a relação da Psicologia com as Políticas Públicas e o seu compromisso social para com a garantia dos Direitos Humanos e o Estado Democrático, abordando tanto a relação histórica da psicologia com as políticas públicas quanto dialogando sobre os desafios contemporâneos para a garantia das Políticas Públicas.

No segundo capítulo, “15 ANOS DO CREPOP: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO E COLETIVO DA PSICOLOGIA”, as/es autoras/es Leiliana Sousa, Luciana Franco, Júlia Alves e Luiz Paiva fazem uma contextualização a respeito da história do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), do Conselho Regional de Minas Gerais, apresentando a metodologia do CREPOP, bem como as principais publicações do CREPOP/04.

O terceiro capítulo “A PSICOLOGIA E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CIDADANIA, SUBJETIVIDADE E JUSTIÇA”, de autoria de Cassandra Pereira França, tem como proposta discutir sobre a violência sexual contra criança e adolescentes, abordando sobre qual é o olhar que a Psicologia deve lançar para as situações de violência sexual com esse público, além de refletir sobre a proteção social para as crianças e adolescentes.

Já o quarto capítulo intitulado “PSICOLOGIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO”, as/es autoras/es Flávia Cristina Silveira Lemos, Melina Navegantes Alves, Giane Silva Santos Souza e Franco Farias da Cruz abordam o cuidado com a proteção social das crianças e adolescentes no contexto da educação, fazendo uma importante reflexão sobre o desafio do papel da Psicologia no contexto escolar em uma perspectiva ética a partir do compromisso social.

No quinto capítulo, “SOCIEDADE, DESIGUALDADES E NEOLIBERALISMOS: APOSTAS NA PSICOLOGIA COMO RESISTÊNCIA À MERCANTILIZAÇÃO DA

EDUCAÇÃO”, Flávia Cristina Silveira Lemos, Celso Francisco Tondin, Bruno Jáy Mercês de Lima, Dolores Galindo e Paula Pamplona Beltrão da Silva refletem sobre o direito ao acesso à educação no contexto do neoliberalismo e os impactos que isso traz as subjetividades das/os estudantes em processo de formação.

O sexto capítulo, nomeado “PENSANDO A PROTEÇÃO INTEGRAL E PRIORIDADE ABSOLUTA NA GARANTIA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES”, de Esther Maria de Magalhães Arantes, busca discutir aspectos da garantia dos direitos das crianças e adolescentes, com o objetivo de contribuir para o debate que já vem sendo feito pelo Sistema Conselhos de Psicologia sobre a atuação de psicólogas e de psicólogos nas Políticas Públicas, a partir da noção de proteção.

Milene Maria Xavier Veloso e Joana Maria Veiga de Lima, no sétimo capítulo intitulado “CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA E A PANDEMIA DA COVID 19: DESAFIOS PARA GARANTIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL”, fazem uma importante reflexão sobre a rede de atendimento à saúde integral de crianças e adolescentes na proteção contra a violência, sobretudo no contexto da pandemia da COVID19.

No décimo capítulo, intitulado “A FUNÇÃO DA SUPERVISÃO INSTITUCIONAL: RECORTE ACERCA DA EXTIMIDADE NO CAMPO DE ADOLESCENTES NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO”, Fabrício Junio Rocha Ribeiro, a partir da sua experiência como Supervisor Clínico Institucional dos Centros Socioeducativos de Internação, busca refletir sobre o desafio de abordar as questões da adolescência no contexto das medidas socioeducativas.

Por fim, o décimo primeiro capítulo, intitulado “SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA/DA ESCOLA E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA”, de autoria de Flávia Cristina Silveira Lemos, Celso Francisco Tondin, Dolores Galindo e Antonino da Silva Alves, encerra este livro, trazendo uma discussão a respeito da temática da violência na/da escola e a possibilidade de participação da Psicologia em uma perspectiva de intersectorialidade nas políticas públicas.

Assim, a materialização deste livro é um compromisso tanto do CREPOP Minas Gerais, quanto do CRPMG para a construção, cada vez mais, de uma Psicologia plural, diversa e democrática, comprometida com a defesa dos Direitos Humanos e com o fortalecimento das Políticas Públicas, e que possa se fazer presente em todos os lugares.

Desejamos uma boa leitura a todas(os)!

Luiz Felipe Viana Cardoso
Conselheiro Referência do CREPOP-MG
XVI Plenário/2019-2022

Leiliana Sousa
Luciana Franco
Psicólogas Referência Técnica do CREPOP-MG

CAPÍTULO 1

A Psicologia e sua relação com as políticas públicas: o que significa a Psicologia em todos os lugares?

Luiz Felipe Viana Cardoso

"A psicologia quer aproveitar suas competências e se tornar acessível ao povo que está nas ruas, junto aos povos da terra, ao lado da homofetividade, das crianças em situação de risco, com as populações em restrição de liberdade, com as pessoas aprisionadas; quer fortalecer a luta antimanicomial, discutir mídia e subjetividade para lutar pela democratização das comunicações, falar de informática e humanidade e almejar um mundo melhor sem grades [...]" (JORNAL DO CFP, Ano XIX, n. 85, out. 2006).

Introdução

Ao abrir este capítulo com a escolha dessa epígrafe, busco dar o tom inicial da reflexão que proponho neste texto: é preciso construir uma Psicologia que esteja presente em todos os lugares. Contudo, um questionamento que faço é: de que forma queremos que a Psicologia esteja em todos os lugares? Essa, talvez, tem sido a principal questão que tem me tomado nos meus estudos e pesquisas na Psicologia no campo das Políticas Públicas. E é a partir dela que tecerei alguns apontamentos que considero importantes para a construção de uma práxis participativa, plural e democrática na Psicologia, enquanto ciência e profissão.

Antes de iniciar a exposição dos meus argumentos, penso ser importante situar você leitora(o) do lugar do qual falo. Escrevo a partir das minhas experiências tanto profissionais quanto acadêmicas, sobretudo com base na experiência de estar como conselheiro referência do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas de Minas Gerais (CREPOP-MG). Nesse sentido, em minhas pesquisas e experiências profissionais tenho obtido a oportunidade de participar de diálogos e construções a respeito da Psicologia no contexto das políticas públicas. Somado a isso, considero que a minha trajetória na militância também tem me possibilitado apontar para tais reflexões.

Busco aqui fazer uma breve, porém necessária, análise sobre a relação da Psicologia com as Políticas Públicas e o seu compromisso social para com a garantia dos Direitos Humanos e o Estado Democrático. Primeiramente, abordo a relação histórica da Psicologia com as políticas públicas, de forma a evidenciar que essa história nem sempre foi como a que conhecemos agora, o que explicita a necessidade cotidiana de lutar pela defesa do projeto de Psicologia que queremos. Em seguida, reflito sobre os desafios contemporâneos para a garantia das Políticas Públicas que temos enfrentado nos diversos eixos de atuação em que a Psicologia está presente. Por fim, busco reafirmar possíveis saídas para o cenário que

encontramos, mas sem nenhuma pretensão de apresentar uma resolução, até porque não a tenho.

A Psicologia e as políticas públicas: uma relação que nem sempre foi como a que conhecemos hoje

Ao olharmos para a história da relação da Psicologia com as Políticas Públicas é imprescindível constatar todo o processo sócio-histórico e de luta por qual essa relação foi construída. Historicamente, como aponta Gonçalves (2010), a Psicologia nem sempre participou de maneira efetiva, como na atualidade, do campo das políticas públicas. Ela sempre fora chamada, como área de conhecimento aplicado, a responder demandas por um ajustamento do indivíduo a lógica de um estado neoliberal, como ocorreu no contexto da educação e do trabalho, por meio de avaliações de aptidão e desempenho, assim como a “questão do fracasso escolar”. Como reflete Batista (2006, p. 233), na lógica neoliberal “o fracasso e o sucesso são exclusivamente de responsabilidade dos indivíduos”.

Dessa forma, não é que a Psicologia não tenha participado das políticas públicas, mas não da maneira como concebemos hoje, a saber, para a construção de formas de emancipação e participação social dos indivíduos e em prol de uma transformação social. A esse respeito, Gonçalves (2010) descreve a relação da Psicologia e as políticas públicas como um caráter contraditório entre uma “ausência presente” e uma “presença ausente”. Ou seja, a forma como ela estava incluída nas políticas públicas se dava de maneira secundária, adequando-se ainda a uma lógica individualista, muitas vezes atendendo a parcela mais elitista da sociedade e pouco presente nos serviços públicos. Bock (2009) pontua que a Psicologia no Brasil, tradicionalmente, esteve comprometida com os interesses das elites, com pouca ação efetiva para a transformação social.

As práticas da Psicologia já estiveram a serviço de uma hegemonia, no que se refere ao uso do conhecimento psicológico para pensar na adaptação e controle das pessoas. A partir de um viés positivista articulado com conceitos hegemônicos de neutralidade, objetividade e cientificidade, contribuindo para o que Gonçalves (2010) vai caracterizar como uma atuação da(o) psicóloga(o) como um especialista ou técnico, apresentando resposta de ajustamento aos comportamentos dos indivíduos desajustados. A autora ainda pontua que nesse modelo a perspectiva individual é a que mais era concebida. Tecendo também críticas a esse modelo de psicologia, Sílvia Lane afirma que:

"O homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Este homem biológico não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual, com variações decorrentes de clima, alimentação, etc. o seu organismo é uma infra-estrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica. Esta desconsideração da Psicologia em geral, do ser humano como produto histórico-social, é que a torna, se não inócua, uma ciência que reproduziu a ideologia dominante de uma sociedade, quando descreve comportamento e baseada em frequências tira conclusões sobre relações

em situações dadas... O ser humano traz consigo uma dimensão que não pode ser descartada, que é a sua condição social e histórica, sob o risco de termos uma visão distorcida (ideológica) de seu comportamento." (LANE, 1992, p. 12)

A passagem de uma Psicologia individualista que atendia massivamente os interesses de uma elite, para uma psicologia comprometida com as transformações sociais irá ocorrer, sobretudo, nas décadas de 1970/1980 e irá se consolidar durante a década de 1990. Nesse cenário, a Psicologia deixa de ser tomada apenas como uma área aplicada de conhecimento para participar mais ativamente da construção das políticas públicas como um campo de problematização e de reflexão (GONÇALVES, 2010). Logo, a Psicologia sai dos espaços exclusivamente privados e individuais, como o consultório, para ganhar as ruas, as comunidades, os coletivos e as políticas públicas, entendendo que não podemos olhar para os fenômenos e processos humanos apenas de maneira individualizante, mas compreender que as questões da subjetividade são fortemente atravessadas pelo coletivo e pela cultura. Assim, como colocado por Gonçalves (2010, p. 35), “não basta a satisfação individual de desejos, é preciso que se estenda a satisfação às necessidades básicas, fundamentais e de direito a todos”.

O indivíduo produz sua subjetividade na relação com o outro. Não há uma subjetividade totalmente “individual”. Isso não significa negar a singularidade do Ser, mas reconhecer a dimensão relacional das pessoas, de modo a compreender que é na relação eu-outro e eu-nós, que essa subjetividade é formada. Nessa perspectiva, toda Psicologia que busca tomar a subjetividade como seu objeto de estudo deve considerar os múltiplos recortes e dimensões sociais que atravessam a construção dessa subjetividade, entendendo que as diferenças sociais, econômicas, culturais afetam diretamente a expressão das subjetividades humanas. É neste contexto que entendemos que o Estado é quem tem a responsabilidade de implementar, gerir e articular as políticas públicas, de maneira a prover de forma universal e democrática oportunidades de participação social e empoderamento das pessoas, para a construção de uma sociedade inclusiva e transformadora, reconhecendo a existência das contradições sociais que acabam por tentar invisibilizar a forma como cada subjetividade humana garante a sua existência. Como nos lembra Neusa Guareschi, é “como se todos nós tivéssemos as mesmas chances, ou oportunidades, para a mobilidade social e como se todos nós fôssemos iguais, ou seja, como se entre nós, homens e mulheres, negros e brancos, não existisse nenhuma diferença social, cultural, econômica, racial ou sexual”.

Será por meio de uma Psicologia social comunitária que a Psicologia irá cada vez mais ganhar os espaços coletivos e das políticas públicas, como de saúde, educação e assistência social, na medida em que passa a contribuir com a construção de instrumentos de análise e de intervenção frente as demandas da realidade brasileira e não mais em uma construção adaptada de um modelo assistencial norte-americana (CAMPOS, 2015). Nessa direção, Lane (2015) reflete

que a própria história de luta de psicólogas e psicólogos durante os anos da Ditadura Militar no Brasil marcaram uma forma de resistência, da qual outras possibilidades de atuação foram desenhadas, a partir de uma realidade que trouxe como eixo de partida a relação com o social. Também podemos acrescentar a própria história da luta por uma Saúde Mental Antimanicomial que marcou de forma expressiva o compromisso da Psicologia brasileira pelo posicionamento inegociável da garantia dos direitos humanos pelo tratamento em liberdade e no território e que até os dias de hoje tem sido um contexto direto de atuação de psicólogas(os) nas políticas de saúde mental, sobretudo nos equipamentos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS).

A concepção de política pública a qual também defendo aqui é aqui é de que possibilite a todas as pessoas a oportunidade de existir com dignidade, acessando seus direitos, contribuindo assim para o processo de plena cidadania. Significa então promover acesso à saúde pública e de qualidade, a universalização da educação, a possibilidade de geração de trabalho e renda, a proteção social, de condições de inclusão e acessibilidade, de acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, dentre outras, ao mesmo tempo em que se reconheçam as diferenças, as desigualdades sociais e as formas de violência e opressão as quais estamos cotidianamente expostas(os). Assim, Maria das Graças Gonçalves reflete que ao buscarmos o fortalecimento de ações concretas do Estado para promoção de políticas públicas:

"Falamos de aspectos estruturais que resultam em segmentos amplos da população desprotegidos e sem acesso a condições dignas de vida. Falamos de mudanças na concepção de trabalho e, conseqüentemente, na concepção de direitos. Falamos de políticas que pretendem enfrentar as mazelas sociais muitas vezes de maneira pontual, fragmentada, assistemática e dos riscos daí advindos. Falamos dos preceitos neoliberais que supervalorizam o mercado e transformam as questões sociais também em questões de mercado, portanto de consumo. Falamos de um Estado desresponsabilizado de promover a proteção social e levado a criar, administrar e controlar os dispositivos de um mercado competitivo, ele, sim, tornado responsável pelo atendimento das demandas sociais. Falamos dos Estados da América Latina e do Brasil que enfrentam hoje novas contradições, em função de uma longa história de políticas que não garantiam o bem-estar social, seja pelo autoritarismo ou pela ineficiência, mas que conseguiram, recentemente, colocar no poder grupos representativos, em alguma medida, de setores mais progressistas." (GONÇALVES, 2010, p. 63)

Ao encerrar esse primeiro tópico, acreditando que ele não é suficiente para se fazer uma profunda análise dessa história, busco agora também apontar rapidamente a para construção de políticas públicas que estamos vivendo no Brasil, sobretudo a partir do processo de redemocratização do país. É sabido que a Constituição Brasileira de 1980, a chamada constituição cidadã, trouxe em seu bojo a garantia do compromisso do Estado brasileiro para com o fomento de políticas públicas, em seus diversos campos. É nessa direção que serão criados marcos históricos e jurídicos que objetivaram garantir algumas políticas públicas. É certo

também que ainda hoje encontramos imensos desafios nessa construção, visto que essa transformação não estática e que apenas as normativas garantam sua existência. Ou seja, o que foi conquistado hoje pode ser perdido em outros contextos políticos, por isso o caminho é de tensionamento, como analisa Batista (2006), intervir e lutar pelas conquistas sociais de forma contínua. Contudo, ao olharmos para a construção do Sistema Único de Saúde (SUS), assim como para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, mais recentemente, para o próprio Sistema Único de Assistência Social (SUAS), presenciamos os esforços de uma sociedade comprometida na construção de políticas públicas que garantam a dignidade humana e o exercício de cidadania de todas as pessoas. É neste cenário que, cada vez mais, a Psicologia é chamada a contribuir para as reflexões e tensionamentos a respeito da construção de tais políticas, defendendo sempre e de maneira incondicional, as formas de proteção social e emancipação das pessoas a fim de uma transformação social.

Logo, ao se inserir na atenção básica de saúde ou nos Centros de Referência de Assistência Social, por exemplo, a(o) psicóloga(o) deve levar consigo o compromisso por uma prática transformadora e crítica, que considere a realidade social, econômica, cultural e política do contexto no qual atua. É por isso que se faz necessário cada vez mais a promoção de diretrizes e reflexões lançadas sobre o trabalho da(o) psicóloga(o) no campo das políticas públicas, entendendo a urgência de criar formas de intervenção que se descompatibilizem com uma prática centrada no fazer individual, para se pensar em uma práxis comprometida cada vez mais com os desafios encontrados a partir de uma atuação em que lança olhar para o contexto social. Sobre isso, Batista (2006) chama a atenção para o fato de que tendo em vista que cada vez mais a Psicologia tem participado de outros espaços sociais e de diversas políticas públicas, se faz necessário que novas metodologias de intervenção psicossociais sejam construídas para essa atuação, na perspectiva de caminhar junto ao compromisso social da psicologia. Nesse sentido:

"O compromisso social do psicólogo e em primeiro lugar dos que formam psicólogos é hoje mais que nunca necessário se pretendemos uma prática profissional e social na qual a Psicologia possa ser utilizada a serviço de uma sociedade mais justa. Não basta reconhecê-lo no discurso, é necessário senti-lo e praticá-lo, assim como instrumentalizar seu desenvolvimento nos programas de formação." (MARTÍNEZ, 2009, p. 158)

Assim, o Sistema Conselhos de Psicologia, por meio do Conselho Federal e os Conselhos Regionais, buscou implementar o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), cuja principal missão é de desenvolver pesquisas para a construção de referências para a atuação profissional da Psicologia nas diversas políticas públicas no Brasil. Longe de ser um órgão disciplinador ou normatizador sobre o trabalho da(o) psicóloga(o), mas um espaço para levantar reflexões e tecer possibilidades para se fazer uma leitura crítica dessa atuação considerando as especificidades e os recortes que as políticas públicas trazem para a Psicologia. Em 2022, o CFP publicou a resolução Nº 14/2022, que estabeleceu a

REDE CREPOP, tornando-o como um órgão permanente em todo sistema conselhos de psicologia.

Em sua atuação, o CREPOP tem construído diversas referências técnicas, a partir de uma metodologia singular de pesquisa participativa, visando a responder os desafios próprios de cada política pública, sem desconsiderar suas especificidades. A importância desse trabalho se dá por sabermos que a maior parte das(os) profissionais de Psicologia, ao entrar no campo das políticas públicas, trazem consigo uma prática profissional muitas vezes alicerçada em uma concepção de intervenção individual, sobremaneira de uma lógica de um fazer dos consultórios. Desta forma, é preciso provocar e tensionar novas formas de intervenção, que dialoguem com uma concepção mais psicossocial, permitindo assim fazer uma análise mais próxima da realidade social na qual se vá atuar.

Os desafios colocados por uma lógica neoliberal, conservadora e antidemocrática às políticas públicas

É impossível não considerar a conjectura na qual estamos vivendo: um ataque massivo às políticas públicas, as formas de participação social e aos Direitos Humanos. Presenciamos um contexto político que cada vez mais caminha na direção da desconstrução de muito do avanço social que obtivemos nas últimas décadas ao que diz respeito ao enfrentamento da pobreza, da precarização do trabalho, da educação como política de emancipação, da assistência social, do nosso Sistema Único de Saúde, das políticas de trabalho e geração de renda, do acesso e a universalização do ensino superior, dentre outras. Por outro lado, vivenciamos uma nítida presença cada vez maior de discursos antidemocráticos, misóginos, racistas, lgbtia+ fóbicos, que cada vez mais acentuam uma ameaça para com o Estado de Direito e com a garantia dos Direitos Humanos, legitimando assim múltiplas formas de violência e de uma necropolítica.

Nos últimos anos, temos presenciado o aumento das taxas de desemprego no Brasil, levando muitas(os) brasileiras(os) para o trabalho informal e/ou precário de forma a garantir sua subsistência, agravado por políticas alinhadas a lógica neoliberal que tem retirado cada vez mais os direitos da(o) trabalhadora(or) e contribuindo para precarização do trabalho. Algo parecido também pode ser presenciado nas políticas de educação, de saúde, de assistência social, dentre outras. Cada vez mais a participação e o controle social tem sido desestimulados, senão até mesmo negados, à população. Os números da violência contra mulheres, negros, pessoas lgbtia+, povos originários, povos quilombolas, são cada vez maiores, colocando os direitos dessas subjetividades em risco, assim como suas existências. No contexto ambiental, presenciamos um desmonte massivo das políticas de proteção e desenvolvimento sustentável, para cada vez mais uma permissividade a exploração predatória da terra e o descompromisso com as populações indígenas e do campo.

Nesse sentido, a Psicologia brasileira é chamada a estar ao lado dessas pessoas, buscando desenvolver formas de intervenções que sejam efetivas

ao compromisso social de empoderamento e respeito às singularidades e às subjetividades. A nossa atuação deve se dar de maneira crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira e as contradições sociais existentes, defendendo que “a cidadania não é outra coisa que a inclusão do indivíduo no exercício pleno de todos os seus direitos” (CAMINO E ISMAEL, 2012, p. 185).

A esse respeito, o nosso Código de Ética Profissional da Psicologia é bastante categórico ao explicitar de que maneira a psicologia deve se posicionar nos diversos espaços e contextos de sua atuação a partir dos princípios fundamentais para a prática da(o) psicóloga(o):

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.

IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática.

V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão.

VI. O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada.

VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código." (CFP, 2005, p. 07)

Assim, a(o) profissional de Psicologia é responsabilizado a construir suas intervenções a fim de contribuir para o enfrentamento das múltiplas formas de violências que acometem as subjetividades humanas. Para isso, a construção de formas de resistência no contexto em que se atua, a partir de ações micro e, também, macrosociais, também faz parte do compromisso social da psicologia para com a transformação da realidade social brasileira. Sobre essa necessidade,

"O psicólogo, seja no processo de produção de conhecimentos científicos seja na utilização deles na resolução de problemas profissionais, constitui-se como um sujeito que, em espaços sociais concretos historicamente constituídos, exerce uma ação na qual se expressam as características da sua subjetividade individual, também historicamente constituída, e as características da subjetividade social correspondente a esses espaços." (MARTÍNEZ, 2009, p. 148)

Infelizmente, como reflete Camino e Ismael (2012), não são todas as

psicólogas e psicólogos que reconhecem a importância de construir uma prática anti-hegemônica. Por isso, é mais do que necessário que tais questões sejam trazidas para o debate na formação da(o) psicóloga(o), considerando que:

"Existe um conjunto de visões do mundo diferentes e até antagônicas, sobre os diversos grupos sociais e suas funções na sociedade. Estas visões se constroem na história como produtos concretos das diversas dinâmicas sociais em jogo. Algumas visões se transformam em naturais e portanto se constituem em visões dominantes na sociedade. As diversas ciências, entre as quais a Psicologia ocupa um papel importante, participam ativamente no processo de construção destas visões dominantes, visões que terminam desempenhando um papel importante na discriminação de certos grupos sociais. Opostas a estas visões discriminatórias desenvolvem-se na sociedade, a partir dos movimentos sociais, propostas anti-discriminatórias e de libertação de grupos minoritários." (CAMINO E ISMAEL, 2012, p. 189)

Ensaando possíveis saídas: por uma Psicologia democrática e plural em todos os lugares

Não basta estar em todos os lugares, mas é preciso que a Psicologia esteja de forma democrática e plural em todos os lugares. Para isso, é preciso produzir outra Psicologia e não apenas novos campos para a atuação da(o) psicóloga(o) (GONÇALVES, 2010), que esteja ao lado das minorias, das subjetividades negadas, do sofrimento humano. Nessa construção de uma outra Psicologia, Bock (2015) reafirma que não há espaço para neutralidade na prática psicológica, pois nosso trabalho nos coloca diante do ato de posicionarmos frente a realidade em que atuamos. Desta maneira,

Essa nova Psicologia, como coloca Gonçalves (2010), buscou a construção de um conhecimento que respondesse à realidade brasileira, na direção de práticas emancipatórias em detrimento as práticas de tutela, inclusive nos espaços institucionais como nas políticas públicas, atuando de uma maneira crítica. Nesse sentido, a autora salienta também que essa forma praticada agora não é única, mas coexiste com práticas elitistas e hegemônicas atualmente. Por isso a importância de que devemos a cada dia reafirmar a posição e o compromisso social da Psicologia que queremos, alicerçada enquanto produção científica e práxis profissional lançando olhar sobre a realidade e o sofrimento humano, buscando encontrar formas de construção de autonomia das pessoas para agirem ativamente como sujeitos na sua realidade histórica. Entendemos esse compromisso social que busca a:

"[...] defesa dos direitos humanos na fala de um tipo de sociedade que se quer. A defesa de políticas públicas nos fala do compromisso com a construção de uma sociedade democrática e que respeita os direitos sociais. Essa perspectiva é a que se coloca par a psicologia como ciência e profissão no projeto denominado "Compromisso Social", formulando e reformulando, a cada momento, seu conteúdo." (GONÇALVES, 2010, p. 101)

Assim, ensaiar possíveis saídas para esse contexto é tomar o compromisso para com a democracia e a pluralidade. É novamente acreditar no fortalecimento e no protagonismo dos coletivos e das políticas públicas. É intervir no sentido de promover a transformação social e pela busca de uma cidadania plena, buscando a construção de modelos anti-hegemônicos. Assim, uma tarefa que se coloca a(o) psicóloga(o) é quanto a compreensão da dimensão psicossocial a partir das relações de cidadania e da subjetividade, não limitando as pessoas apenas ao status de direitos, mas também olhando para o seu lugar de desejo (BATISTA, 2006). Desta forma, a Psicologia:

"[...] pode contribuir para a elaboração de políticas dizendo o que constitui a dimensão subjetiva e como ela pode se configurar de acordo com um projeto de sociedade determinado. Por exemplo, um projeto de sociedade no qual haja previsão de atender às necessidades como direitos; onde se preveja a participação dos indivíduos nas decisões sobre aspectos que envolvem sua vida; onde se entenda que várias facetas da vida devem ser levadas em conta, para todos, porque aquilo que a humanidade alcançou deve ser disponibilizado para todos os homens – por isso, políticas de saúde e assistência social são tão importantes quanto as de cultura e lazer, por exemplo. Enfim, um projeto de sociedade que crie condições para que os indivíduos exercitem a condição de sujeitos históricos." (GONÇALVES, 2010, p. 75-76)

Por fim, a Psicologia que gostaria de reafirmar é a que busque:

"[...] superar suas construções ideológicas, analisar todos os elementos que se constituem como determinações do humano, sem isolar o mundo psíquico no interior do indivíduo, como algo natural, universal e dotado de força própria. A mudança nesta concepção permitirá a superação da ideologia presente na Psicologia e consolidará um novo compromisso dos psicólogos e da Psicologia com a sociedade, um compromisso de trabalho pela melhoria da qualidade de vida; um compromisso em nome dos direitos humanos e do fim das desigualdades sociais." (BOCK, 2009, p. 27-28)

Referências

BATISTA, Cássia Beatriz. Políticas Sociais e Psicologia Social: uma articulação necessária. In: VIEIRA-SILVA, Marcos et al. **Psicologia Social e Políticas Públicas: saberes e práticas psicossociais**. São João del-Rei: UFSJ, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **Psicologia e o compromisso social**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMINO, Leoncio; ISMAEL, Eliana. O papel da Psicologia nos processos de exclusão social. In: GUERRA, Andréa M. C. et al. (orgs.). **Psicologia Social e Direitos Humanos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Artesã, 2012.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Introdução: a psicologia social comunitária. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (orgs). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. 20ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**. Resolução n.º 10/05, CFP, 2005.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. 20ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Psicologia e compromisso social: desafios par a formação do psicólogo. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **Psicologia e o compromisso social**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 2

15 anos do CREPOP: a construção de um projeto político e coletivo da Psicologia

Leiliana Sousa
Luciana Franco
Júlia Alves¹
Luiz Paiva²

A Psicologia foi marcada, nos últimos anos, por um rápido crescimento - com aumento expressivo dos cursos de graduação e de profissionais - que trouxe a necessidade de reflexão e revisão da prática psicológica, considerando o seu fazer político, o lugar social que tem ocupado e suas possibilidades de inserção. A partir dessas reflexões, o Sistema Conselhos de Psicologia adotou a defesa de que a profissão deveria ocupar lugares sociais que possibilitassem o fortalecimento e a defesa de direitos. O desenvolvimento de políticas sociais, que foi ganhando força no cenário nacional desde a Constituição de 1988, apresentou condições favoráveis para que isto acontecesse (GONÇALVES, 2011).

As políticas públicas sempre se apresentaram como um campo para atuação da Psicologia, mas, anteriormente, de maneira secundária e restrita. A atuação era dada a partir da reprodução de saberes e práticas, bem como da lógica neoliberal e individualizante – consequência do "profissional liberal", vindo da Psicologia Clínica. A lógica até então vigente não abarcava toda a necessidade e complexidade de atuação nas políticas públicas; ao contrário, acabava por reproduzir o status quo vigente (GONÇALVES, 2010).

Havia, então, uma questão a ser confrontada que devia conciliar as demandas da sociedade para a Psicologia e as possibilidades da profissão. O que se esperava da Psicologia? E, quais eram as competências acumuladas da profissão para responder a determinados interesses da sociedade? Por outro lado, havia também pouco conhecimento do fazer e das possibilidades de atuação das(os) psicólogas(os), restrito, praticamente, à psicoterapia e à aplicação de testes psicológicos. Isso poderia fazer com que os esforços para colocar a Psicologia cada vez mais à disposição da sociedade fossem desprezados (BOCK, 2007).

Com a compreensão de que alguma coisa precisava ser oferecida para que a(o) profissional de Psicologia obtivesse reconhecimento, o Sistema Conselhos de Psicologia criou o projeto Banco Social de Serviços em Psicologia (BSS). Lançado em maio de 2003 e executado até agosto de 2005, por meio dele, a Psicologia pôde apresentar à sociedade e ao Estado práticas pouco visíveis ou mesmo desconhecidas. O projeto foi desenvolvido a partir do estabelecimento de parceria com órgãos públicos – ministérios, secretarias executivas, poder judiciário – e do

¹ Estagiária do CREPOP-MG.

² Estagiário do CREPOP-MG.

trabalho voluntário de psicólogas(os), o que propiciou a abertura de novos canais de negociação com o Estado e contribuiu para a formação para atuação na área social (BOCK, 2007).

Com essa experiência foi oferecida uma amostra do que poderia ser o trabalho da(o) psicóloga(o), ampliando o leque de possibilidades de atuações e esquivando da visão tradicional e limitada. O êxito do projeto BSS indicou que o caminho correto estava sendo trilhado e conduziu à criação do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop). Lançado em 2006, este Centro tem como principal objetivo a construção de referências técnicas para a prática da Psicologia contribuindo para a qualificação da atuação. Pretende-se sistematizar e difundir os conhecimentos das práticas psicológicas nas políticas públicas e ampliar a relação da(o) psicóloga(o) com a esfera pública, colaborando para a promoção dos direitos humanos. (BOCK, 2007).

Com funcionamento em rede, o Crepop está presente no Conselho Federal de Psicologia (CFP), responsável pela coordenação, e nos Conselhos Regionais (CRs). As ações da Rede Nacional do Crepop concentram-se, prioritariamente, na construção de documentos de referência técnica para a atuação de psicólogas(os) nas políticas públicas, a partir da realização de pesquisas sobre núcleos de práticas profissionais. Por meio de uma metodologia própria e sofisticada, o Crepop tem identificado e caracterizado espaços de inserção das(os) psicólogas(os) nas políticas públicas. Trata-se de um método acima de tudo participativo, que visa à construção coletiva de referências técnicas, a partir do saber de especialistas, mas valendo-se também do saber das(os) psicólogas(os) que estão atuando nas políticas públicas. (BOCK, 2007).

A metodologia do Crepop é estruturada em três circuitos. O primeiro consiste no levantamento inicial do campo, em que se buscam os marcos lógicos, teóricos e legais da política pública estudada, em nível nacional, estadual e municipal. Ainda nessa fase, é feito o mapeamento de serviços disponíveis bem como da inserção das(os) psicólogas(os) nestes. O segundo circuito envolve a investigação da prática profissional, realizada a partir de questionário on-line, entrevistas e grupos de psicólogas(os) nos CRs. Os dados coletados são sistematizados em nível regional e, depois, nacional. Por fim, o terceiro circuito visa à construção, por meio de um grupo de especialistas convidadas(os), subsidiado pelos dados da pesquisa, dos documentos de referência técnica. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2012).

Ao longo de seus 15 anos de existência, o Crepop consolidou-se como uma instância de relevância para a categoria na busca por informações e referências para a prática em diversas políticas públicas. Já foram realizadas 25 pesquisas e publicados 22 documentos de referência técnica. Destes, 10 estão na segunda edição revisada e atualizada. Isso evidencia que este Centro está atento à necessidade constante de repensar as práticas e de atualização dos parâmetros para a atuação. A própria metodologia do Crepop passou por um processo de revisão em 2012 e, a cada nova pesquisa a ser realizada, a Rede, a partir das especificidades do tema, formula conjuntamente uma nota técnica que define o recorte, o questionário on-line e o roteiro dos grupos e/ou entrevistas. Ainda, cabe

destacar que, inicialmente, as pesquisas eram definidas a partir de campos bem delimitados, como ABS, CRAS, CAPS. Hoje, as pesquisas evoluíram para abranger temáticas transversais a diversos setores das políticas públicas, como é o caso da atual pesquisa voltada a políticas para pessoas com deficiência. Essas evidências demonstram um avanço tanto em torno das temáticas tratadas, como na forma de pesquisar.

Regionalmente, o Crepop também vem ganhando expressão. Entendido como um recurso da gestão do CR, este Centro tem potencial para instrumentalizar ações locais, por meio de dados regionais das pesquisas nacionais e pela maestria na condução de investigações sobre a prática profissional.

No Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP-MG), o Crepop está envolvido em ações mais amplas e permanentes, como no Projeto CRP pelo Campus³ e, na orientação à categoria, quando demandado, subsidiando aspectos relacionados às políticas públicas; e tem executado projetos pontuais, em colaboração com Comissões de Orientação Temática e Grupos de Trabalho ou não, a partir das especificidades do estado. O Crepop/CRP-MG já editou o Prêmio Experiências Exitosas em Psicologia e Políticas Públicas; realizou cinco pesquisas regionais nas temáticas psicólogas(os) com deficiência, condições e relações de trabalho da(o) psicóloga(o), editais de concursos públicos, APAC e Atenção Básica à Saúde; publicou seis livros, Experiências Exitosas em Psicologia e Políticas Públicas; A psicologia e o trabalho no CRAS; A psicologia e a população em situação de rua: novas propostas, velhos desafios; A psicologia e o trabalho na APAC; Anais do IX Seminário Nacional de Psicologia e Políticas Públicas – Etapa Sudeste; e, A psicologia e o trabalho na Atenção Básica à Saúde. E, organizou diversos eventos relacionados à interface políticas públicas e Psicologia, entre esses estão as três edições do Seminário Regional de Psicologia e Políticas Públicas.

Com uma metodologia em constante evolução, bases metodológicas sempre aprimoradas, o entendimento de seu potencial como recurso da gestão, uma realidade modificada sobre as práticas profissionais e a inserção das(os) psicólogas(os) de forma cada vez mais consolidada nas políticas públicas podemos considerar que o Crepop tem cumprido seu objetivo como um projeto político e coletivo da categoria. Ainda há muitos caminhos a serem percorridos, mas hoje podemos olhar para trás e constatar a solidez do que foi construído até o momento.

Referências

BOCK, Ana. Apresentação do CREPOP: construindo coletivamente referências técnicas para a atuação profissional em políticas públicas. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relatório do IV Seminário Nacional de Psicologia e Políticas**

³ O Projeto “CRP pelo Campus” é um modelo ampliado de diálogo com a academia, que agrega o conhecimento sobre o trabalho da Psicologia existente no CRP-MG, que tem se efetivado por meio de encontros agendados, a partir da demanda das Instituições de Ensino Superior (IES).

Públicas. Maceió, AL: CFP/ULAPSI, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Metodologia do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas.** Brasília, DF: CFP, 2012.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Mesa: Crepop: construção das referências para a atuação de psicólogos em políticas públicas. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas. **Anais.** Brasília: CFP, 2011.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Psicologia e políticas públicas. In: _____. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 78-137.

CAPÍTULO 3

A Psicologia e a violência sexual contra crianças e adolescentes: cidadania, subjetividade e justiça

Cassandra Pereira França

"[...] num quarto onde existe uma única vela, a mão colocada perto da fonte luminosa pode obscurecer a metade do quarto. O mesmo ocorre com a criança se, no começo de sua vida, lhe for infligido um dano, ainda que mínimo: isso pode projetar uma sombra sobre toda sua vida." (FERENCZI, 1928, p. 6)

Introdução

A literatura é farta em nos mostrar o quanto o ambiente familiar é fecundo para a gênese e/ou manutenção de todos os segredos possíveis e imagináveis. Os silêncios de que trataremos nesse momento ecoam segredos que continuam sendo velados, tanto pelos sujeitos que sofreram traumatismos sexuais, quanto por suas famílias que, a todo custo, buscam manter sepultados os vestígios do passado. Em inúmeros casos, a dor da violação carece de representação não só para aquele que a sofreu em seu próprio corpo, mas também para aquele que amando este corpo, não suporta lidar com essa realidade. Assim, pode até acontecer que as evidências do abuso sexual intrafamiliar no filho, na filha, materializem uma realidade psíquica que esteve apartada do restante do fluxo mental do responsável/cuidador por décadas. Isso mesmo, a violência pode ter acontecido muito cedo na vida de uma avó, de uma mãe, de um pai – e ter ficado encoberta, deixando-os parcialmente cegos para identificar maus tratos e abusos sexuais. No entanto, por mais paralisante e sofrido que tenha sido, quando ocorre a revelação do abuso por parte da criança/adolescente, esta pode ser a primeiríssima vez em que se abre, verdadeiramente, uma via de representação para um traumatismo sexual – uma ferida que desde tempos remotos ficou encapsulada, à margem das tópicas psíquicas, inacessível aos processos de recalçamento e a seus desígnios de deixar rastros para que os conteúdos psíquicos possam ter chances de retornar à consciência.

Ao inaugurarmos hipóteses acerca dos processos de transmissão da experiência traumática de uma geração a outra, poderemos antever as prováveis marcas inscritas no psiquismo de um pequeno sujeito que, aprisionado numa passividade extrema, sofreu a ação desmesurada de um adulto que não soube respeitar a assimetria geracional. Sabemos com certeza, que no fundo da tela desse desenho, vão estar as cores da subjugação presente nas relações de gênero e poder e os veios por onde irradiam a violência nas relações de parentalidade em cada família brasileira enquistada numa sociedade patriarcal e capitalista.

A escuta e o olhar que um psicólogo deve lançar às famílias onde foi quebrado

o tabu do incesto, deve ir além da apreensão do funcionamento psíquico de cada um de seus membros. A primeira tarefa que nos aguarda é a de tentar desenhar um esboço do cenário de esgarçamento daquela rede familiar que permitiu a perigosa passagem da linguagem da ternura (que habita o universo infantil) para a linguagem da paixão (a sede de prazer carnal), conforme os pressupostos de Sándor Ferenczi (1933).

O fracasso do adulto cuidador

Tentaremos ouvir a história daquele agrupamento familiar com neutralidade, sem julgar e nem condenar – o que está longe de ser uma tarefa fácil, pois o assunto revolve os princípios éticos que deveriam ser os mais básicos da espécie humana: a responsabilidade com o cuidado e a proteção dos mais frágeis. No entanto, é justamente o estado de dependência e desamparo da cria humana que dará as condições de vulnerabilidade para distintos tipos de abuso, principalmente, o abuso sexual intrafamiliar. Neste caso, é fácil imaginar as vantagens do familiar abusador justamente por ter a confiança da criança que carece de uma figura tutelar – condições que, com certeza, facilitam o longo jogo de sedução que tentará enlaçar o mundo pulsional da criança, sua trama edípica e os desejos sexuais e perversos do adulto. Situação na qual o tripé composto pela sedução, culpa e segredo, contará com a convivência dos membros de um “arranjo familiar disfuncional”, onde os lugares e papéis de cada membro acerca da lei e dos papéis intergeracionais são extremamente confusos.

Apesar de encontramos na literatura autores que procurem, de uma forma determinista, circunscrever o perfil de uma família incestuosa como sendo aquela hermeticamente fechada, onde não há rituais de interação social, quer seja dentro ou fora da casa onde vivem, julgamos que uma descrição de um paraíso perdido precocemente pode ser bem vislumbrado pela acepção mais abrangente de Ferenczi (1933), e que abre campo para pensarmos na constituição psicopatológica desses adultos:

"Mesmo crianças pertencentes a famílias respeitáveis e de tradição puritana são, com mais frequência do que se ousaria pensar, vítimas de violências e de estupro. São ora os próprios pais que buscam um substituto para suas insatisfações, dessa maneira patológica, ora pessoas de confiança, membros da mesma família (tios, tias, avós), os preceptores ou o pessoal doméstico que abusam da ignorância e da inocência das crianças. A objeção, a saber, que se trataria de fantasias da própria criança, ou seja, mentiras históricas, perde lamentavelmente sua força, em consequência do número considerável de pacientes, em análise, que confessam ter mantido relações sexuais com crianças." (FERENCZI, 1933, p. 116)

Diante dessa assertiva, ricamente confirmada pela clínica atual, cabe pensarmos nos papéis desempenhados por esses adultos, enquanto mães e pais, junto às suas crianças e adolescentes. É certo que quando o abuso sexual intrafamiliar se perpetua, há a convivência de pelo menos dois responsáveis: um

que o comete diretamente, e outra pessoa que se nega a enxergar ou a tentar interromper o que está se passando. Na grande maioria dos casos, o abusador costuma ser o pai, o padrasto, o avô ou algum tio – e o que podemos afirmar acerca do funcionamento psíquico deles é que de fato confirmam o quanto “a essência da perversão parece estar sustentada por três eixos: a clivagem do ego, a recusa da castração e o teatro erótico” (FRANÇA, 2010, p. 42) – marcações que permitem com que se apresente, lado a lado, duas facetas psíquicas (o sujeito confiável e o sujeito abusador), que exercem atuações sexuais pobres e repetitivas, justamente por estarem fixados numa sexualidade perversopolimorfa.

Mas, o que podemos dizer do papel e da função de uma mãe que, mesmo tendo vários indícios da ocorrência de abuso sexual em sua casa, além de não conseguir romper o vínculo com o parceiro incestuoso, será a responsável pelo “desmentido” ferencziano? Na concepção ferencziana, será o ‘desmentido’ (ou negação da realidade narrada pela criança), ocorrido no momento em que ela mais precisava de apoio e conforto, o agente que efetiva o trauma. “O desmentido destitui o sentido, coloca em dúvida o universo simbólico, o sentido de realidade, a sustentação do ego, a percepção e a organização psíquica” (UCHITEL, 2000, p. 141).

Piera Aulagnier, uma autora da psicanálise francesa, ao tentar dar contorno a palavras que possam definir o termo mãe, mostra-nos que ele se refere a alguém que tenha obtido uma repressão exitosa de sua própria sexualidade infantil, que sinta amor pela criança, e que esteja de acordo com o que o discurso de sua cultura afirme ser a função materna. Portanto, se estendermos essa definição para a função do adulto cuidador de que vínhamos falando, vamos concluir que o campo em que trabalhamos está demarcado pela negatividade: estamos escutando os efeitos psíquicos produzidos por alguém que não obteve uma repressão exitosa de sua sexualidade infantil, que não sentiu amor pela criança e que não está de acordo com o que a cultura afirma ser a sua função.

Isso mesmo, nossas pesquisas estão situadas no campo do desamor e o que nos cabe é apenas escutar, nos ecos do silêncio, o tom surdo desse desamor. Será este um dos principais motivos pelo qual muitas vítimas não recorrem à mãe para pedir ajuda? Certamente. Na maioria das vezes há uma intuição/certeza de que o vínculo com a mãe é fraco o suficiente para fazer com que ela, além de não acreditar na versão da criança/adolescente, prefira ficar do lado do companheiro abusador. A intuição da vítima costuma estar certa⁴, mas ela também pode deixar de recorrer à mãe, por haver amor entre elas; lembremos que muitos abusadores costumam ameaçar: “Se você contar o nosso segredo para sua mãe, algo de muito ruim pode acontecer a ela”.

No entanto, além daquelas mães que não conseguem proteger seus filhos

⁴ Gostaria de registrar que um dos determinantes para que eu criasse o Projeto CAVAS/UFMG em 2004, foi o meu assombro diante de um acompanhamento que fazíamos no estágio em Clínica Psicanalítica Infantil: uma mãe, cujo parceiro havia abusado sexualmente dos filhos, e que diante da exigência da Justiça para que se afastasse do abusador, preferiu com ele continuar vivendo e assim, entregar os quatro filhos para adoção.

de um abuso sexual por terem sofrido traumatismos sexuais na infância, Toporosi (2018), com toda sua experiência de trabalho em equipe multidisciplinar no Hospital de niños Ricardo Gutierrez (Buenos Aires/AR), nos lembra que existem vários outros motivos para que as mães não percebam o que se passa com os (as) filho (as):

"Existem mães com muito pouca conexão emocional, que participam de um ambiente que nega esses e outros padecimentos; ou mães muito indiscriminadas que funcionam em paridade com seus filhos sem que se marquem diferenças geracionais; ou mães muito deprimidas que não estão em condições de olhar e ver a seus filhos; ou também mães perversas que atuam em cumplicidade com homens abusadores." (TOPOROSI, 2018, p. 24)

Enfim, o que resta às crianças e adolescentes que estão enclausurados nessa situação desafortunada? Parar de brincar, de fantasiar, de querer aprender na escola. Alguns ficarão mudos e tristes. Outros tentarão fugir de suas casas, na esperança de uma vida melhor nas ruas, longe da violência sofrida. Entretanto, as ruas também não são seguras e podem conter surpresas e perigos até maiores. Por isso mesmo, antes desse momento, é preciso que haja a intervenção do Estado.

"Diante dos percalços da vida – das necessidades e desejos, e das relações com os outros – a continuidade não está assegurada e precisa ir sendo construída e reconstruída a cada passo [...] Frequentemente, são famílias, grupos e instituições os objetos mais aptos a oferecer o holding ao longo da vida, principalmente quando o que está em jogo é a continuidade na posição simbólica do sujeito no mundo; mas indivíduos isolados podem se tornar agentes de holding muito eficazes." (FIGUEIREDO, 2009, p. 136)

É com esta premissa básica, assentada nas noções de cidadania, subjetividade e justiça que iniciaremos a nossa trajetória profissional, até vermos, com perplexidade, que no campo da violência sexual, alguns desses agentes de holding podem também falhar e, inclusive, aumentar ainda mais o sofrimento psíquico daquele que deveria ter sido protegido – ecoando, novamente, a grande questão: como é possível que alguém que deveria estar exercendo uma função de cuidado com um infante, uma criança ou um adolescente, possa fracassar e acabar de vez com a integridade física e mental dos mesmos?

O cenário da proteção social

Durante décadas e décadas a legislação do país considerava que os abusos e maus tratos com as crianças e os adolescentes eram um assunto privado e que só dizia respeito à família. No entanto, a partir de 1990, com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei no. 8.069/90) toda a sociedade passou a ter não apenas direito, mas também o compromisso e a responsabilidade de observar e denunciar qualquer vulnerabilidade e violação de direitos infanto-juvenis – medida necessária para que o Estado pudesse se encarregar de intervir e retirar a vítima daquela situação. Em 1993, foi instalado pelo Congresso Nacional

a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a violência sexual infanto-juvenil, que promoveu a mobilização de importantes setores da sociedade civil, do executivo, legislativo e judiciário. De fato, os efeitos da nova legislação logo se fizeram sentir: foram criados canais anônimos de denúncia, campanhas na mídia para o combate à exploração sexual de crianças e adolescentes, serviços jurídicos especializados para registrar e processar os possíveis responsáveis (tanto pela negligência, quanto pelos abusos cometidos).

O ECA foi um grande marco histórico, e depois de três décadas, a despeito dos severos retrocessos que atravessamos nesses últimos anos no campo das políticas públicas, é possível vislumbrar o quanto avançamos na conscientização dos profissionais de que é preciso estar atento aos sinais de sofrimento psíquico presentes nas famílias que acompanham, quanto na conscientização de que o problema da violência sexual só pode ser enfrentado através de uma atuação profissional em rede. Atualmente, psicólogos e assistentes sociais de diversos aparelhos estatais, estão sedentos por mais conhecimento: querem saber quais são os indicadores de violência sexual infanto-juvenil, quais as teorias que podem subsidiar as intervenções, como compreender melhor o testemunho dado no Depoimento Especial, demandas que dentre tantas outras nos mostram que o processo está avançando, mesmo que de modo mais lento do que seria o ideal.

Entretanto, é preciso apresentar um breve apanhado das principais dificuldades que temos observado nas distintas esferas que compõe o cenário da proteção social⁵, nesse determinado momento histórico, exatamente para que ao demarcar os impasses, possamos vislumbrar estratégias para futuros avanços na denúncia, diagnóstico e tratamento do abuso sexual de crianças e adolescentes.

Começemos esse levantamento pelo Sistema Judiciário que, preocupando-se mais com a punição dos infratores, deixa de incentivar, exigir e controlar o investimento em programas de capacitação técnica de várias instituições que lidam com a proteção das crianças e adolescentes. Refiro-me aqui à falta que faz aos Conselheiros Tutelares e Técnicos de Abrigos, de um conhecimento específico e aprofundado sobre o desenvolvimento afetivo/sexual das crianças e adolescentes e que poderia, efetivamente, subsidiar inúmeras decisões que, diuturnamente, precisam ser tomadas na lida com pessoas que vivem “em estado de vulnerabilidade extrema” e que por isso mesmo, foram afastadas de suas famílias de origem e aguardam a reinserção em outras famílias. A falta dessa capacitação para uma escuta sensível do sofrimento emocional presente naqueles que ainda aturdidos por tudo que lhes aconteceu, não compreendem as decisões judiciais e sequer conseguem ter um panorama do futuro que lhes aguarda, acaba fazendo com que grande parte desses profissionais possa contar apenas com o bom senso e o altruísmo que a vida lhes proporcionou. É claro que isto não é pouco, na verdade, é o solo mais fértil onde podem ser plantados conhecimentos

⁵ Um apanhado histórico da implantação das políticas públicas, no campo da violência sexual infanto-juvenil, encontra-se no livro *Perversão: as engrenagens da violência sexual infanto-juvenil* que organizei e foi publicado em 2010.

específicos que a Psicologia tem a transmitir. Portanto, defendo, claramente, que a Justiça encontre um meio de abraçar mais a bandeira da Proteção das crianças e adolescentes.

No campo específico das violências sexuais, assunto tão desagradável e cercado de tantos tabus e preconceitos, é preciso uma capacitação técnica especializada que ajude na compreensão de que o excesso de excitação imposto ao corpo de uma criança/adolescente, em um momento da vida em que não existem condições de metabolização e processamento da energia sexual em prazer, vai criar uma necessidade fisiológica de que essa energia retida venha a ser descarregada de alguma outra maneira – o que pode gerar, desde processos de masturbação compulsiva a condutas sexuais abusivas com outras crianças menores. Tais condutas irão obedecer à lógica da compulsão à repetição, servindo apenas para evacuar o mal-estar excessivo⁶. Afinal, “o traumatismo não é disponível para o pensamento. É o pensamento que fica capturado, à disposição do traumatismo” (BLEICHMAR, 2010, p. 60).

Nesse ponto em que estamos, valeria a pena abrir uma questão sobre o conceito ferenciano de ‘Identificação com o Agressor’: seria este um destino inelutável para todos aqueles que atravessaram um calvário de violações de seus direitos? Postulado por Ferenczi em 1933 e, posteriormente, discutido por Anna Freud em 1936, este conceito descreve um mecanismo defensivo em que o sujeito identificado com o seu agressor, tenderá a se comportar com os objetos com os quais se relaciona, da mesma maneira que o objeto agressor se comportou com ele. Para Ferenczi, o medo intenso do agressor que foi tomando conta da criança, acabou preparando o terreno para as consequências nefastas que irão surgir em seu psiquismo. Acompanhem suas palavras explicativas:

"Mas esse medo, quando atinge seu ponto culminante, obriga-as a submeter-se automaticamente à vontade do agressor, a adivinhar o menor de seus desejos, a obedecer esquecendo-se de si mesmas e a identificar-se totalmente com o agressor.

Mas a mudança significativa, provocada no espírito da criança pela identificação com o parceiro adulto, é a introjeção da culpa do adulto: o jogo, até então anódino apresenta-se agora como um ato merecedor de punição.

Se a criança se recupera de tal agressão, ficará sentindo, no entanto, uma enorme confusão; a bem dizer, já está dividida, ao mesmo tempo inocente e culpada, e sua confiança no testemunho de seus próprios sentidos está desfeita." (FERENCZI, 1933, p. 117)

Vemos, portanto, que numa mesma página de um texto tão precioso como

⁶ Quero enfatizar que muitas vezes observamos que quando tais condutas são flagradas dentro de uma Instituição de Acolhimento ou, ainda, em uma família em processo de adoção, podem disparar medidas inadequadas e descabidas, tais como chamar a polícia, ou ainda, devolver imediatamente a criança/adolescente à instituição – cenas que vão apenas agravar os traumatismos existentes, mas que servem para comprovar a necessidade imperiosa de aprimorar a preparação das famílias adotivas para o recebimento de crianças, que foram expostas a situações de extrema violência.

Confusão de língua entre os adultos e a criança, Ferenczi conseguiu sintetizar o cerne do drama que vai minar a autoestima, a confiança e uma constituição identitária relativamente coesa. Nessa teia vários fios irão se entrelaçar, e podemos puxá-los um a um das próprias palavras de Ferenczi: “adivinhar o menor dos desejos [do agressor]”; “a introjeção da culpa do adulto”; a clivagem do Ego, “[uma vez que a criança estará] dividida, ao mesmo tempo inocente e culpada”; “sua confiança no testemunho de seus próprios sentidos está desfeita”. Pronto, temos alguns elementos basais no Eu em constituição da vítima do abuso sexual intrafamiliar, e que anuncia uma subjetivação peculiar: um sujeito clivado, culpado pelo que acredita ter feito de errado, entregue ao poderio do outro, e completamente sem confiança na sua percepção. Sem dúvida alguma, esse quadro justifica a necessidade de uma intervenção psicoterapêutica/psicanalítica que possa ajudar a alterar o destino da identificação com o agressor e reconstruir a autoestima.

Assim, quanto mais cedo a criança conseguir denunciar a violência que está sofrendo, maiores serão suas chances de que o socorro possa chegar mais rápido – por isso mesmo, a Rede Escolar precisa ser uma parceira forte nas políticas públicas que envolvem o combate à violência sexual infanto-juvenil. O olhar atento de uma professora sensível pode dar conta de ajudá-la a identificar qual aluno está em sofrimento emocional pois, além do impulso epistemofílico da criança se reduzir drasticamente, sua capacidade de fantasiar fica bloqueada e ela deixará de brincar e perderá o colorido das palavras e dos gritos espontâneos. Mas, se esse olhar não for suficiente para essa identificação, outros estímulos adequados⁷, sutis⁸, podem ser utilizados para deixar o assunto “levemente” lançado no ar, sem qualquer tipo de indução. Geralmente, esse estímulo pode fazer com que a criança consiga contar, no pé do ouvido da professora, o que tanto lhe envergonha. Porém, não nos esqueçamos de que a Escola também precisa de apoio e orientação. Afinal, por estarem diretamente em contato com a família, são as que primeiro recebem as ameaças concretas dos abusadores.

Cuidados com o risco de uma nova objetualização da criança/adolescente

Depois de percorrermos todo esse campo que precisa da implementação de um bom suporte logístico, para que se mantenha atrelado à rede de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil, voltaremos nossa atenção para a área jurídica,

⁷ Um ótimo exemplo de estímulo adequado, foi a peça teatral “Não sou boneca”, escrita e dirigida pelo Professor Fernando Limoeiro do Teatro Universitário da UFMG, que participa do Programa Pólos de Cidadania da UFMG. Sob sua batuta, a Trupe a Torto e a Direito se apresentou em inúmeras escolas da rede municipal – e não foram poucas as vezes em que depois do espetáculo teatral, uma e outra criança se aninhavam próximo da professora e narravam os fatos da vida íntima familiar.

⁸ Faço menção à leitura em sala de aula de livros da Literatura que façam uma leve insinuação a situações de sedução e aprisionamento em silêncios e segredos, sem discriminarem a figura do homem como o grande abusador de crianças. Deixo aqui duas sugestões de livros lançados, recentemente, pela Editora Abacatte: “Leila” (Tino Freitas e Thais Beltrame) e “O gato da árvore dos desejos” (Tardeu Sarmento).

onde há novamente um risco da criança/adolescente se sentir como um objeto, um joguete nas mãos de familiares e advogados, que costumam dela omitir vários esclarecimentos, numa tentativa de não comprometer o seu depoimento. Assim, toda a conduta jurídica irá girar em torno da seguinte questão: Onde está a verdade dos fatos revelados? Diante dessa dúvida intrigante, um avanço vem ocorrendo: a implantação gradual, em algumas Varas da Infância e Juventude, do uso da Câmara Gesell⁹, cujo objetivo é evitar a revitimização que ocorre quando a criança/adolescente precisa dar seu testemunho diversas vezes e em diferentes instâncias. Antes desse dispositivo “a criança, desde o início do incesto, era levada a se calar, depois a falar, a contar a um parente, a um amigo, aos policiais, ao agente social, ao juiz...depois a se calar de novo” (VIAUX, 1992, p. 123). Com esse novo dispositivo, o Depoimento Especial, a oitiva da vítima, é realizado uma única vez, perante autoridade policial ou judiciária que, em caráter investigativo, irá apurar as possíveis situações de violências sofridas. Apesar de ainda ser necessário desenvolver muitos estudos para validação dessa técnica, tudo leva a crer que se houver um cuidado ético do psicólogo da Vara da Infância e Juventude em informar à vítima que seu depoimento será gravado/filmado, e que estará sendo acompanhado por outros profissionais, essa metodologia pode mesmo resolver boa parte da revitimização que a própria coleta de dados pode provocar.

A próxima etapa será da perícia psicológica, realizada por peritos designados pelo juiz. Esse será um tempo não só para a análise detalhada do depoimento, mas também para que sejam anexados outros estudos e coletado outras provas – que poderão revelar também o que não é visível nas reações da criança e da família. Para o perito será muito importante,

"[...] apreender de que forma o silêncio se restabeleceu, depois de todas essas palavras sobre o abuso, em nome do que, para proteger o que, para organizar que defesa. Já não é o mesmo silêncio anterior à revelação, ainda que do ponto de vista do investigador ou do jurado ele possa parecer idêntico. Antes da revelação a criança já partilhava o silêncio diante do agressor, seja com outras crianças vítimas, seja com um adulto (que, explicitamente ou não, protegia a unidade familiar); depois, a criança e o adulto empregam o silêncio perante a lei, cada qual sabendo que o que eles calam é, contudo, sabido; é um silêncio infiltrado da culpa da revelação. A perícia tem como objetivo mostrar a evolução da criança entre esses dois tempos de silêncio." (VIAUX, 1992, p. 125-126)

A acolhida em uma proposta psicoterapêutica

De um modo geral, quando a criança ou o adolescente chegam para atendimento no Projeto CAVAS/UFMG, costuma já ter transcorrido pelo menos

⁹ A Câmara Gesell foi criada por um psicólogo americano, Arnold Gesell, para fins investigativos. Possui um vidro duplo que permite que os peritos e advogados, de ambas as partes, possam acompanhar o relato da vítima, sem que sua presença cause constrangimento ao depoente. Esse dispositivo vem sendo instalado em salas especiais (adaptadas à ludicidade do depoente), e localizadas de modo a evitar que a vítima precise encarar o agressor.

um ano da denúncia. É difícil precisar qual é o momento ideal para o início de um processo terapêutico, mas arrisco-me a dizer que o melhor seria deixar passar a fase turbulenta inicial (depoimento, exame de corpo delito, medidas protetivas, perícia) – quando um número enorme de profissionais invade a rotina da criança/adolescente, deixando-os aturridos. Nessa época o psiquismo delas estará completamente desorganizado, incapaz de associar livremente por causa da pressão que está recebendo. Não é esse o nosso momento de entrar em cena. Não precisamos extrair a verdade dos fatos. Nada perguntaremos sobre eles. O que nos interessa é acompanhar a realidade psíquica do paciente, e para tanto, o primeiro desafio a ser enfrentado é fazer com que seja recuperada a confiança no adulto. O analista se oferece para um vínculo receptivo, emocionalmente disponível para brincar, desenhar, jogar, conversar. Não vai especular e nem julgar. Vai apenas recolher os fragmentos do que for sendo trazido; às vezes, alinhando os “cacos” daquele vaso que se quebrou. Não há pressa. O importante é que se crie um vínculo forte entre o cliente e o/a psicólogo/a que está responsável pelo caso. Isto não demora a acontecer, pois a atenção dispensada, seja através do caminho lúdico, ou dos assuntos que interessam ao adolescente, faz com que logo termine o período sabático de ‘testagem’ daquele estranho adulto que está disponível, sorrindo e ofertando uma escuta para a angústia e os medos que vêm sendo enfrentados. Assim, após dois ou três meses, começam a aparecer alguns indícios ‘confiáveis’ relacionados às cenas do abuso sexual. Mas, somente após inúmeras dramatizações, conseguiremos vislumbrar o que pode ter se passado nos “porões da loucura”. Será também através de algumas cenas, que se desdobrarão em longas histórias, que conseguiremos delinear tanto o grau de confiabilidade que existe entre a criança/adolescente e sua mãe, quanto o real posicionamento desta mãe diante da denúncia de abuso sexual. Sustentar o clímax ficcional que vai sendo criado na análise, é uma das pré-condições para que o cliente consiga testar e encaixar as peças de um quebra-cabeças, em que não se sabe o que, de fato, aconteceu, e o que não aconteceu. Fantasia, desejo, repulsa, nojo, culpa, ódio, borram as impressões mnêmicas.

O posicionamento subjetivo da mãe desde as entrevistas iniciais, é algo que sempre chamou nossa atenção e gerou estudos – até que conseguimos, finalmente, entender que aquela “estranha” postura fisionômica, com um certo ar nonsense (algo como se estivessem anestesiadas, indiferentes, distantes) – e que tanto irritava a todos os profissionais da rede de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil, tinha uma razão de ser. Sobre elas, muitas vezes, como dissemos anteriormente, pesa um passado sombrio e uma história de violência e subjugação, que só materializou depois da denúncia. Além desse choque traumático, paralisante, ainda é preciso suportar as acusações ferozes por terem negligenciado os cuidados protetivos com a prole, sem conseguir dizer que com toda aquela bagagem emocional, foi a melhor mãe que poderia ter sido.

Ao darmos início ao processo de avaliação psicodiagnóstica de uma criança ou adolescente que sofreu um traumatismo sexual, levamos em conta quase que as mesmas premissas que regem outras análises infanto-juvenis.

Em primeiro lugar, prestamos especial atenção aos tempos de constituição das tópicas psíquicas, verificando se já existem defesas psíquicas eficazes, e se há um funcionamento satisfatório do Ego, de modo a garantir uma boa relação com o princípio de realidade. Ou seja, observamos algumas coordenadas que podem nos ajudar a fazer um esboço de como está se estruturando aquele aparelho psíquico. Em segundo lugar, verificamos também a criatividade das produções lúdicas da criança e a intensidade e colorido afetivo das fantasias edípicas. Em casos em que houve violência sexual, a criatividade costuma estar completamente bloqueada graças ao embotamento das fantasias edípicas, consideradas pela criança como responsáveis pelo que lhe aconteceu.

A grande diferença irá se dar no manejo da técnica, principalmente no cuidado que teremos de ter com as nossas palavras frente à ilusão criada pela transferência. Não podemos nos esquecer que temos diante de nós uma criança/adolescente confusa, que precisa, desesperadamente, separar o mundo em “bom” e “mau”, pois essas definições estão completamente embaralhadas em sua cabeça, pois justo aqueles que deveriam protegê-la, foram os que a atacaram. Estamos diante de alguém cujo pai está morto, pois não funcionou como interditor de suas ilusões edípicas, não a protegeu de suas excitações e não garantiu a transmissão da lei da proibição do incesto. Portanto, não estamos ali para interpretar, aliás, mesmo se tivéssemos palavras para isso, elas não conteriam a dor dilacerante. O máximo que podemos fazer é ajudar o cliente a trazer novos significados a sua história e redesenhar outros caminhos para o amor.

Ampliando a nossa escuta

Até esse momento, fizemos referência a pacientes que chegam e já sabemos que foram vítimas de traumatismo sexual, entretanto, na maioria das vezes, os psicólogos e psicanalistas, sequer sabem que por detrás de um maciço bloqueio da capacidade de associar livremente e da inibição severa na capacidade de fantasiar de um paciente, pode repousar, intrépida, uma infância devastada por traumatismos sexuais. Enredo que convocará o aparelho psíquico do analista a exercer uma função de suplência ao do paciente, tentando ajudá-lo a ligar fios, bordar traços, para criar as representações de que carece. Uma tarefa mais lenta e solitária do que a que encontramos em outras análises em que geralmente há uma parceria benfazeja em procurar os vestígios do que fundou o infantil do paciente. Uso aqui a palavra infantil reservando a ela o stricto senso que a psicanálise lhe dá:

"O próprio desta parte do passado que, ao se conservar transformando-se, funda o infantil é engendrar um desenho, uma configuração que se baseia nos acontecimentos traumáticos: estas são as experiências que estabeleceram relações particularmente densas com o prazer ou com o desprazer." (MEZAN, 1991, p. 69)

Não é difícil concluir, portanto, que as experiências da infância, ao mesmo tempo que se inscrevem no psíquico, são suas fundantes. Acaso a psicanálise não é, em seu próprio princípio, tanto na teoria quanto na prática, movida pela crença

sempre confirmada de que aquilo a que chamamos adulto, aliás, com hesitação cada vez maior, é modelado de uma ponta a outra, pelos desejos, traumas e fantasias da criança?

Na Psicanálise a temática do infantil sempre esteve intimamente ligada à questão da memória, e desde os primórdios dos escritos freudianos, ele foi relacionando elementos que hoje sabemos serem fundamentais na clínica do traumatismo sexual: registro mnêmico, experiência infantil, incapacidade de tradução e patologia – tesouro encoberto pela densa floresta do silêncio, que serve de invólucro para preservar a cripta em que se instalou o traumático. Este só poderá vir à luz do dia por meio da potencialidade transferencial; afinal, o conceito de infantil como tentamos trabalhá-lo, coloca-se como campo de ligação, onde o anacronismo do inconsciente abrirá um campo de possibilidades de ressignificação de uma história inscrita no corpo.

"Na instalação do trauma, a excitação que deveria ter tomado o caminho da representação, da ligação, ficou presa no circuito incessante das excitações sem forma. Por isso o trauma não fala, se faz sentir e atua. O que ele repete não é uma representação, mas uma percepção sem palavra." (UCHITEL, 2001, p. 56)

Entretanto, na clínica do traumatismo, no lugar da entusiasta parceria presente na relação transferencial, muitas vezes nos deparamos apenas com a inércia e o desalento, que lembram os estados melancólicos. Afinal, o traumatismo, como ferida pouco perceptível, mas candente, fica propenso a se abrir diante de qualquer nova agressão externa que por associação resvale no foco traumático.

Sentimos os efeitos mortíferos do trauma sob nossa função de psicólogos, ora com sede de descobrir se existe algum enquadre que facilite a aproximação daqueles aspectos psíquicos aparentemente inacessíveis, ora desinvestindo, completamente, do processo analítico. Enquanto balançamos nessa gangorra, entre momentos de onipotência clínica e outros de impotência, gestamos, pacientemente, níveis de aprofundamento teórico que nos permitam avançar no manejo técnico mais adequado diante do silêncio que blinda o traumatismo sexual. O nosso consolo é o de sabermos que quanto mais cedo começarmos a escuta e quanto mais jovem for o nosso paciente, maiores serão as chances de lhe oferecermos a oportunidade de dar sentido ao inacabado, de traduzir em palavras a significação das experiências traumáticas vivenciadas.

A dificuldade de manejo técnico ficará reservada para o momento em que surgir, de modo cabal, a crueza das cenas de abuso sexual e o correspondente vazio de representações que a acompanha. Nesse exato momento, é que o analista sentirá que sua tarefa está um tanto quanto distante daquela para a qual a Psicologia o instrumentalizou – a de acompanhar movimentos vinculados mais ao ter/não ter dos quadros neuróticos, do que acompanhar as sensações de existir/não existir que ficam como herdeiras do traumatismo sexual.

Se o peso do silêncio paira, mesmo quando paciente e psicólogo sabem que a análise está ocorrendo, porque algo que não deveria ter acontecido, aconteceu, imaginem quando o analista de nada suspeita e o tempo cristalizou

a imobilidade da vivência traumática? Então, as dificuldades de manejo técnico serão potencializadas e poderá ocorrer uma verdadeira surdez ao que é da ordem do inenarrável.

É por isso mesmo, que desejo convocar a atenção de nossos colegas (psicólogos, analistas, assistentes sociais, professores, pediatras), para afinarem seu diapasão e ouvirem os ecos do silêncio do infantil, e que muitas vezes se personificam nas nesgas das fantasias que surgem na contratransferência, principalmente, no que tange às reverberações do traumatismo sexual. É preciso intervir, de modo precoce e eficaz, para desarticular o destino de tantas crianças e adolescentes que vagam pela nossa sociedade em busca de acolhimento e continência para dar um sentido à sua existência, afinal,

"[...] tanto para a experiência da continuidade quanto para a de transformação, a presença implicada do outro transubjetivo é, portanto, indispensável, segurando, hospedando, agasalhando, alimentando e 'sonhando' das maneiras mais diversas, desde as mais concretas até as mais sutis e espirituais." (FIGUEIREDO, 2009, p. 137)

Referências

AULAGNIER, P. **A violência da interpretação**: do pictograma ao enunciado. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

BLEICHMAR, S. **Psicoanálisis Extramuros**. Puesta a prueba frente al traumatismo. Buenos Aires: Entreideas, 2010.

FERENCZI, S. Confusão de língua entre os adultos e a criança. In: FERENCZI, S. **Obras Completas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, v. IV.

FIGUEIREDO, L. C. A metapsicologia do cuidado. In: FIGUEIREDO, L. C. **As diversas faces do cuidar**: novos ensaios de psicanálise contemporânea. São Paulo: Escuta, 2009.

FRANÇA, C. P. Emanações da Caixa de Pandora. In: FRANÇA, C.P. (org.) **Perversão**: as engrenagens da violência sexual infanto-juvenil. Rio de Janeiro: Imago, 2010.

_____. (org.) **Tramas da perversão**: a violência sexual intrafamiliar. São Paulo: Escuta, 2014.

_____. (org.) **Ecos do silêncio**: reverberações do traumatismo sexual. São Paulo: Ed. Blucher, 2017.

FREITAS, T.; BELTRAME, T. **Leila**. Belo Horizonte: Abacatte, 2019.

LIMOEIRO, F. **Não precisa tremer!** E outros esquetes. Belo Horizonte: Pólos de Cidadania, 2012.

MEZAN, R. A transferência em Freud: apontamentos para um debate. In:

SLAVUTZKY, A. (org.) **Transferências**. São Paulo: Escuta, 1991.

SARMENTO, T.; MENEZES, S. **O gato da árvore dos desejos**. Belo Horizonte: Abacatte, 2021.

TOPOROSI, S. **En carne viva: abuso sexual infantojuvenil**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topía Editorial, 2018.

UCHITEL, M. Em busca de uma clínica para o trauma. In: FERRAZ, F. C.; FUKS, L. B. (org.) **A clínica conta histórias**. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. **Neurose traumática**. Coleção Clínica Psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

VIAUX, J.L. A perícia psicológica das crianças vítimas de abusos sexuais. In: GABEL, M. (org.) **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus Ed, 1997.

CAPÍTULO 4

Psicologia e contribuições para a educação

Flávia Cristina Silveira Lemos
Melina Navegantes Alves
Giane Silva Santos Souza
Franco Farias da Cruz

Introdução

Com este capítulo, busca-se contribuir para pensar as práticas da Psicologia na produção da diferença e na crítica à medicalização no cotidiano das escolas brasileiras. É importante salientar que os estudos culturais, a História Cultural, a Psicologia Social e Política, a Psicologia Escolar e Educacional e o campo das relações entre justiça, direitos humanos podem mediar e ancorar práticas de atuação, em uma micropolítica escolar a partir de um compromisso social, em uma perspectiva ética e estética.

Romper com preconceitos e discriminações negativas, problematizar práticas de medicalização dos processos de ensino-aprendizagem e das famílias de estudantes é uma posição relevante no que tange à participação da Psicologia como saber e profissão no plano das experiências cotidianas das escolas. As práticas culturais podem permitir dialogia, polissemia e mediações das relações socioafetivas e educativas de estudantes, gestão, professores(as) e trabalhadores(as) da portaria, da cantina e da limpeza.

Práticas culturais e diferença: subjetividade e escola

A produção cultural por meio da polissemia dialógica nas escolas e a relação com a saúde mental e coletiva vem se tornando uma questão de grande relevância no presente. Os saberes da História Cultural podem criar mediações face às tensões e modos de gerir a docência, a gestão escolar e o cotidiano educativo nas comunidades. Por bastante tempo, a Teoria da Carência Cultural dominou modos de pensar a educação e as expressões de estudantes como impotentes e diminuídas em suas capacidades. Os trabalhos de Patto (1999) são atuais e nos inspiram a continuar pensando os efeitos e o como preconceitos e discriminações culturais bloqueiam as oportunidades para estudantes e os coloca na condição de fracasso sem questionamentos.

Com efeito, interrogar e desnaturalizar as práticas cristalizadas da Teoria da Carência Cultural é um desafio para a Psicologia e Serviço Social nas escolas, ainda no presente. A exclusão e evasão escolar, a medicalização e a violência na/da escola marca profundamente vidas de estudantes e pode acarretar um conjunto de outras exclusões e desigualdades sociais e econômicas.

A postura da Psicologia em determinados momentos nas escolas foi a de realizar psicologizações das diferenças e das desigualdades de forma acrítica, ao

longo do século XX. Porém, a partir da década de 70, alguns setores da Psicologia Escolar e Educacional passaram a problematizar o papel reproduzido por anos de ser agente normalizador das condutas de estudantes e de suas famílias. A Psicologia começou a avançar com movimentos de resistências à produção do fracasso escolar, se voltou ao desenvolvimento de saberes éticos, ao invés de normalizantes e moralizantes de condutas. Assim, iniciou um diálogo com as Ciências Sociais no que tange às situações experimentadas por estudantes, sobretudo, da História Cultural.

Para a história cultural clássica, cultura era sinônimo de arte erudita, especificamente, no campo da literatura, do teatro, da dança, da pintura, da escultura e da produção de conhecimentos. Era comum pensar a cultura sob a perspectiva de um legado recebido e, também como transmissão de hábitos e costumes de uma geração a outra acriticamente e sem mutações. Porém, a história cultural vem problematizar essa maneira de tratar a cultura e Chartier (1995) com seus trabalhos ressalta como os objetos não são aceitos de modo passivo e recebidos como se fosse uma herança perpetuada por uma tradição.

Em decorrência das apropriações, a cultura seria plural e transformada permanentemente em um jogo de valoração sem fim e jamais, simplesmente repassada de geração em geração ou de um grupo social para outro. Podemos declarar que a memória também é multiplicidade qualitativa e não totalidade e reminiscência. A memória, como a cultura é um conjunto de forças e não um monumento do passado, cristalizado em vida ressentida, que reduz a pluralidade dos acontecimentos ao semelhante e às analogias classificatórias (CHARTIER, 1990).

A linguagem é um instrumento da cultura que, ao nomear os objetos, os paralisa em supostos territórios de existências estáveis. Nomear, categorizar, classificar, distribuir os indivíduos em grupos de pertença, divididos por semelhanças como as de raça, as de gênero, as de faixa etária, as de classe social é operar um congelamento dos processos de produção da subjetividade em identidades estáticas, fechando a pluralidade em guetos, impedindo a possibilidade de diferenciação. Na linha dos estudos culturais, tanto Chartier (1990) quanto Certeau (2003) propõem a realização de uma sociologia da cultura, em que nos preocuparíamos em interrogar os modos de produção da cultura sempre no plural, como ela é difundida e quais são seus meios de circulação e recepção.

Os vários etnocentrismos têm se mantido em função de práticas que classificam modos de existir de primitivos, não civilizados, de privados culturalmente e carentes, não desenvolvidos frente às práticas de grupos específicos que se agenciam para controlar a produção e reprodução dos bens simbólicos. A divisão entre cultura letrada e cultura popular tem sido alvo de interrogações pelos historiadores e estudiosos das ciências sociais. Para Certeau (2003), não há uma cultura de elite homogênea, assim como não há uma cultura popular oposta, também homogênea compartilhada por classes sociais distintas.

Os costumes e hábitos, comportamentos, modos de ser e modos de existir entrecruzam-se. Há um processo de circulação das práticas culturais entre os

diversos grupos sociais. Chartier (1995) afirma que a categoria “cultura popular” é uma classificação erudita, produzida para separar as condutas situadas fora de um modelo tomado como referência que é o da cultura erudita. Por outro lado, também encontramos práticas que afirmam a existência de uma cultura popular homogênea que não se comunica com a cultura letrada. Muitos estudos afirmaram um projeto de aculturação das camadas populares com a emergência dos Estados modernos.

De acordo com Chartier (1995), não podemos mais pensar a cultura popular como carente e dependente da cultura dominante, assim como não devemos romantizá-la. Não haveria um sistema simbólico unificado e aceito de modo igual pelos membros de uma determinada classe, de um gênero específico, de uma faixa etária ou de qualquer outro grupo. As regras podem ser compartilhadas por um grupo, mas cada um as vivencia de uma maneira diferente, um indivíduo cumpre algumas, rompe com outras, segue normas de outros grupos, apropria-se de modos de existência de outras categorias sociais, produz bifurcações, linhas de fuga às práticas instituídas. A crítica de Chartier (1995) é dirigida ao processo de homogeneização cultural. Logo, não teria sentido falar de “cultura” enquanto uma unidade.

Hall (2005) assinala como não podemos classificar os processos de discriminação a partir de uma única categoria: gênero, raça ou classe. No entanto, falar de uma determinação cultural seria permanecer em um ponto de vista causal. O controle, por mais sutil que seja nunca é total. A vida escapa ao controle, os fluxos escoam pelos lados, transbordam. Não chegamos a um momento catastrófico, em que não poderíamos vislumbrar novidade no mundo, a estilística da existência é possível e imanente a uma ética e política.

Captura da diferença: múltiplas linguagens nas escolas

Para Foucault (1999b), podemos pensar em processos de individualização e totalização seriam efeitos dos mesmos mecanismos. A individualização teria nas tecnologias disciplinares sua expressão mais evidente, pois estas tecnologias são mecanismos que fabricam o indivíduo, engendrando-o. Além das tecnologias disciplinares que individualizam os corpos, Foucault (1999b) cartografou outro modo de gestão que ele denominou de biopolítica – governo da vida, governo das populações. Esta segunda tecnologia opera junto às disciplinares, no entanto, produz totalizações, ou seja, estabelece comparações dos indivíduos frente a um modelo de referência, distribuindo-os de acordo com a proximidade ou o afastamento destes modelos. É com o nascimento do indivíduo, que passamos a nos preocupar em narrar minúcias do cotidiano.

Na escola, os indivíduos são intensamente vigiados nos diversos espaços em que circulam, e todos os momentos de sua existência, sendo enquadrados por inúmeras instituições: pedagógicas, psicológicas, psiquiátricas, médicas, criminológicas que vão atuar como dispositivos de normalização social. Os corpos

são, ao mesmo tempo, vigiados, controlados e corrigidos continuamente por meio de seus percursos biográficos e por suas confissões nos registros escolares e nos que são entrecruzados a estes, reduzindo as diferenças e fazendo delas desvios a punir e a vigiar para normalizar (FOUCAULT, 1996). A vigilância seria exercida mais a partir da norma do que pelas instâncias judiciárias. Toda uma tecnologia política de observação, registro, exame, comparações, hierarquizações, classificações de normal e anormal, sanções normalizadoras, controle do tempo e dos indivíduos no espaço.

O anormal é constituído na escola por uma linguagem que valora o consenso e desaprova a diferença. A anormalidade nas práticas escolares é efeito da busca de um aluno ideal, que deve ser disciplinado e adestrado e, caso subverta essa lógica será alvo de um conjunto de sistemas de valoração hierarquizantes da cultura que recortam seus corpos binariamente pela visão da cultura popular e erudita, que os enquadram pela teoria da carência e privação cultural, afetiva, nutritiva e por sua classe, raça/etnia, religião, por sua orientação sexual, por sua condição de gênero e pelo local onde mora e escolaridade de seus familiares.

Normalidade e anormalidade: efeitos na saúde e na escola

Entende-se que a discussão e o entendimento da “normalidade” como estando diretamente relacionado com sua oposição, o normal só existe na medida em que se contrapõe ao desviante, ou seja, o patológico. No entanto, entender essa dicotomia perpassa uma análise histórica da “doença” e da exclusão que vem com ela acarretada. No entanto, segundo as definições de Frayse-Pereira (2002) essa sintomatologia que enquadra a “doença mental” tem como base a vida social. Cria-se uma classificação de desrazão, como forma de autoafirmação de uma “razão” de base positivista.

Ao se pensar o normal x patológico dentro de Canguilhem (2002), traça-se uma crítica à noção de patologia como uma variação quantitativa do normal. Ao se pensar nas multiplicidades de indivíduos e de modos de ser também vem o questionamento de como estabelecer uma norma para estes? Esta torna-se impossível e inconcebível. A crítica vem do questionamento da doença como objetiva e quantificável em prol de uma cientificidade positivista ainda muito vigente (CAGUILHEM, 2002).

Para Foucault (1982) a patologização vem como nada mais do que uma forma de controle social, no poder-saber do enclausuramento do louco, bem como no discurso que torna a loucura como objeto de conhecimento. Sendo a loucura posta em uma classificação retirada de sua humanidade por uma ciência positivista que prefere excluir aquilo que não consegue compreender. Nesse sentido, Basaglia (2005) fala sobre a institucionalização do louco como forma de torná-lo “inofensivo”, mas que para isso retira sua individualidade e o objetiva para uma ciência médica vigente. Isso pode ser pensado dos manicômios e hospitais psiquiátricos da época, mas também ainda é presente nas micropáticas da atualidade, os retrocessos e as lutas para a volta de tais instituições.

A liberdade dos manicômios historicamente só se torna possível em via dos fármacos, já que estes mudam a relação do doente mental com sua doença, bem como a visão médica a este respeito (BASAGLIA, 2005). Assim, não se torna mais possível o isolamento arbitrário dos loucos e seu distanciamento social, sendo assim necessário enfrentar a realidade por eles apresentada. Com o crescimento do capitalismo e neoliberalismo vigente também se torna imprescindível situar sua relação direta com o crescimento de patologias e patologizações sociais. A atual onda neoliberal que o sistema capitalista enfrenta tem se mostrado cada vez mais como adocedora e patologizante do indivíduo, adentrando níveis nunca antes enfrentados – ou ao menos, documentados. Este adocimento está em grande parte com uma base mental, principalmente em uma sociedade ocidental capitalista que tende a ver a saúde mental como menor ou menos importante dentro das várias demandas que uma vida polivalente pede.

O capitalismo em suas diversas fases foi se inovando e desenvolvendo, tanto nas questões técnico-informacionais, como em sua forma de lidar com o trabalhador, e a subjetividade que dele é proveniente. O fordismo, em seu tempo, foi pioneiro em pensar o trabalhador como fundamental para a máquina do capital, implementando um início de uma forte captura de subjetividade por parte das empresas em seu projeto de hegemonia, de conquista de adesão do trabalhador por meio da implementação de um novo “modo de vida” e de ser no trabalho e na vida pessoal (DE FREITAS RIBEIRO, 2015). Com a reestruturação criativa, esta ideia ainda vigora, apenas em níveis mais discretos. Desta vez, ao prescrever o trabalho a verdadeira prescrição é de uma subjetividade coletiva, em que elementos dos cotidianos do trabalho adentram o dia a dia e esferas pessoais.

Dessa forma, o sistema vigente do capitalismo desumaniza este trabalhador, ao enquadrá-lo como um mero “ativo”, bem como individualizar seu trabalho com ideias de autonomia e autogestão – a exemplo do crescimento de trabalhos por aplicativo e ideia de “microempreendedor individual” – que desmobilizam a ideia de coletivo e corroboram na retirada de direitos que exige um trabalho contínuo sem horários fixos, automotivação, eficiência e polivalência dos trabalhadores que não é possível de ser alcançada.

Dessa forma, contribui para o adocimento mental que muitas vezes é deixado de lado por não ser visto como importante, já que não traz autossatisfação e benefícios empreendedores. Em consonância com a ideia de Sociedade do Cansaço de Byung-chul Han (2015), com penalidades internas e micropenalidades individuais com a nova ordem de aceleração do tempo com o crescimento das tecnologias digitais e as necessidades das multitarefas. Dentro desta estrutura a Psicologia e a Medicina Psiquiátrica enquanto instituições de conhecimento tem forte peso no que dita suas atuações frente aos sujeitos que são consequências da atual forma do capitalismo. A psicologia enquanto área de conhecimento tende a individualizar os sofrimentos, se encontrando assim, alinhada aos interesses do capital por descentralizar os aspectos históricos, políticos e sociais das questões subjetivas, descontextualizando o sofrimento ao considerá-lo individual, desmobilizando o coletivo.

Assim, as práticas vigentes na sociedade atual moldam o indivíduo que é fruto histórico e social da comunidade em que é inserido. Sendo a própria criação da doença mental e da patologia uma forma de domesticação dos corpos, daquilo que a ciência não explica, da desrazão (BEZERRA, 2014), surge o questionamento de a quem serve os critérios diagnósticos em voga? A que sistema e hegemonia ele se baseia para a criação das normas?

Ao se criar os sistemas classificatórios utilizam-se da ideia de neutralidade científica, sendo assim possível objetificar e universalizar as vivências e os indivíduos. Nesse sentido, é utilizado arranjos sistemáticos da realidade, ou melhor dizendo, de uma visão específica e reduzida da realidade para criar as classificações, que estão entrelaçadas diretamente com o cientista envolvido e os propósitos a que ele serve – suas escolhas, exclusões e privilégios. Esta estrutura na qual é basilar para a criação da própria classificação é fundamental para pensar-se nos interesses vigentes por trás desses sistemas (BEZERRA, 2014).

Entretanto, para Zanello (2018) o diagnóstico médico é um ato de julgamento moral que não pode ser considerado um ato neutro. Assim, a autora pensa em determinantes histórico-culturais no adoecimento da sociedade, bem como em sua patologização, na medida em que “os resultados epidemiológicos acabam por naturalizar diferenças construídas culturalmente, as quais deveriam ter sido problematizadas na base mesmo de definição do transtorno” (p.23).

Quanto aos sistemas classificatórios nada é mais característico do que o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM), atual sistema classificatório psiquiátrico em maior uso clínico, que segundo Bezerra (2014), surge a partir de conflitos e interesses transversais à história política da psiquiatria americana, na segunda metade do século XX a partir de uma iniciativa da Associação Americana de Psiquiatria (APA). Nesse sentido, o manual estabelece desde seu início um “modo de vida” e uma régua de delimitação entre um normal e patológico. Esse conceito nada mais é do que a regulação das condutas produtoras de perfis de anormalidade em nome da segurança, tornando os manuais diagnósticos em documentos escritos que guiam uma prática de peritos na criação de padronização de diagnóstico (LEMOS; GALINDO; COSTA, 2014).

Dessa forma, é imprescindível o posicionamento e mudança de atitudes em todas as áreas da saúde, mas principalmente aqueles que seguem as hegemonias biomédicas. Assim, o Superior Health Council ou Conselho Superior de Saúde Bélgica (2019) já disponibilizou documentos não recomendando a utilização de manuais diagnósticos, como o DSM e CID, destacando que:

"Recomendamos considerar os transtornos psiquiátricos como interativos. Eles testemunham a luta entre pessoa e contexto, e as dificuldades vivenciadas na vida. Por um lado, eles testemunham a individualidade do estado mental de uma pessoa. Por outro lado, eles refletem os desafios que um indivíduo enfrenta em seu ambiente diário (como relacionamentos, circunstâncias sociais e costumes culturais). Além disso, queixas e transtornos psicológicos geralmente refletem uma luta com as incertezas existenciais humanas típicas. Esses componentes formam um todo sistêmico entrelaçado." (CONSELHO SUPERIOR DE SAÚDE BÉLGICA, 2019, p.26)

O tempo fora da produção da escola em séries, sequências, em obediência e em trabalho permanente docilizado é visto como desvio e indisciplina a ser arquivada em registros da infâmia também, podendo ser modulador de reprovação, de transferência para outra escola, de encaminhamento para órgãos do poder judiciário, em advertências da família dos alunos entre outros enquadramentos punitivos. São os pequenos desvios que são registrados, as infâmias que passam a ser matéria discursiva e, simultaneamente, de controle das existências.

É essa compilação infinita das pequenas transgressões que permite que se faça uma história minúscula das desgraças, das mínimas desordens de certos grupos no interior da escola na atualização de racismos biopolíticos. O dispositivo da confissão que foi amplamente utilizado pela Igreja torna-se agenciamento administrativo, a partir do final do século XVII. “Procedimentos antigos, mas até então, localizados: a denúncia, a queixa, a inquirição, o relatório, a espionagem, o interrogatório. E tudo o que assim se diz, se registra por escrito, se acumula, constitui dossiês e arquivos” (FOUCAULT, 2003, p. 213), podendo ser utilizado para corrigir e punir as ínfimas irregularidades do dia a dia.

Imanente à observação, funciona a sanção normalizadora. Punir e recompensar os comportamentos a partir da contabilização dos comportamentos, distribuídos de acordo com a proximidade e o afastamento de um modelo ideal, ou seja, de uma média. O paradigma é o da inclusão, não há exterioridade das relações de poder. As estratégias podem ser mais intensivas para os que desviam bastante das regras, porém, a intenção é sempre aproximá-los de um modo homogêneo de ser, de sentir, de pensar e de agir. A lógica da sanção é a de uma extensão dos mecanismos judiciais para todas as instâncias da vida, inclusive a escolar.

Todos os espaços disparam julgamentos dos comportamentos dos indivíduos e prescrevem medidas específicas – punições ou recompensas (FOUCAULT, 1999). O exame é uma técnica que combina a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. O exame impõe uma visibilidade constante aos corpos, objetivando-os. As avaliações, as medições nos acompanham onde circulamos durante toda a nossa existência. Testes psicológicos, provas na escola, anamneses, entrevistas, avaliações de desempenho no trabalho, seleções para empregos, interrogações sem fim na escola após uma situação de depredação e ou violência.

Mas a tentativa de enquadrar a vida nos registros da confissão e do desempenho não obteria sucesso em termos de captura total. A vida não seria um todo coerente que poderia ser apreendida como expressão unitária em qualquer registro punitivo. Em decorrência dessa crítica aos mecanismos de controle da história de vida, Levi (1986, p. 169) coloca a questão: “pode-se escrever a vida de um indivíduo?” Para ele, há uma abertura entre a imposição de regras e o cumprimento das mesmas e, a biografia seria uma possibilidade de estudarmos a relação dos indivíduos com os sistemas normativos. Os mecanismos de poder sempre deixariam margem para a resistência e expressão de singularidades.

Considerações finais

Em síntese, é importante pensar as possibilidades de trabalho que a Psicologia pode ter nas escolas quando se propõe a desmanchar preconceitos, estigmas, discriminações negativas e rótulos bem como ao interrogar processos de medicalização. Neste texto, buscou-se analisar alguns aspectos possíveis de intervenção face aos preconceitos no âmbito da cultura que divide cultura popular como menor e a desqualifica e cultura erudita como civilizada e modelo normalizador.

No capítulo, tentou-se pensar os modos de operar dos mecanismos normalizadores do tempo, do espaço, da vigilância, do exame e da sanção no campo da sociedade disciplinar em suas materialidades na escola. Portanto, atuar tomando estes pontos como basilares de uma intervenção requer estratégias desmedicalizadoras e defesa da equidade com políticas afirmativas e inclusivas pela produção da diferença na gestão participativa do cotidiano educacional.

Questionar a Teoria da Carência Cultural e a maneira como ela ainda gera efeitos nefastos em termos de exclusões e ampliação de vulnerabilidades é um ponto de partida importante para a Psicologia atuar na educação como saber e profissão. Para tanto, é preciso ir além e romper com desigualdades e violências, com violações de direitos e práticas patologizadoras de estudantes e de suas famílias. Assim, é possível criar um solo de uma atuação emancipatória e libertária da Psicologia nas escolas e nos processos educativos.

Referências

- BASAGLIA, Franco. **Escritos selecionados**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2005.
- BEZERRA JR, Benilton. A psiquiatria contemporânea e seus desafios. In: ZORZANELLI, R.; BEZERRA JR, B.; COSTA, J. F. (Org.). **A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 9-31.
- BURKE, P. **Variedades da História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CANGUILHEM, G. **Le normal e le pathologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1943.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 3a.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003.
- CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. "Cultura Popular": revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, FGV, v. 08, n. 16, p. 179-192, 1995.
- DE FREITAS RIBEIRO, Andressa. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EWALD, F. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões**. 19 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade**. 3a ed. – Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Entrevista sobre a prisão: o livro e o seu método. In: MOTTA, M. B. da (org.) **Estratégia, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos, vol. IV. São Paulo: Forense Universitária, 2003.

_____. A vida dos homens infames. In: MOTTA, M. B. da (org.) **Estratégia, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos, vol. IV. São Paulo: Forense Universitária, 2003.

_____. A prisão vista por um filósofo francês. In: MOTTA, M. B. da (org.) **Estratégia, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos, vol. IV. São Paulo: Forense Universitária, 2003.

_____. O que são as luzes? In: MOTTA, M. B. da (org.) **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Coleção Ditos e Escritos, vol. II. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

_____. Retornar à História. In: MOTTA, M. B. da (org.) **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Coleção Ditos e Escritos, vol. II. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. “A escrita de si”. In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

FRAYZE-PEREIRA, João. **O que é loucura**. Brasiliense, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2015.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores Cristina Gomes; COSTA, Jorge Moraes da. Contribuições de Michel Foucault para analisar documentos e arquivos na judicialização/jurisdicionalização. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 427-436, set. 2014.

LEVI, G. “Usos da biografia”. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (orgs.) **Usos e abusos da história oral**. 2a. ed.. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

MOSÉ, V. **Nietzsche: e a grande política da linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SUPERIOR HEALTH COUNCIL. **DSM (5): The Use and Status of Diagnosis and Classification of Mental Health Problems**. Brussels: Shc, 2019. Report 9360.

VEYNE, P. “Foucault revoluciona a história”. In: VEYNE, P. **Como se escreve a história**. 4a. ed. Brasília, DF: UNB, 1998.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

CAPÍTULO 5

Sociedade, desigualdades e neoliberalismos: apostas na Psicologia como resistência à mercantilização da educação

Flávia Cristina Silveira Lemos

Celso Francisco Tondin

Bruno Jáy Mercês de Lima

Dolores Galindo

Paula Pamplona Beltrão da Silva

Introdução

Este texto visa a problematizar a medicalização da vida numa sociedade organizada pelo empresariamento da educação, que ganha vulto no neoliberalismo e produz efeitos na formação de subjetividades que passam cada vez mais a serem constituídas pela lógica empresarial de investimentos, tentando submeter a estudantes, suas famílias e comunidades à lógica do empreendedorismo conteudista, meritocrático, individualista e competitivo. Currículos e projetos de sociedade baseados nas pedagogias das competências estão na base de uma política neoliberal com vistas a formar subjetividades empreendedoras.

Os direitos à educação e à inclusão bem como a vida como um todo entram na racionalidade do mercado e da rentabilidade de investimentos na economia do comportamento em prol do máximo de produção e submissão dócil à precarização e vulnerabilidade resultantes das intensas desigualdades sociais e econômicas do capitalismo neoliberal. Estas práticas naturalizam pela judicialização e medicalização as violências intra e extramuros nas escolas e trazem encomendas à Psicologia que, em geral, são de ajustamento, adaptação e fabricação de consensos que alienam sujeitos ao desejo dos outros que ocupam as burocracias das corporações do capital.

Aposta-se com este texto que a Psicologia crítica pode realizar resistências às violências do Estado e do capitalismo mundial integrado pela arte e esporte, pela gestão democrática e por uma análise psicossocial histórica e política, baseada na cultura de direitos e na produção da diferença por meio de processos de singularização éticos e estéticos, ao abrir brechas para caminhos libertários e emancipatórios no campo do cotidiano das escolas e das práticas educativas. Por meio desta aposta é possível deslocar na micropolítica educativa os saberes e poderes para que sejam criadas subjetividades insurgentes.

As situações de violência nas escolas e ao redor delas vêm preocupando trabalhadores(as) da educação e a gestores(as) de Secretarias de Educação, bem como de organizações, institutos, Ministérios e corporações variadas, em função dos acontecimentos de violência e seus efeitos nefastos no processo de escolarização e nas comunidades e famílias dos(as) estudantes. É fundamental cuidar da complexidade destas realidades e pensar como a Psicologia poderia contribuir para explicitar o que está sendo dito nesta violência generalizada que

atravessa o universo escolar. Sabe-se que parte desta realidade tem relação com o capitalismo e sua face hedonista e culpabilizante, excludente e exploratória.

Educação, neoliberalismos e empresariamentos das escolas

Como bem aponta Foucault (2008a; 2008b), o neoliberalismo foi mais que a construção de subjetividades consumidoras e trabalhadoras, pois fabricou subjetivações empreendedoras nas escolas e famílias, às quais realizam investimentos para gerar renda. Os currículos escolares e os projetos pedagógicos incluíram atividades voltadas cada vez mais ao conteudismo e ao empreendedorismo com foco no mercado bem como incluíram as competências socioemocionais com o objetivo de gerenciar o chamado capital afetivo e social, visando cooptar as relações humanas e os protagonismos sociais em nome dos usos de diversos capitais que podem ser úteis na lógica instrumental dos mecanismos de segurança empresariais.

Nesse contexto, a saúde e a educação de filhos passaram a entrar em um cálculo de investimentos empresariais da vida por meio de ações concretas na política de educação, jurídica e da saúde articuladamente em termos de formar subjetividades que atuem como empresárias de si mesmas por meio da gestão dos próprios desempenhos e performances. A educação se torna um dispositivo de governo das condutas normalizador e regulador de modos de ser, de pensar, de agir, de viver e sentir sustentados pelo ideário capitalista neoliberal integrado.

De forma similar, Lazzarato (2013) destaca que a relação econômica não se dá somente com o trabalho e com a expropriação do trabalho pela indústria, porém, inclui todos os aspectos da vida, numa relação entre empresa e consumidor que produz serviços educacionais, produtos e mundos comuns, onde essa relação se mantém e é possível. Economia e produção de subjetivação estão intimamente ligadas em uma educação mercadológica e que acirra desigualdades, violências e medicalização.

Michel Foucault (2008a), em o Nascimento da Biopolítica, havia alertado a respeito da captura neoliberal, na biopolítica, das subjetividades pelo empresariamento da vida em todas as suas esferas. Sob uma racionalidade neoliberal, o governo das condutas assume a característica de uma tecnologia humana que gere a conduta dos outros: governar é agir sobre as pessoas que devem ser consideradas como livres. O neoliberalismo, por sua vez, em suas formas contemporâneas, divisa-se como arte de governar que assume o mercado como instrumento de inteligibilidade, verdade e medida da sociedade (FOUCAULT, 2008a; LAZZARATO, 2013). O currículo das competências e a pedagogia bancária se tornam dispositivos de docilidade política e submissão econômica, em um modo utilitarista e competitivo de existência.

Nessa forma empresarial e biopolítica de governo, a população – entendida como um objeto técnico-político – é alvo das intervenções e gestões políticas e econômicas orientadas ao mercado mais do que a um Estado que a regularia, como advertia Foucault (1999):

"O cálculo dos economistas liberais focou as liberdades com segurança e os negócios entre as nações, as preocupações em evitar a guerra e as crises econômicas e sociais, o controle da balança comercial, a pobreza integrada socialmente, o trabalhador educado para a docilidade e a submissão política e o impedimento das revoltas cidadinas e no campo. [...] Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar, sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. E trata-se, sobretudo, de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem um estado de vida." (FOUCAULT, 1999, p. 293-294).

A biopolítica, enquanto uma gestão da vida é criada, desde a segunda metade do século XX, em prol do governo da educação e da saúde, a economia política entra em cena, regulando os corpos em termos de população para fazê-los render mais e com menos tempo, na expansão da longevidade, na diminuição da mortalidade, no maior controle de epidemias e endemias, na criação de instrumentos da gerência de condutas diversas segmentadas em grupos e faixas a organizar para um fazer viver e o deixar morrer. No campo da biopolítica, enquanto alguns são classificados como: aptos e saudáveis, outros são incluídos na lista dos inimigos a deixar morrer ou até mesmo a exterminar. No bojo deste modo de lidar com a educação e saúde, as avaliações quantitativas estanques que colocavam estudantes em quadros de diferenciação por escalas e normas discriminatórias e preconceituosas, produzidos para justificar desempenhos menores ou diferentes dos esperados são colocadas em xeque e criticados.

O racismo de Estado e sociedade, segundo Foucault (2016), opera uma difusão, avaliação, proposição e regulação da educação como informação rápida, pasteurizada, enlatada e simplificada ao extremo, em que a alguns é destinada a oferta de sobrevida e a outros, a morte como punição por não se encaixarem na subjetividade de sobrevivente, moralizado por receitas e manuais utilitaristas do sobrevivente zumbi, o qual não pode pensar nem resistir ao kit mediocridade do mercado da informação. Os livros clássicos e a atitude crítica são descartados conjuntamente com os corpos/vidas estranhas a essa racionalidade empresarial de ser.

Em meados do século XIX, advindo do almejo de hierarquização social, emergiu ente as sociedades capitalistas um ceticismo cultural fundado na teoria do determinismo biológico. O ceticismo cultural é antes um fenômeno psicológico que condiciona a mente do indivíduo no modo "automático", numa crença que converte conceitos abstratos em realidade, automatiza os pensamentos, ignorando

o processo de crítica racional, pautado na autocompaixão.

A ausência do sentimento de culpa pelas barbáries escravistas na sociedade findou por desdobrar-se numa característica sociopata que fora por muito tempo velada pela justificativa científica de inferioridade que grupos dominantes procuraram atribuir aos grupos dominados. Samuel George Morton foi um dos maiores propagadores da poligenia (estudo da herança genética, advinda de genes distintos) e craniometria (estudo das características do crânio humano) no continente americano, tendo inclusive exercido grande influência na Europa, inspirando personalidades como Paul Broca.

Em suas mais famosas obras *Crania Americana* (1839) e *Crania Aegyptiaca* (1844), Morton afirmava que pelo tamanho métrico dos crânios seria possível saber o nível de inteligência dos grupos humanos. Ao final de suas pesquisas, apoiadas financeiramente por capital particular, e principalmente por elites escravagistas norte americanas, concluiu que negros e índios possuíam inteligência inferior aos caucasianos, seguindo a linha do determinismo biológico. (SCHWARCZ, 1993).

Entre os críticos desse trabalho a ideia uníssona era a de que Morton objetivava estabelecer uma hierarquia racial, com base na respeitabilidade social atribuída à ciência, que não poderia ser facilmente refutada. Nesse contexto, no curso do século XIX, Cesare Lombroso também se valia de inventos metodológicos-científicos para buscar a gênese do que considerava o estágio evolutivo inferior do homem, como prova de que determinadas pessoas são biologicamente pouco evoluídas e que essa inferioridade seria hereditária, associada a uma série de perturbações mentais que justificariam comportamentos antissociais, como a delinquência e a criminalidade (SCHWARCZ, 1993).

Lombroso consolida-se como eminente teórico, criador da antropologia criminal, e sua hipótese do caráter biológico inato da conduta criminosa, exarado na teoria do homem delinquente, perpetuou efeitos de estigma e inferioridade racial com influência mundial, como restará demonstrado pela análise história do processo de criminalização no Brasil. Assim, ao analisar um crânio, de famoso delinquente de sua época, pontuou uma série de características que em sua concepção comprovavam a tese de que quanto mais primitiva fosse a anatomia facial, ou seja, mais próxima dos símios, maior seria a inclinação da pessoa para a prática da criminalidade, pois pressupunha que a delinquência estava ligada ao comportamento inferior dos macacos, como animais primitivos. (RAUTER, 2003).

Para Lombroso, os criminosos, do ponto de vista evolutivo, se perpetuarão nas sociedades, vez que sua delinquência estaria ligada a transferências genéticas e hereditariedade. É nesse contexto que emerge a concepção inata do tipo criminoso, que do ponto de vista naturalista é indivíduo que por não conseguir se adaptar aos regramentos da vida em sociedade acaba por ser considerado transgressor, então seria o crime um fenômeno natural e a civilização um fenômeno artificial (RAUTER, 2003).

Em consonância com esse raciocínio a eficácia do sistema penal somente será atingida a partir do momento que seus aplicadores compreenderem e estudarem o criminoso, na sua condição humana, pois somente o estudo de suas

motivações levariam a compreensão do crime. Ainda, no que diz respeito as penas impostas, Lombroso sugere que sejam adaptadas ao criminoso, observando suas particularidades, não a gravidade objetiva do crime, pois haveria pessoas que por suas características mentais poderiam ser reabilitadas e outras que não, para estas, inclusive, é cogitada a aplicação da pena de morte (SCHWARCZ, 1993).

Gilberto Freyre ao produzir a obra *Casa-grande & Senzala* deixou para posteridade uma fonte bibliográfica de pesquisa e conhecimento da sociedade brasileira. No curso da leitura em Freyre não é sutil o destaque dos colonizadores europeus, sobretudo os portugueses, como sujeitos sociais, muitas vezes romantizados, que no decorrer das narrativas são constantemente justificados pelo autor, que não confronta a questão escravocrata como crítica social, mas omite este posicionamento ao acentuar características de sociabilidade, aceitação e disposição de confraternização dos Portugueses para com os escravos (SCHWARCZ, 1993).

O escravo era visto como um objeto, dentro desta dinâmica estrutural, estando assim a mercê das leis de mercado, exaradas nas normas sociais, cujo princípio máximo era a valorização do trabalho e a condenação da ociosidade que fora severamente desestimulada pela imposição dos mais perversos meios de tortura permissiva pelas leis penais brasileira vigentes na época. Uma prática que colaborou para a perpetuação do racismo na criminologia foi o surgimento da corrente subjetivista, que trouxe para o debate a visão de que o crime é fruto de uma subjetividade criminosa como modo de ser.

Esta noção passa a incorporar a ideia de que há uma história biográfica de um indivíduo criminoso que explicaria supostamente no presente os motivos de um crime em função de um passado anterior ao mesmo. Considera-se na criminologia crítica fundamental realizar a interrogação da criminologia que opera pelo reducionismo de explicações causais do crime por uma concepção de personalidade criminosa (RAUTER, 2003). Certamente, entende-se que a educação e a justiça devem colocar em xeque a vertente subjetivista da criminologia como ação de garantia de direitos nas políticas públicas, pois, um ideia de indivíduo criminoso como ser delinquentes é preconceituosa e simplista diante de uma questão complexa que é a do crime da justiça criminal.

Já, no caso da perspectiva antropológica da criminologia, no Brasil, vale ressaltar os trabalhos de Raimundo Nina Rodrigues que realizou a apropriação da antropologia criminal, sendo um precursor deste pensamento no país, além de ser um defensor da teoria do atavismo de Lombroso, militava uma política social racista de criminalização no curso do período pós-abolicionista (RAUTER, 2003). Ao final do século XIX era comum a elite brasileira, única no país com acesso à instrução de nível superior, importar teorias internacionais.

Assim, é preciso questionar o mito da democracia racial no Brasil, problematizando a lógica explicativa apenas da abolição da escravatura como fator que teria em si rompido de vez com o racismo. Com efeito, a sociedade punitiva opera por meio do racismo na educação, na justiça criminal, na psicologia e ciências sociais em interface com o olhar biomédico e não é extinta por decreto ou

apenas por um panorama jurídico que instalaria por lei a “democracia racial” como efeito jurídico da abolição da escravatura no Brasil. Destarte, é crucial criticar a criminologia antropológica e a subjetivista também para trazer à tona a relevância de lutar contra toda sorte de racismos e preconceitos que ancoram modelos punitivistas de cunho higienista e eugenista ainda no presente.

O Brasil, considerado um país periférico, na lógica de colonialidades eurocêntrica e de supremacismo branco norte-americano, no contexto pós-abolicionista passou a explicar o racismo como isso pudesse ser uma justificativa plausível pela noção de civilização herdada da racionalidade liberal do Hemisfério Norte. Logo, é imperante romper de forma radical com o “medo branco” e da “tensão racial” que é um privilégio de branquitude que reúne todos os elementos integrantes do cenário no qual o preconceito alimentava formas de conduta violentas e hostis, tais como: a inclusão perversa (a não inclusão) do negro, de fato, à sociedade por um lugar de marginalização na condição de trabalhadores livres, porém, colocados em subempregos e/ou desempregado e, muitas vezes, padecendo nas ruas e, por fim, em uma situação e realidade de exclusão propriamente dita.

Na moderna criminologia clínica, o delinquente é conceituado como uma pessoa construída como indivíduo perigoso e criminoso. Convenhamos que um sistema seletivo que possui um “candidato ideal” é um modelo ao qual se adequa um estereótipo. O sistema penal brasileiro segue com sua seletividade estrutural, igualando a todos perante a lei que prevê as mais variadas condutas criminais e desigualando os sujeitos suspeitos que considera criminosos nato. O fenômeno aqui latente tem nome, se chama desengajamento moral, e consiste no ato de praticar uma ação desumana que são justificadas em nome de uma moral superior (RAUTER, 2003).

O mito do tipo criminoso, plasmado na crença cruel de que os negros são biologicamente propensos à violência e a inadequação social, não só fora utilizado para justificar a escravidão como também para atender a políticas de branqueamento nacional no pós-abolição. Na obra *Os Africanos no Brasil*, Nina Rodrigues (conforme o original, 1935, p.24-25) incita o pensamento de que uma nação brasileira é “branca, forte e poderosa, provavelmente de origem teutônica, que está constituindo nos estados do Sul, donde o clima e a civilização eliminarão a Raça Negra”.

Discorrer maciçamente sobre as teorias de estratificação racial não é, contudo, eficaz para compreender o racismo como um fenômeno, por isso o tópico seguinte propõe o debate sobre a natureza do preconceito, a fim de responder questões sobre como o julgamento negativo e os estereótipos se perpetuam na natureza humana, após, serão enfatizados os perigos de sua união, em normas sociais (SCHWARCZ, 1993).

Isto posto, Foucault (2014, p. 134) ao analisar essas mudanças sociais trouxe à baila importantes reflexões sobre a importância da fabricação dos corpos para fomentar a economia capitalista. “O corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de

poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações". Nesse sentido, os métodos de controle minuciosos das operações do corpo, docilidade e utilidade, foram denominados "poder disciplinar".

Assim, o poder disciplinar é centrípeto. Há o diagrama de uma sociedade de vigilância punitiva, onde a segurança é asilar, intramuros, como no panóptico, marcado por uma planta arquitetônica de um espaço ideal de clausura. No entanto, com o advento do neoliberalismo, a disciplina se flexibiliza, o sequestro dos corpos desviantes se metamorfoseia em outras variantes de segregação, pois o Estado passa a escalonar, junto a uma racionalidade empresarial, o poder disciplinar, investido mais em dispositivos de segurança, poder centrífugo, que tende a se ampliar perpetuamente (FOUCAULT, 2008). Para Foucault (2016), com efeito, práticas culturais, políticas, econômicas, sociais, subjetivas e históricas foram articuladas para a nomeação e classificação de grupos, enquadrados na esfera dos perigosos, normais, em risco de se tornarem perigosos. A produção desses lugares tem relação com a limpeza, a higiene, a alimentação, os valores de pureza, os aspetos físicos, a literatura lida e certa maneira de estudar e trabalhar. A instrumentalidade de uma educação, voltada ao entretenimento, ao trabalho servil e à diversão assume vulto de sobrevida e forja efeitos de banalização da violência, a qual pode resultar no cometimento dos maiores massacres, sem a mínima dimensão ética e avaliação das práticas dos campos de concentração, em uma determinada sociedade.

"Nunca uma época esteve tão disposta a suportar tudo e, ao mesmo tempo, a achar tudo intolerável. Pessoas que engolem cotidianamente o intragável têm pronta nos lábios essa palavra todas as vezes que precisam manifestar sua opinião sobre qualquer problema." (AGAMBEN, 2015, p. 112)

Poderíamos afirmar que o excesso de informação do sujeito da opinião padece de uma intoxicação por pastiche, resultando em efeitos fascistas de matar em nome da vida, de deixar morrer e não se importar com essa prática, naturalizando-a. O que é considerado um veneno para o organismo pode intoxicar e contaminar, sendo classificado como nocivo ao corpo e, portanto, que encerraria um veneno. O antídoto para esse veneno é pensar e ter a coragem de dizer a verdade diante de tamanha hipocrisia social. Opera por uma atitude crítica face ao presente implica em colocar em interrogação as práticas de uma sociedade que comercializa a vida, que faz do saber mercado e do pensar algo banal e inútil.

Porém, o veneno pode ser dirigido ao que ousa produzir a diferença na pretensão de anulá-la. O corpo se tornou um capital a zelar e a fazer render benefícios e qualquer gasto com cuidados corporais passou a ser investimento em educação e em saúde. A limpeza, a rapidez, a leveza, a circulação sem barreiras e as relações por interesse vão dando um tom de oportunismo e de racismo nas relações e figuram como biopolítica, em defesa da vida e da segurança da população para muitos.

O sonho de uma sociedade neoliberal é empresariar os rendimentos e desempenhos para ampliar e modular corpos, efetivando uma educação baseada

na pedagogia de competências e habilidades. Quando esse ideal é frustrado, os massacres ocorrem como parte do jogo de incluir, educar, eliminar o que se denomina de lixo tóxico e contagiante e ou reciclá-lo com entretenimento e objeto de novo uso instrumental. Nesse cenário, emerge a figura do homem endividado. Lazzarato (2013) mostra que o homem endividado surge a partir do declínio do homem empresário de si e da política neoliberal e se tornou apenas o indivíduo culpado e responsável por suas dívidas. A dívida é um débito de saúde a sanar permanentemente. Gerir riscos e perigos se tornou um mecanismo de modulação dessa relação nada simples de oferta de liberdade e de seu asseguramento protetivo.

Ainda destaca que a circulação no espaço se tornou uma das principais problemáticas do liberalismo e do uso dos higienismos normalizadores de condutas para operar a relação entre corpos e meio. Essa noção de meio surge com a visão entre biologia e cultura, em especial, em um darwinismo social, utilitarista e liberal, que transformava os circuitos em mercado e a saúde em uma religião da circulação supostamente segura (FOUCAULT, 2008).

Em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008) trata do empresariamento de uma vida neoliberal, em que o empreendedorismo é um estilo de existência e de se conduzir para lucrar e realizar negócios, conseguir trabalho, gerar renda, formar famílias e criar filhos. Assim, gerenciar relações, populações, informações, técnicas, livros e artefatos culturais usados como parte de uma engrenagem do fazer e do deixar morrer e, até mesmo da prática paradoxal do matar em nome da vida. Com efeito, é possível visualizar o funcionamento do Estado de Exceção dentro do Estado Democrático de Direito. A relação entre a vida e o direito está pressuposta na economia liberal e a morte não é o seu avesso e falência e sim uma de suas engrenagens. A política foi dissociada do direito e permitiu que a violência fosse instalada na própria constituição da soberania estatal, na modernidade, ganhando maior dimensão de exterminar e reciclar o que denomina sujeira pelo crescimento de uma sociedade da informação, à qual intensificou o alheamento em relação ao que difere (AGAMBEN, 2004).

De acordo com Foucault (1979), a liberdade se torna exigência da própria governamentalidade, na medida em que a arte de governar a população requer que se respeitem, em tese, algumas liberdades. Contudo, essa liberdade mantém-se presa a uma democracia de baixo impacto ou presa das regulações das corporações transnacionais, uma liberdade que, dificilmente, coincide com qualquer direção democrática, como diagnóstica Pelbart (2003), exceto a de feição neoliberal, na qual prevalece o modelo econômico-financeiro em que a liberdade é reduzida a mercadoria e não por sua pertinência política, social e ética. E a vida que, para os pensadores liberais clássicos, era propriedade inviolável do indivíduo, se torna, nos regimes neoliberais contemporâneos, meros produtos econômicos (FOUCAULT, 2008).

Assim, pensando no modo contemporâneo de produção do capital, Lazzarato (2013) argumenta que o capitalismo produz sujeitos e objetos em variação contínua, modulada por tecnologias de gestão da vida. Para ele, o controle da

sociedade capitalista ocidental integra formas de controles disciplinares do Estado de bem-estar com controles inscritos por empresas, através de sinais, palavras e imagens, os quais afetam as pessoas, seus corpos e subjetividade, produzindo mundos comuns e suas diferenciações, simultaneamente.

Pelbart (2003) enfatiza que as sociedades neoliberais não precisam apenas de músculos e disciplinas, mas de imaginação, de inventividade e da própria vitalidade. Ou seja, a fonte de riqueza é a inteligência das pessoas, sua criatividade, sua afetividade e, principalmente, seu corpo e o seu desenvolvimento saudável. É assim que, para Lazzarato (2013), os investimentos na criança, mensuráveis em tempo, constituirão uma renda salarial, quando ela se tornar adulta, de sorte que, para os pais que investiram tempo na educação do seu filho, haverá uma satisfação, um benefício psicológico pela formação de um adulto produtivo.

Foucault havia afirmado, em *O Nascimento da Biopolítica* (2008a) e em *Segurança, território e população* (2008b), que os poderes pastorais, ou seja, os governos de condutas em nome da salvação eterna, foram transformados em modos de gerir para salvar a saúde e forjar um mercado de tecnologias potencializadoras da vida enquanto empresas-empresendimentos performáticos. Castel (1987), por seu turno, assinala como as políticas de saúde e educação, da segunda metade do século XX em diante, foram ganhando feições de gerência de riscos em nome da segurança e da produção de altas performances de rendimento na educação, desde a tenra infância.

Romper com a judicialização e medicalização da escola se torna um desafio da Psicologia nos últimos anos, na medida em que ambas estratégias de poder e de saber no presente que atravessam os processos educativos de diversos modos. Assim, a Psicologia pode atuar para mediar a quebra deste circuito judicial e biomédico da escola e da educação de tal forma em que as experiências escolares e familiares-comunitárias passem a construir equidade, intersetorialidade, integralidade em redes com outras políticas públicas.

Considerações finais: artifícios de resistências

Para Foucault (1979), as relações de poder, saber e subjetivação são dinâmicas, móveis, microfísicas e entre os corpos, em exercícios permanentes e regulares de tentativas de assujeitar e compor táticas de expansão de habilidades, cognições, produtividade e capitalização/administração técnica do tempo. O mesmo autor analisou que onde há relações de poder-saber há resistência, como um diagrama entrecruzada de agenciamentos de forças em relação constante e mutação simultânea de regimes de visibilidade e de dizibilidade, compondo mapas provisórios em que nos situamos como subjetividades que não se colam nas tentativas de especialistas de projetos de nos controlarem. Deste modo, resistir em meio às tentativas de captura e cooptação implica em dobrar as forças de outras maneiras, deslocá-las em meio às batalhas experimentadas, produzindo liberdade no mesmo instante que efetuam mecânicas de controle dos nossos corpos.

Seriam os mesmos mecanismos dispositivos de resistência a serem utilizados como deslocamento de forças entre os corpos e nos entremeios da política afirmativa da vida um meio de fazer da arte, dos esportes, da dança, do teatro, da literatura e do lazer estratégias de uma estilística da existência que inquieta e move territórios disciplinares para a dispersão do imprevisível e da subjetivação que não obedece as cartilhas de organismos e de ministérios, muito menos de bancos e agência econômicas securitárias?

Como tornar a vida uma agonística em que forças lutam com forças, compõem com novas forças e saem do esperado e do cálculo de risco/perigo proposto pelas agendas internacionais?

Como pensar a arte como um dispositivo em um plano estético, imanente ao ético e político, a partir de experiências que poderiam ser definidas como uma clínica em nome da vida, da afirmação da vida, mas que vida? Uma vida não fascista, produzida nos encontros entre os corpos e no acolhimento da diferença em meio às aberturas que são tecidas, nas bifurcações que são tramadas, nos ensaios e experimentações efetuados a partir do plano dos afectos e intensidades. As escolas têm um plano de abertura para outros mundos e isso se concretiza pelas práticas sociais em vivências do cotidiano na história política da verdade colocada em perspectiva de olhares e lugares institucionais, no campo das travessias humanizadoras de autonomia da docência e da gestão, em contextos democráticos e participativos.

Arte enquanto estética implica em estabelecer encontros sem cartilhas e sem rumos prévios a alcançar, pois só poderemos falar dos encontros a partir de uma ética da experimentação e não por uma medida ou valor anterior ao encontro. Assim, propor uma ética e não uma moral para os jovens poderia ser uma prática de não enquadrar subjetividades em crivos prévios e também não normalizar corpos e muito menos ditar regras ou impor modelos prontos e acabados, mas buscar criar territórios porosos, criar tensões no que está cristalizado, abrir janelas, interrogar o que parecia dado, constituir campos de possíveis, tentando fazer a vida pulsar processos de singularização por meio de uma educação libertária e emancipatória. Esta prática de resistência às cartilhas na educação é relevante, pois cada vez mais as grandes corporações querem apresentar sistemas apostilados que tentam apagar as diferenças e a pasteurizar os currículos com racionalidades do mercado, em uma sociedade de informação, alienada e focada em educação conteudista e bancária.

Fazer da arte um disparador e um mecanismo de formulação de perguntas e não de respostas que se dá em meio aos agenciamentos e composições imprevisíveis implica em abandonar as cartilhas impressas. Neste sentido, tratamos de um jogo gerador de acontecimentos insólitos; falamos da instalação de um exercício de criação de paisagens em que se possa morar e habitar provisoriamente, sem colar-se ou colar os corpos em quadros idealizados de estudantes e famílias.

Trata-se de confeccionar um campo de ações disruptivas com os traçados padronizados, a partir de uma estratégia de intensificar perguntas-problemas que não eram receitas e técnicas de modelagem, mas fuga à modelagem e às receitas

e um convite à invenção constante de si. Propomos fazer da vida não uma cultura de paz, mas uma produção de forças que nos façam sonhar e rachar universos dados, supostamente naturais e nos descolarmos de formas prontas para viver, sentir, pensar e agir instituindo outros caminhos que não estão em relatórios de organismos multilaterais.

Ir ao cinema, pegar o ônibus, atravessar a rua, observar as placas, pedir algo na lanchonete, pagar o salgado e o suco degustado, folhear as revistas e gibis nas bancas, sentar na praça, entrar no parque e no circo, ir ao cinema, visitar um museu, conhecer a universidade, experiências de cidadania das quais muitos jovens são e foram excluídos e privados pela administração tutelar é uma aventura de estranhamento da cultura de paz e da educação disciplinadora. Como nomadizar na cidade? Sem eira nem beira, sem mapa e guia? Sem roteiro e rotina, sem dizer para onde quer ir e ninguém dizer a você para onde ir? Estética, ética e política?

Ora, pensamos em nos ocuparmos de nós com os jovens e de nos governarmos por meio de exercícios para efetuarmos a política com educação e vivermos uma existência refletida, buscando a coragem e a prudência, a temperança e a sabedoria para a justiça. Perguntar do que se é capaz, deslocar as questões e as respostas, pois, ensinar é mover. Como agente cultural, fazer efetuar a existência conjuntamente com as escolhas políticas. Perturbar o que parece inerte e cristalizado. Rever o que passou e o que foi feito. Exercitar a confiança e a reciprocidade na amizade filosófica, em uma rede de trocas sociais, de sabedoria e jamais perder-se de vista (FOUCAULT, 2010).

Preparar-se para o combate, equipar-se para sua vitória sem se deixar desviar por nada. Conhecer os riscos do itinerário, o percurso e a trajetória, navegar com os riscos e imprevistos como uma arte e com técnicas. Nos refugiar em uma fortaleza presente na labuta da vida cotidiana e ouvir para aprender a virtude trata-se de ativar as palavras como virtude da alma, com o objetivo de utilizar uma técnica para falar e escutar de modo a se proteger e equipar-se com atenção ética no plano dos modos de educar e ser educado(a), pois, a escolarização é uma estilística da existência e a Psicologia possibilita travessias éticas e materialistas em que a vida é posta em uma condição de produção de encontros potentes na transformação da subjetividade (FOUCAULT, 2010).

Cabe à Psicologia na escola abrir ações de mediação da educação que ampliem universos de referências e campos de possibilidades de educação pautadas também na arte e no esporte para poder trazer dimensões simbólicas, psicomotoras e estéticas para as relações escolares. Fazer da própria vida uma obra de arte, os exercícios como uma interrogação de si no campo da produção da liberdade de uma educação libertária e crítica ao empreendedorismo. Por fim, busca-se meditar sobre o que nos acontece, perguntar a que ponto como elaboração de nós como sujeitos éticos por meio da educação escolarizada é uma aposta inventiva e política possibilita a abertura de novos modos de existências diante das tentativas de captura do mercado nos processos de escolarização.

Referências

- AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- AGAMBEN, G. **Meios sem fim**. Notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ARAÚJO, R. M. de L. As referências da Pedagogia das Competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez., 2004.
- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CASTEL, R. **A gestão de riscos**. Da antipsiquiatria à pós-psicanálise. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- DARNTON, R. **A questão dos livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.;TARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência das prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GROS, F. Problématisation. In: BERT, Jean-François; LAMY, Jean. **Michel Foucault**. Un heritage critique. Paris: CNRS Editions, 2014, p. 125-126.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

- LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **O trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.
- PELBART, P. P. **Vida capital**. Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- RAUTER, C. **Criminologia e subjetividade**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico**. A alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.
- SIBILIA, P. (2012). **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- VIRÍLIO, P. **Estética da desapareição**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

CAPÍTULO 6

Pensando a proteção integral e prioridade absoluta na garantia dos direitos de crianças e adolescentes

Esther Maria de Magalhães Arantes

Ponderações iniciais sobre a noção de proteção

Este texto busca discutir alguns aspectos da garantia dos direitos de que são titulares crianças e adolescentes, com o objetivo de contribuir para o debate que já vem sendo feito pelo Sistema Conselhos de Psicologia sobre a atuação de psicólogas e de psicólogos nas Políticas Públicas. Toma como fio condutor a noção de proteção para, numa análise histórica, pensar as dificuldades para o exercício da cidadania e dos direitos humanos, não apenas de crianças e adolescentes, mas da população brasileira, de maneira geral.

Para iniciar as nossas considerações partimos da questão: o que é proteção? Tal pergunta, a princípio, pode parecer um tanto óbvia e desnecessária, mas veremos que não é uma tarefa assim tão simples, uma vez que algumas situações se revestem de muita complexidade, além do que, sob o manto da proteção, práticas de controle e cerceamentos podem se abrigar.

Tal problematização não significa minimizar ou abdicar do direito à proteção. Ao contrário. No entanto, é necessário ganharmos um pouco mais de clareza sobre as implicações desse direito, na medida em que ele dialoga com noções caras à Psicologia como atenção, escuta e cuidado.

No contexto da legislação nacional sobre crianças e adolescentes, e sem pretendermos esgotar o tema, proteção significa tanto “proteção dos direitos” como “medidas de proteção” – e, neste caso, aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos em leis forem ameaçados ou violados. Lembramos que a ameaça e/ou violação de direitos pode se dar não apenas em razão da conduta da própria criança ou do adolescente, por falta, omissão ou abusos de pais/mães ou responsáveis, mas também por ação ou omissão da sociedade ou do Estado (ECA - Art. 98, 1990).

Tais direitos das crianças e dos adolescentes encontram-se assegurados tanto na Constituição Federal (CF)¹⁰ de 1988, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei no 8.069/1990)¹¹, bem como na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)¹² - tendo esta entrado em vigor em 1990 e ratificada pelo Brasil também nesse mesmo ano.

Importante salientar que a CDC é considerada um dos mais importantes

¹⁰ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

¹¹ Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>

¹² Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>

documentos de Direitos Humanos aprovado pela comunidade internacional, desde a criação da ONU, em 1945, sendo os direitos nela assegurados geralmente agrupados em quatro grandes princípios: 1) não discriminação; 2) melhor interesse da criança; 3) direito à sobrevivência e ao desenvolvimento e, 4) respeito à opinião da criança.

Este conjunto de leis determina que a proteção aos direitos da criança¹³ e do adolescente deve ser integral e garantida com absoluta prioridade, conforme disposto no Art. 1º e demais artigos das “Disposições Preliminares” do ECA, bem como no Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Cabe lembrar que os direitos são para todas as crianças e adolescentes sem discriminação alguma, conforme o Art. 5º do ECA, e também o Art.2.1 da CDC, abaixo:

“Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.”

Uma das implicações deste princípio da não discriminação é que crianças e adolescentes não podem ser privadas/os de seus direitos, mesmo quando do cometimento de ato infracional ou quando em situação de abandono, violência ou negligência. Neste sentido, nem o acolhimento institucional significa privação de liberdade, nem a medida socioeducativa de internação significa perda de direitos fundamentais – a não ser em casos específicos previstos em lei, como no § 2º do Art. 124, que trata dos direitos do adolescente privado de liberdade:

A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.

Além de atribuir à família, ao estado e à sociedade o dever de zelar pelos direitos da criança e do adolescente, a legislação esclarece que estes direitos devem ser garantidos principalmente através de ações governamentais e não-governamentais e das políticas públicas. Vejamos os enunciados dos artigos 86 e 87 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):

“Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente

¹³ A CDC considera criança a pessoa abaixo de 18 anos de idade.

far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento: (Vide Lei nº 12.010, de 2009)

I - políticas sociais básicas;¹⁴

II - serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;

IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;

V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009)

VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009)"

Uma implicação da prioridade absoluta é que as ações voltadas para a promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes devem constar do orçamento, sendo esta peça fundamental para a garantia do planejamento e execução das Políticas Públicas. Quando a isto, vejamos as considerações feitas por Francisco José Sadeck Filho (2014):

"A garantia, a promoção e a defesa dos novos direitos humanos de crianças e adolescentes devem transparecer em políticas públicas efetivas, com aporte de recursos públicos que garantam a qualidade dessas políticas. A construção da agenda pública deve obedecer ao que reza o art. 4º do Estatuto, que introduz no universo das políticas públicas os parâmetros da prioridade absoluta de crianças e adolescentes.

O orçamento público ganha destaque, então, na agenda política dos direitos humanos da infância e da adolescência, por ser instrumento que condiciona o cumprimento da prioridade absoluta estabelecida no parágrafo único, alíneas c e d, deste art. 4º, que determinam: "c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas"; e "d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude".

¹⁴ Políticas sociais básicas são aquelas consideradas direito de todos e dever do Estado, como saúde e educação. Devem ser universais (para todos e todas), gratuitas e de boa qualidade.

Segundo Porto (1999), os recursos públicos devem ser alocados em três linhas de políticas públicas para crianças e adolescentes: políticas sociais básicas estruturais, políticas sociais básicas assistenciais e políticas de atendimento de direitos da criança e do adolescente, estas também chamadas de políticas sociais especiais.

Pelo orçamento público é possível verificar quais políticas públicas para crianças e adolescentes estão sendo priorizadas por meio da análise de sua participação no total do Orçamento Criança e Adolescente (OCA). A destinação privilegiada de recursos para as políticas da infância e da adolescência pode ser avaliada pela comparação do OCA com outras políticas executadas no orçamento público e com indicadores macroeconômicos. (p. 15-16)."

De tudo o que foi dito, até o momento, podemos concluir que a Constituição de 1988 adotou a "Doutrina da Proteção Integral" rompendo com a "Doutrina da Situação Irregular" até então vigente. Quanto a isto, e para finalizarmos estas primeiras considerações sobre o que seja proteção integral e prioridade absoluta, vejamos o que diz o juiz Antônio Fernando do Amaral em debate público realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1989 sobre o, então, Projeto de Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente.

"O Direito do Menor tem reconhecidas três Doutrinas: a Doutrina do Direito Penal do Menor, que preconiza que o Direito do Menor - direito formal, direito objetivo, direito-lei, legislação, direito-norma - só deve se interessar por menores quando eles praticam um fato definido como infração penal. Por isto se diz Doutrina do Direito Penal do Menor.

Existe uma outra Doutrina intermediária, a Doutrina da Situação Irregular, que enfatiza que o menor é sujeito deste novo ramo do Direito, e, também tratado pela respectiva legislação, sempre que esteja numa situação irregular - como tal, definida legalmente. Uma situação de patologia, uma situação de doença social. De modo que este ramo do Direito só se ocupa desses menores - não de toda a menoridade - a não ser quanto às medidas de caráter preventivo. E se associa muito o Direito do Menor, a Doutrina da Situação Irregular, à Medicina. De modo que as medidas são medidas terapêuticas, de tratamento dessa "patologia social", que é a pobreza, segundo essa Doutrina.

Existe finalmente uma outra Doutrina - a Doutrina da Proteção Integral. Esta preconiza que o Direito do Menor não deve se dirigir apenas a um tipo de menor, mas deve se dirigir à toda juventude e à toda infância, e suas medidas de caráter geral devem ser aplicáveis a todos os jovens e a todas as crianças. Elas devem ser medidas de proteção e devem abranger todos os direitos fundamentais: à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à recreação, à convivência familiar e comunitária. E esta Doutrina preconiza ainda que esses direitos devem ser fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos outros documentos emanados das Nações Unidas, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança - o pré-texto da Convenção destes mesmos direitos -, as regras mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça de Menores e os diversos Tratados e Convenções Internacionais que tratem de crianças ou jovens.

Ora, o Brasil, a partir de outubro de 88, optou por um novo sistema. Até

1988, vigorava o sistema da Doutrina da Situação Irregular, tanto que o nosso Código de Menores de 1979 foi todo ele baseado nesta Doutrina. Mas com o advento da Constituição de 88 o Brasil saltou de uma Doutrina intermediária para uma Doutrina muito mais avançada: a Doutrina da Proteção Integral." (ARANTES; MOTTA, 1990,p.10)

Um dos aspectos a ser destacado na Doutrina da Proteção Integral é que a criança e o adolescente são, ao mesmo tempo, sujeitos de direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Vejamos o Art. 6º do ECA:

"Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais 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." (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990)

Este aspecto, no entanto, é visto como problemático para alguns autores, como veremos a seguir.

“Direito à infância” ou “criança sujeito de direitos”: lógicas que se opõem?

Podemos apontar na literatura pertinente ao tema, diferentes correntes de pensamento, desde as consideradas mais “protecionistas”, que compreendem a criança meramente como objeto da proteção do adulto, até aquelas consideradas mais “liberacionistas”, que admitem grande autonomia da criança.

Para a socióloga francesa Irène Théry (2007), os direitos de proteção à infância pressupõem a menoridade jurídica, enquanto os novos direitos da criança pressupõem a capacidade jurídica. Neste sentido, seriam lógicas antagônicas que não poderiam estar presentes lado a lado na CDC, constituindo este fato, segundo a autora, uma “contradição”. Para Théry (2007), não se pode desconstruir a infância como menoridade jurídica, tratando-se apenas de assegurar à criança uma melhor proteção, e não de conceder-lhe novos direitos.

"A menoridade não confina a criança ao não-direito; ela significa que, embora seja titular de direitos desde o nascimento, a criança não poderia ser intimada a exercê-los imediatamente por si mesma, e indica aquele que têm o poder e o dever de velar pelo respeito a seus direitos fundamentais. Em outras palavras, o que diferencia a infância do estado adulto justifica conceber para ela direitos peculiares, específicos, derivados de sua necessidade própria de proteção: os direitos dos menores. Nesse sentido, os “direitos da criança” são os de seres humanos particularmente vulneráveis, porque ainda não autônomos. A incapacidade jurídica não é senão o direito à irresponsabilidade, isto é, o direito a não ser submetido aos deveres que a capacidade implica. É essa acepção protetora que preside a Convenção de Genebra, de 1924, sobre os “direitos da criança”, como também a Declaração dos Direitos da Criança da ONU, de 1959." (THÉRY, 2007,p. 138)

Para o norte-americano John Holt (1974), considerado um dos grandes

expoentes do liberacionismo, a infância moderna constitui uma forma de aprisionamento à qual toda criança tem o direito de escapar. A partir de severa crítica ao modo como crianças e jovens são educados nas famílias e no sistema escolar norte americano, propõe que qualquer pessoa jovem não possui apenas necessidades que devem ser supridas, mas direitos que devem ser reconhecidos e acatados.

Além de John Holt (1974), muitos outros autores são considerados pioneiros na luta pelos direitos das crianças e jovens, destacando-se, no entanto, o pediatra e educador polonês Janusz Korczak (1878-1942), morto na câmara de gás nazista juntamente com as 200 crianças do Orfanato que dirigia, em agosto de 1942. Escreveu diversos livros, dentre os quais *Quando eu voltar a ser criança*; *O Direito da Criança ao Respeito*; *Como amar uma criança*; *Diário do Gueto*¹⁵.

De acordo com Lansdow (2005), em se tratando dos direitos de crianças e adolescentes, o debate “proteção versus autonomia” é talvez um dos mais difíceis, sendo necessário buscar uma articulação entre as noções de desenvolvimento, participação/autonomia e proteção:

"[...] a interrelação entre estes três fios é complexa. De fato, tem-se argumentado que a diferenciação entre crianças como dependentes requerendo proteção e como indivíduos independentes buscando autonomia é “talvez a questão mais difícil e controversa em direitos da criança”. No contexto dos direitos internacionalmente definidos, as dificuldades são agravadas pela necessidade de se ter em conta os diversos pontos de vista e experiências da infância, do desenvolvimento, do que constitui autonomia e quais capacidades desenvolvem." (LANSDOW, 2015, p.16)

Segundo Pilotti (2000), é provavelmente em decorrência desta “tensão” (e não necessariamente de uma “contradição”) entre autonomia e proteção, que as legislações atuais tendem a especificar o que se pode ou não fazer dentro de faixas etárias específicas. Ou seja, em geral, definem uma idade mínima para o consentimento sexual, casamento, consentimento para tratamento médico, emprego, alistamento nas forças armadas, responsabilidade penal, voto, dentre outros direitos.

O próprio Lansdow (2015) reconhece que a idade tem sido o fator determinante para o exercício dos direitos em boa parte dos estados-parte da Convenção, afirmando, no entanto, que devemos nos esforçar para proteger a criança sem negligenciar sua capacidade. Propõe que, onde o risco associado à decisão for relativamente pequeno, pode-se conceder à criança o direito de decidir sem que ela demonstre nível significativo de capacidade, e onde o risco for considerado alto, como no consentimento para procedimentos médicos e de saúde, por exemplo, é necessário assegurar maior grau de competência e maturidade, implicando em demonstrar habilidade em compreender e comunicar informações relevantes; habilidade para pensar e escolher com certo grau de

¹⁵ Ver, Moacir Gadotti (1998).

liberdade; habilidade para entender potenciais benefícios, riscos e danos; e, possuir um conjunto de valores básicos que possibilite tomar decisões.

Assim, ao mesmo tempo em que é necessário respeitar o direito de participação, é igualmente necessário não colocar a criança prematuramente em situações de responsabilidade que possam lhe causar danos.

Embora, como assinala Lansdow (2015), as situações corriqueiras do cotidiano não pressuponham grandes ponderações e dificuldades quanto à participação da criança, gostaríamos de trazer para nossas considerações, e a propósito do consentimento para procedimentos médicos e de saúde lembrado acima pelo próprio Lansdow (2015) e por Pilotti (2000), a decisão do parlamento da Bélgica que, em fevereiro de 2014, estendeu a eutanásia para crianças de qualquer idade, alegando, dentre outras razões, o direito da criança de ser ouvida e de decidir sobre sua morte.

Na ocasião, uma matéria do jornal O Globo trouxe a opinião de dois especialistas defendendo posições contrárias, que aqui reproduzimos: segundo Cláudio Lorenzo, então membro do conselho diretor da Rede Bioética para América Latina e o Caribe da Unesco, para a aprovação da eutanásia não importa a idade, mas o sofrimento da pessoa, sendo que a autonomia da criança sobre sua vida deve ser respeitada. Segundo ele, é preciso refletir mais sobre o sofrimento da pessoa do que sobre níveis de maturidade para tomada de decisão. O objetivo deve ser a interrupção de uma vida onde o sofrimento impõe a perda da dignidade. Pondera, no entanto, que independentemente da idade, o sofrimento em determinados momentos pode levar a medidas desesperadas, sendo necessário acompanhamento adequado para uma decisão clara (SERRA, 2014 a).

Para Francisco Assumpção, membro da Associação Brasileira de Psiquiatria, crianças não têm capacidade para decidir sobre eutanásia. Segundo ele, as crianças têm o direito de opinar sobre sua vida, mas não têm capacidade para avaliar as consequências de seus atos. Além do mais, se uma criança não tem o direito de fumar ou ingerir bebida alcoólica, como ela pode ganhar o direito de decidir sobre sua morte? (SERRA, 2014 b).

Não é de nosso conhecimento que o Comitê da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança tenha se manifestado sobre este tema específico. De qualquer modo, cabe lembrar que em grande parte dos países, incluindo o Brasil, a eutanásia não é legalizada para adultos, tratando-se de questão complexa que envolve diferentes aspectos, além do jurídico.

Além deste debate, existem outros igualmente importantes, como o que diz respeito à participação majoritária de países ocidentais na elaboração do texto da Convenção – o que tem levado muitos autores a afirmarem que a CDC apresenta uma “visão ocidental” de infância.

Neste sentido, deve-se, certamente, a diferentes concepções de infância, o grande número de reservas feitas aos artigos da CDC, para compatibilizá-la com a cultura, religião e legislação de cada Estado nacional. Ou seja, embora os países, com exceção dos Estados Unidos da América, tenham ratificado a CDC, vários foram os assuntos que geraram controvérsia durante a sua elaboração,

como, por exemplo, o próprio estabelecimento de uma idade mínima e máxima para a definição de criança, implicando em decidir se sua proteção devia incluir a proibição ao aborto e, também, qual deveria ser a idade mínima permitida para o recrutamento de crianças para o alistamento militar e participação em conflitos armados.

De acordo com Pilotti (2000), esta polêmica gira em torno da primazia da universalidade ou do relativismo cultural na implementação da CDC, podendo ser colocada nos seguintes termos:

"[...] por uma parte, la aspiración universalista de la Convención supone un conjunto de normas inspiradas em uma concepción global e ideal de la infancia, mientras que, por otra, el relativismo cultural cuestiona la aplicabilidad de normas universales aduciendo la existencia de una diversidad de infancias, realidades cuyos marcos normativos sólo pueden abordarse a partir de sus especificidades espaciales, temporales y socioculturales." (PILOTTI, 2000,p.53)

Especificamente em relação a este debate cabe perguntarmos, por exemplo, se as categorias ocidentais de indivíduo, personalidade, doença mental, sexualidade, e mesmo as categorias de criança e adolescente, fazem sentido para diferentes povos originários, tanto do Brasil como de outros lugares. Ou seja, o que é ser filho, pai, mãe, família etc., nas diferentes tradições? O que isto implica em relação ao modo do cuidado, da distribuição das tarefas, das alianças e das expectativas? E, não menos importante, em um mundo globalizado, como deve se dar o diálogo entre as diferentes tradições para que não se reproduzam relações de dominação?

Questionamentos como estes estão nas origens das Epistemologias do Sul, com o objetivo de pensar o mundo a partir de saberes e práticas do chamado Sul Global. Sobre isto nos debruçaremos a seguir, mirando especificamente a questão da proteção das crianças na história da colonização das Américas, em especial, no Brasil.

Apontamentos sobre o “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista”.

Segundo Grosfoguel (2016), não se pode compreender a emergência do poder racial, patriarcal e das estruturas epistêmicas do mundo moderno sem problematizar sua relação com os quatro genocídios/epistemicídios ocorridos no longo século XVI (1450-1650), a saber: contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização, dos mesmos, nas Américas e finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria.

Para o autor, com muita frequência esses quatro genocídios/epistemicídios são analisados de forma fragmentada, sendo necessário enxergá-los interconectados e como partes constitutivas das estruturas epistêmicas do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista” criado a partir da

expansão colonial, em 1492.

Embora estes quatro genocídios/epistemicídios estejam interconectados, algumas distinções se fazem necessárias. Por exemplo, o discurso da “pureza do sangue”, usado na conquista de Al-Andalus, embora sendo uma forma de discriminação religiosa, não colocava em dúvida, de maneira radical, a humanidade de muçulmanos e judeus - pois estes eram considerados “humanos com o Deus equivocado” ou com uma “religião errada”.

"De acordo com a argumentação de Nelson Maldonado-Torres (2008a), no fim do século XV, a noção colombiana de “gente sin secta” (“povos sem religião”) significava uma coisa nova. Dizer “povos sem religião” hoje em dia quer dizer que estamos nos referindo a “povos ateus”. Entretanto, no imaginário cristão do fim do século XV, a frase “povos sem religião” possuía uma conotação distinta. No imaginário cristão, todos os seres humanos são religiosos. Eles podem ter o “Deus errado” ou “os deuses errados”, pode haver guerras onde se derrama sangue na luta contra o inimigo equivocado, mas a humanidade do outro, como algo a ser conquistado e uma forma de dominação, não estava posta em questão. O que estava sendo questionado era a “teologia” do outro. Tudo foi radicalmente modificado em 1492, com a conquista das Américas e a caracterização de povos indígenas por Colombo como “povos sem religião”. Como dissemos, uma leitura anacrônica desta frase pode fazer parecer que Colombo se referia a “povos ateus”. Mas, no imaginário cristão da época, não ter uma religião equivalia a não ter uma alma, isto é, ser expulso da esfera do humano. Como diz Nelson Maldonado (2008a): A referência aos indígenas como sujeitos sem religião os remove da categoria humana. A religião é universal entre os seres humano.” (GROSFUGUEL, 2016p.36).

Assim, o “racismo religioso” (“povos com religião” versus “povos sem religião” ou “povos com alma” versus “povos sem alma”) foi o primeiro elemento racista do “sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista”, formado durante o longo século XVI.

"Após 60 anos (1492-1552) de debate, a monarquia espanhola finalmente solicitou de um tribunal uma decisão definitiva sobre a humanidade ou a não humanidade dos “índios”. Como sabemos, Gines Sepúlveda defendeu que os “índios” eram seres “sem alma” e, portanto, animais que poderiam ser escravizados no processo do trabalho, sem que houvesse qualquer pecado aos olhos de Deus (p. 38).

Bartolomé de las Casas, por sua vez, argumentou que os “índios” possuíam uma alma, em estado bárbaro, necessitando de cristianização.” (GROSFUGUEL, 2016,p.38).

Neste sentido, a decisão de trazer africanos para serem escravizados no Novo Mundo guardou uma relação direta com a conclusão deste Julgamento de Valladolid, uma vez que a conquista das Américas estendeu o processo de genocídio/epistemicídio que teve início com a conquista de Al-Andalus para novos sujeitos, como os povos indígenas. Já a perseguição das mulheres, tendo iniciado antes do descobrimento, intensificou-se entre os anos 1550 e 1660, segundo

Federeci (2004). Para esta autora, a escravização de africanos nas Américas e a caça de mulheres na Europa são como dois lados da mesma moeda: a acumulação de capital, em escala global, com a necessidade de incorporar trabalho no processo de acumulação capitalista.

Em síntese, os quatro genocídios/epistemicídios dos séculos XVI/XVII tornaram possível, em escala mundial, a emergência do poder racial e patriarcal e das estruturas epistêmicas, dado o processo da acumulação global capitalista. No entanto, segundo o próprio Grosfoguel citando Dussel, se por um lado podemos dizer que o projeto colonial ocidental foi bem-sucedido em espaços particulares do mundo, restam ainda perspectivas epistêmicas não ocidentais que não foram destruídas.

"Para nos movermos além da Modernidade eurocêntrica, Dussel propõe um projeto de decolonização que utiliza continuamente o pensamento crítico das tradições epistêmicas do Sul. É a partir dessas tradições diversas que podemos construir processos que vão trazer ideias diferentes e instituições apropriadas pela Modernidade eurocêntrica para decolonizá-las, em diferentes direções. Na Modernidade eurocêntrica, o Ocidente sequestrou e monopolizou as definições de democracia, direitos humanos, libertação da mulher, economia etc. A transmodernidade implica uma redefinição desses elementos, em diferentes direções, de acordo com a diversidade epistêmica do mundo, em direção a uma multiplicidade de sentidos até um mundo pluriversal." (GROSFOGUEL, 2016, p.44)

Neste sentido, queremos lembrar aqui Ailton Krenak, em entrevista concedida a Bob Fernandes para a TVE (2020), quando, lembravam que nos anos 1980, ele, Chico Mendes e outros companheiros, conseguiram costurar uma aliança entre indígenas e seringueiros, superando uma antiga disputa ou rixa na Amazônia. Nas palavras de Krenak¹⁶ :

"[...] A experiência dos índios com os seringueiros é a experiência de diferentes povos vivendo dentro da floresta, onde quem orientou este processo foi a floresta, não foi gente. A floresta educou estas pessoas para a convivência, para um tipo de experiência de compartilhar existências não só centradas na história humana, na história dos humanos, mas compartilhada com a experiência de existência da própria floresta. As narrativas que índios e seringueiros têm sobre seus mundos começaram a ser aproximadas.

[...] para entender a particularidade desta situação na floresta amazônica, onde milhares de pessoas foram levadas de outras regiões do país, mas principalmente do Nordeste, para ocupar a Amazônia, no final do século XIX, começo do século XX e constituir uma força de trabalho que eram chamados os soldados da borracha. Ou seja, teve um grande investimento nacional de botar gente dentro da floresta, que não eram os índios. Esta gente que foi para dentro da floresta e que não eram os índios, eles foram para matar os índios e tomar as terras dos índios. Eles foram tomar as terras dos índios para algum patrão.

¹⁶ Nossa transcrição das falas do vídeo.

Os grandes seringais na Amazônia, o latifúndio na Amazônia na primeira metade do século XX, era domínio de barões, de senhores que inclusive estavam fora da Amazônia. A grande maioria deles não vivia na Amazônia. Alguns viviam até em Belém, um ou outro em Manaus, mas a maioria estava mesmo em outros centros, e até mesmo em Londres E outros lugares do mundo. Eles já estavam engajados no sistema financeiro amplo e tinha uma mercadoria que todo mundo queria, que era o látex e outros produtos da floresta. Estes produtos e esta gente que entrou para dentro da floresta fizeram uma guerra contra o povo indígena dentro da floresta. A floresta educou esta gente. Durante um longo tempo eles ficaram longe de suas matrizes culturais, estes não indígenas, a ponto deles mudarem a própria perspectiva deles de religião, língua, gerações deles aprenderam a falar outras línguas, a reconhecer outras falas, a ter outros hábitos. Você entrava na floresta e não tinha uma avenida, uma rua, uma praça, uma matriz, uma igreja, uma capela. Eles tinham dentro da floresta as entidades da floresta.

Então os seringueiros, quando estavam andando dentro da floresta, começaram a ver o que os índios viam. E quando eles começaram a ver o que os índios viam, eles começaram a descobrir o que deu na experiência que eu compartilhei com o Chico Mendes, que a gente podia promover alianças. E nestas alianças que a gente estava construindo, a gente conseguiu tirar um espinho fundamental que estava entre as relações, que era exatamente este patrão, que nem sempre estava ali, mas estava em outro lugar e constituindo latifúndios dentro da floresta englobando terras indígenas e unidades onde os seringueiros viviam: os seringais. A nossa aliança conseguiu distinguir as reservas extrativistas como território dos seringueiros e os territórios indígenas, como as terras indígenas que a Constituição reconhece, assim como reconhece também as reservas extrativistas."

Educados pela floresta, indígenas e seringueiros vislumbraram a possibilidade de outras relações entre eles, afastando o espinho que machucava os corpos e dizimava a floresta. Da mesma forma, no Prefácio ao belo livro de Stella Guedes Caputo sobre as crianças do candomblé e a escola, Gomes (2012) afirma que Stella foi educada como pesquisadora nos terreiros do Rio de Janeiro, passando a ver o que as crianças viam:

"Uma pesquisadora [...] que é capaz de compreender essa religião de matriz africana, numa aproximação ética e humana que a faz entender os terreiros como espaços educativos, de circulação de conhecimentos, saberes e memória. São também, no dizer de Lody, ecomuseus. No espaço dos terreiros de candomblé circulam conhecimentos, afirmam-se identidades, constroem-se laços de pertencimento e de parentesco. Foi esse espaço que reeducou não só o seu olhar como pesquisadora, mas também a sua compreensão acerca dos conflitos e da complexidade presentes na relação entre religiões de matriz africana no Brasil, racismo e educação. (ps.19/20).

[...] O foco do estudo recai sobre as crianças e a forma como estas se inserem e crescem nos terreiros, numa relação identitária e de aprendizado que tem estreita relação com os laços de parentesco, a comunidade,

o pertencimento étnico-racial e a cultura negra. No candomblé, as hierarquias de idade são invertidas de acordo com o tempo de feitura do santo. As responsabilidades são múltiplas e variadas. É possível ser uma criança na idade e um adulto no santo. Nesse caso, os lugares de poder e as hierarquias são outros. Trata-se de uma outra lógica, muito diferente do adultocentrismo que impera em nossa sociedade e, sobretudo, na escola." (GOMES, 2012, p.20)

Podemos pensar, então, que o estado de barbárie e horror que hoje atinge a grande maioria dos brasileiros e brasileiras (dentre os quais nordestinos, quilombolas, povos indígenas, pessoas com HIV, pessoas com deficiência, idosos, funcionários públicos, aposentados, trabalhadores, professores, estudantes, grupos LGBTQIA+, pessoas de esquerda, feministas, imigrantes, jornalistas, artistas), propiciado pelo golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 e pela conturbada eleição de 2018 - talvez possibilite às categorias até então protegidas dos genocídios e guerras ver o que os não brancos e pobres periféricos sempre viram a partir da expansão colonial. Quem sabe, então, a partir daí, seremos capazes de retirar o espinho ou os espinhos que tanto nos machucam e nos ferem de morte.

A propósito de concluir

Vimos de um processo de colonização doloroso pelo qual pagamos ainda um alto preço. Os povos originários que aqui viviam e os africanos que para cá foram trazidos, só foram incluídos no empreendimento colonial português como escravos. O mesmo acontecia com as crianças, que tão logo atingissem certa idade eram enviadas ao trabalho.

A assistência caritativa, prestada pelas irmandades leigas como a Santa Casa da Misericórdia, se ocupavam apenas da proteção de órfão e de expostos. O que causava problema não era a existência de crianças escravizadas ou nos depósitos de presos, mas crianças sem um tutor ou responsável.

Após as leis abolicionistas, teve início o “sequestro da infância pobre” ou sua “reescravização”, tendo-se em vista que as crianças pobres, mas agora livres, eram encaminhadas ao trabalho por decisão judicial, à qual não teriam como se opor. Assim, a criança sai das mãos do senhor de escravos para as mãos do Juiz de Menores que, em nome de sua proteção, o encaminha às instituições de preservação ou correccionais, ou ao trabalho não pago ou mal pago.

A República, proclamada logo após a Abolição, só incorporou o povo negro e pobre como trabalhador subalternizado ou como classe perigosa, não promovendo ação alguma que possibilitasse maior igualdade. Quanto às crianças, não aboliu o trabalho infantil e não promoveu a escolarização. Em compensação, superlotou os internatos, os reformatórios e as casas de correção.

Esta assistência pública de natureza correccional/repressiva, composta basicamente por uma rede de internatos públicos e privados para onde os chamados menores considerados abandonados e delinquentes foram

massivamente encaminhados ao longo de todo o século XX, constitui-se em verdadeiro encarceramento da população infanto-juvenil pobre.

Após a aprovação da Constituição e do Estatuto, ao mesmo tempo em que se festejava a adoção da Doutrina da Proteção Integral, tal legislação colocava grandes desafios para os tempos que viriam, tanto pela novidade dos novos direitos como pelo passado colonial-escravagista a ser superado.

Esperava-se que o ECA rapidamente se transformasse em políticas públicas de promoção e garantia de direitos. No entanto, imediatamente após a aprovação da Constituição e do Estatuto, teve início no Congresso Nacional a interminável lista de Projetos de Leis propondo a redução da maioria penal e/ou o agravamento da medida socioeducativa de internação, bem como contestação ao próprio modelo de Estado Social adotado pela nova Constituição.

Verificou-se, também, ao longo das últimas décadas, o agravamento dos índices de mortalidade por arma de fogo de jovens negros e pobres, como mostrado pela série de estudos coordenados por Julio Jacobo Waiselfisz (2010-2016) - fato que vem sendo denunciado como se constituindo em verdadeiro extermínio ou genocídio da juventude negra e pobre no Brasil.

Assim, e embora não negando as conquistas obtidas após 1988, é preciso dizer que a inclusão cidadã pretendida deixou muito a desejar, na medida em que os anseios por igualdade e liberdade, pensados no Brasil em termos de lutas por direitos - que deveriam ser garantidos por políticas públicas emancipatórias - foram, pouco a pouco, caminhando na direção de uma cidadania tutelada, particularmente quando dirigidas aos mais pobres.

Com o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 e o conturbado processo eleitoral de 2018, instalou-se no Brasil um projeto político constituído pela aliança entre o fundamentalismo religioso, o autoritarismo moral e político, e o neoliberalismo extremado, possibilitando um enorme retrocesso nas conquistas obtidas até então.

Desde a CF de 1988, o Sistema Conselhos de Psicologia vem buscando construir referências e estratégias de qualificação para o exercício profissional, para ampliar o diálogo com os movimentos sociais e com as demais categorias profissionais, e para problematizar o mal estar dos profissionais face às suas condições de trabalho, condições de vida da população brasileira e à própria contemporaneidade.

No entanto, ao lado de demandas para que os/as profissionais da Psicologia exerçam tutela e controle sobre sua clientela, estamos vendo emergir movimentos que almejam tutelar a própria Psicologia, na medida em que esta se coloca ao lado das lutas da população indígena, quilombola, ribeirinha, ciganos, idosos, crianças e adolescentes, mulheres, LGBTQIA+, população de rua, usuários dos serviços de saúde mental, dentre outros grupos (ARANTES, 2019).

Esta tentativa de tutelar a Psicologia pode ser constatado, por exemplo, na suspensão de algumas das Resoluções aprovadas pelo Sistema Conselhos de Psicologia em suas instâncias deliberativas próprias. No entanto, isto não deve nos levar a perder de vista o grande potencial inventivo e ético da Psicologia brasileira

e o que ela pode significar na luta por dignidade e por Direitos Humanos, conforme o próprio Código de Ética Profissional do Psicólogo .

Referências

ARANTES, E.M.M.; MOTTA, M.E.S. **A criança e seus direitos**. Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Menores em Debate. Rio de Janeiro: PUC-Rio e FUNABEM, 1990.

ARANTES, E.M.M. Psicologia Tutelada? Considerações sobre participação democrática e a pauta da criança e do adolescente. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Discussões sobre Depoimento Especial no Sistema Conselhos de Psicologia**. Brasília: CFP/CRPs, 2019. Disponível em <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/12/CFP_DepoimentosEspeciais_web-FINAL-.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FEDERICI, S. **Caliban and the witch: women, the body and primitive accumulation**. New York: Autonomedia, 2004.

FERNANDES, B. Bob Fernandes entrevista Ailton Krenak. **TV E**, São Paulo, nov. 2020. Entrevista Especial. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3yXIEshRnYg>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

GADOTTI, M. Janusz Korczak. Precursor dos direitos da criança. In: GADOTTI, M. **The Sixth Internacional Janusz Korczak Conference**. Israel: The Janusz Korczak Association in Israel, 1998. Disponível em <<http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

GOMES, N. L. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas Editora; FAPERJ, 2012.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

HOLT, J. **Escape from Childhood**. Boston: EP Dutton, 1974.

LANSDOWN, G. **The evolving capacities of the child**. Florence, Italy: UNICEF Innocent Research Centre, 2005.

PILOTTI, F. **Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto**. Washington, D.C: OEA, 2000. Disponível em <www.ucm.es/info/...1/pilotti_contexto-del-texto.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C.L.S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SADECK FILHO, F. J. **O orçamento público federal e a garantia da prioridade absoluta de crianças e adolescentes nas políticas públicas**. 2010. 194 p. Dissertação (Mestrado Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PFH/UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_dissertacaosadeck.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

SERRA, Maria Clara (2014a). Eutanásia é autonomia ética para cortar o sofrimento. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 de fev. 2014. Mundo. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/mundo/eutanasia-autonomia-etica-para-cortar-sofrimento-11601304.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SERRA, Maria Clara (2014b). Crianças não têm capacidade para decidir sobre eutanásia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 de fev. 2014. Mundo. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/mundo/criancas-nao-tem-capacidade-para-decidir-sobre-eutanasia-11601278>. Acesso em: 20 nov. 2021.

THÉRY, I. Novos direitos da criança - a poção mágica? In: ALTOÉ, S. (org). **A Lei e as leis: direito e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 2007.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência (2010-2016)** – Série de estudos. Brasília: FLACSO Brasil, 2017. Disponível em <<https://flacso.org.br/?project=mapa-da-violencia>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAPÍTULO 7

Crianças e adolescentes em situação de violência e a pandemia da Covid-19: desafios para garantia da proteção integral

Milene Maria Xavier Veloso
Joana Maria Veiga de Lima

Introdução

O debate sobre a proteção e a garantia dos direitos de crianças e adolescentes é um tema de grande relevância, mas após a declaração, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) da pandemia de Covid 19 no mundo, em março de 2020, passou a ser um debate ainda mais urgente. As situações de maus tratos e violência a que estavam expostas as crianças e adolescentes, foram intensificadas pela forma desigual que os efeitos da pandemia afetaram e ainda afetam grande parte dessa população.

Nesse sentido, o presente capítulo pretende desenvolver alguns apontamentos sobre a “A rede de atendimento à saúde integral de crianças e adolescentes na proteção contra a violência”, a partir da experiência acadêmica e de pesquisa das autoras, sobre essa temática, na Universidade Federal do Pará. Essa contribuição foi apresentada no III Seminário Regional de Psicologia e Políticas Públicas, realizado pelo Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (CRP-MG) por meio do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) que aconteceu nos dias 8 e 9 de julho de 2021, na modalidade remota, acessível em libras, com transmissão no canal do CRP-MG no *Youtube*, com o tema “Contribuições para a proteção integral de crianças e adolescentes”.

É importante mencionar que temas como a rede de proteção de crianças e adolescentes vêm se revestindo de grande complexidade ao longo dos anos, tendo como marco histórico normativo, no plano internacional, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) e, no plano nacional, a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) (ARANTES, 2009).

No entanto, é importante lembrar que durante muito tempo a legislação que tratava da questão da infância e juventude no Brasil, era a Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, que instituiu o Código de Menores (BRASIL, 1979), e adotava a Doutrina da Situação Irregular.

Cabe destacar que se entende por doutrina a interpretação da legislação e de normas jurídicas, que se utiliza de um conjunto de princípios, ideias e ensinamentos que serve como base para sistemas políticos e religiosos, dentre outros (SILVEIRA, 2011).

Em 1988, uma nova Constituição, foi instituída no Brasil, a partir da retomada do processo democrático e do forte debate sobre garantia de direitos à população.

Esse debate e a elaboração do anteprojeto envolveram diversos setores do país. Movimentos sociais foram reconhecidos nessa formulação, incluindo o da criança e do adolescente (ARANTES, 2009; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018). O referencial doutrinário atual, da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, é um marco fundamental no avanço da proteção aos direitos fundamentais. Aqui, crianças e adolescentes deixam de ser apenas objetos de compaixão e repressão, em situação irregular, abandonados ou delinquentes (FERREIRA;DOI, 2013). Essa doutrina foi estabelecida no Artigo 227, caput, da Constituição Federal de 1988:

"[...]que declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (BRASIL, 1988)

O principal instrumento normativo nacional sobre os direitos da criança e do adolescente é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), validado pela Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990 (BRASIL, 1990a). Tal dispositivo assenta-se em três princípios: o primeiro ressalta a criança e o adolescente como sujeitos de direito, portanto, deixam o papel de objetos passivos e passam a ser titulares de direitos, o segundo aborda a absoluta prioridade, e o terceiro refere-se ao respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Os Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente, apresentados no ECA, são: Direito à Vida, à Saúde, à Liberdade, ao Respeito, à Dignidade, à Educação, à Cultura, Esporte e Lazer, à Convivência Familiar e Comunitária e à Profissionalização e Proteção no Trabalho. Conjuntamente, em todos os direitos, há a preservação do sujeito pelas pautas de dignidade, bem-estar completo, liberdade, integridade, estimulação dos processos de desenvolvimento e capacidades individuais e coletivas. Assim, salienta-se uma integralidade emancipatória, favorecendo a autonomia condizente com a idade e maturidade do indivíduo (BRASIL, 2019).

O ECA é considerado um importante símbolo na forma de como tratar e cuidar da infância e adolescência no Brasil. A luta pela concretização do Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, além da absorção do progresso da Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas (BRASIL, 1990b) são reconhecidos como avanços e inovações do estatuto na proteção integral. Além disso, destacam-se as restaurações na legislação beneficiando essa importante fase do desenvolvimento humano.

Dentre esses aprimoramentos, sobressaem-se: A Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), destinado a adolescentes que praticarem algum ato infracional (BRASIL, 2012), a Lei nº 13.010, de 26 de Junho de 2014, denominada de Lei do Menino Bernardo, estipula o direito da criança e do adolescente de serem educados sem a necessidade de punições físicas (BRASIL, 2014) e a Lei nº 13.257, de 8 de Março de 2016, conhecida como Lei da Primeira Infância determina o dever do Estado no estabelecimento de políticas, programas, planos e serviços que atendam as

demandas dessa faixa etária (BRASIL, 2016).

Também, é importante ressaltar a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que implementou a Escuta Especializada, no sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência (BRASIL, 2017) e a Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010, que dispõe sobre a alienação parental (BRASIL, 2010a). Ambas alteram artigos da lei que instituiu o ECA (BRASIL, 2019).

Assim sendo, para uma interpretação completa e condizente como o que se promove no Estatuto, deve-se levar em consideração os fins sociais que as leis se dirigem, as exigências existentes do bem comum, os direitos e deveres coletivos e individuais, acrescentados da condição de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento (VILAS-BÔAS, 2011).

De forma resumida, observa-se que houve um grande avanço, na perspectiva doutrinária que altera a ideia de criança em situação irregular para a noção de criança como sujeitos de direitos. Essa mudança está na base de outros conceitos importantes como a organização da rede de proteção, bem como no enfrentamento da violência praticada contra crianças e adolescentes no Brasil.

Violência e proteção integral

O ECA é um marco importante para a proteção dos direitos de crianças e adolescentes, estabelecendo que é responsabilidade do Estado, da sociedade e da família garantir uma infância e adolescência dignas, protegidas e livres de qualquer tipo de violência. O Estatuto assegurou um novo tratamento de questões relacionadas à proteção de crianças e adolescentes, elevando esse público à categoria de sujeitos de direitos em situação de absoluta prioridade. Aliado a isso, o Sistema Único de Saúde (SUS) recebeu do ECA a atribuição para promover o direito à vida e à saúde de crianças e adolescentes. Esse fato gerou a necessidade de criar mecanismos de vigilância em saúde e linhas de cuidado e proteção dessa população.

Gomes et al (2002) sugerem que houve um avanço com a promulgação do ECA em relação à problemática da violência contra crianças e adolescentes. A criação de instrumentos que regulamentam os procedimentos necessários a serem tomados nestes casos como as fichas de notificação, também acena para o fortalecimento das ações de proteção.

Além disso, a doutrina da proteção integral, por si só, não garante a mudança da sociedade que ainda possui a visão da criança como incapaz, menor ou propriedade e objeto dos adultos. Para efetivar a transformação, é necessário que ocorra alterações no microsistema, de forma que haja ordenamento e reordenamento institucional, renovação no panorama legal e melhorias na atenção direta, para que sejam moldados valores de acordo com o ECA e seus princípios (VILAS-BÔAS, 2011).

A reafirmação desses valores mostra-se importante, visando sempre relembrar a sociedade das condições de sujeitos de direito e em desenvolvimento das crianças e adolescentes. O tema principal da rede de atendimento e a

proteção integral é bastante complexo, o que torna necessária a problematização e o debate de tópicos envolvendo a diversidade étnico racial e cultural e a diferença de realidades e perspectivas de infância, bem como o reconhecimento dessa diversidade nas políticas públicas existentes, em especial quando se observa as diferenças regionais no Brasil.

Por outro lado, a questão da violência apesar de historicamente presente em todas as sociedades, sua discussão passou a ser considerada como um dos mais graves problemas de saúde pública no mundo, apenas nos últimos vinte anos (KRUG et al., 2002). A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1999) definiu a violência contra criança como: “toda forma de maus-tratos físicos e/ou emocional, sexual, abuso, negligência ou tratamento negligente ou outra forma de exploração, que resulte em dano real ou potencial para a saúde, a sobrevivência da criança, ou dignidade no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder. Além disso, o que se tem observado, é que de forma mais frequente os maus-tratos contra a criança ou adolescentes ocorre dentro dos lares e no convívio familiar (AZEVEDO; GUERRA, 1988; 1989; BRASIL, 2002, 2010b; FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Em 2010, o Ministério da Saúde (MS) passou a adotar a definição de violência doméstica como sendo perpetrada por um (a) ou mais autores (as) com laços de parentesco consanguíneo ou por afinidade (vínculo conjugal formal ou informal). Há variadas formas na violência interpessoal (agressão física, abuso sexual, abuso psicológico, negligência, outras) que ocorrem no âmbito familiar. Cabe destacar ainda que violência doméstica pode acontecer quando existem vínculos afetivos e/ou relações de poder entre autor (es) e vítima (s), por essa razão, esse tipo de violência pode acontecer independente do local em que é praticada (BRASIL, 2010c). A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2001) observa que os maus-tratos contra crianças e adolescentes podem ser praticados pela omissão, supressão ou transgressão dos direitos, definidos legalmente ou culturalmente.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito aos impactos/consequências da violência para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, pois vários estudos apontam o trauma na infância como fonte de possíveis comprometimentos neuropsicobiológicos ao longo do ciclo de vida, o que torna a questão da proteção integral ainda mais complexa e desafiadora em curto, médio e longo prazos (BORGES;DELL' AGLIO, 2012; PLUCK et al., 2011).

Nesse contexto, os profissionais de saúde, da assistência e da educação possuem um papel fundamental na identificação e proteção das crianças e adolescentes, porém existe um obstáculo em relação a sua atuação frente à problemática da violência e de reconhecerem crianças e adolescentes como sujeitos de direito e em desenvolvimento. As dificuldades em identificar e notificar os casos podem estar relacionadas às limitações por parte dos profissionais em detectar os sinais e sintomas e realizar os encaminhamentos e desdobramentos necessários (BANNWART;BRINO, 2011, 2012; BRASIL, 2002; GOUGH, 1996; RAMOS;TEODORO, 2012; VELOSO, 2015).

A reflexão sobre as modalidades e expressões da violência é primordial para o entendimento de como essas violências atingem de forma diferente a vida

das crianças e adolescentes. Como exemplo, é importante destacar a violência estrutural, os aspectos da violência doméstica/ intrafamiliar, que causam impactos diferenciados nos contextos de desenvolvimento das famílias e das crianças e adolescentes. A complexidade de manifestações do fenômeno da violência também interfere na perspectiva do atendimento em rede que precisa incluir, além da prevenção e do atendimento, a pósvenção dos casos de violência. É necessário também dar ênfase para os processos de documentação, notificação e atendimento dos casos de violência (GUZZO et al., 2019).

As atitudes dos profissionais na assistência às crianças e adolescentes vítimas de violência deve ser humanizada e pautada no trabalho multidisciplinar em equipe, escuta, acolhimento, sigilo, respeito a singularidade dos casos, fazendo orientações claras, ter bom senso quanto ao uso da linguagem e evitar a revitimização das crianças e adolescentes em atendimentos que reforçam a culpabilização das vítimas e uma exposição desnecessária em relatos repetitivos diante de diferentes serviços e profissionais da rede. Nesse sentido, para a garantia de direitos e para proteção de crianças e adolescentes, existe uma rede de instituições, entidades e representantes da sociedade civil, que tem a obrigação de resguardar os direitos, pautados na promoção, defesa e controle social, de forma a reconhecerem a dignidade, a autonomia, a vontade e a liberdade desses sujeitos.

Dentre as entidades que fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), cabe destacar o papel do Conselho Tutelar, do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) na oferta de Assistência Social e Saúde Mental (SOUZA, 2018). Essas instituições da rede de proteção, devem definir claramente seus fluxos e protocolos de atendimento, de forma que as portas de entrada sejam amplamente divulgadas, para que haja a conscientização dos profissionais e da sociedade sobre a importância de acolher os casos de violência contra crianças e adolescentes. Portanto, a efetividade do sistema perpassa pela articulação entre família, Estado e sociedade civil, mas a atuação da rede e sua articulação são materializadas pelo “Plano Municipal” de responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), que deve zelar pelo controle dessa execução por parte de diversos órgãos e agentes corresponsáveis (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2019).

Esse tecido de instituições, leis e normas precisa da participação efetiva da sociedade civil no planejamento, monitoramento das ações da rede de proteção. Sem isso, a doutrina da proteção integral não se institucionaliza enquanto um valor social e passa a funcionar ao sabor de interesses, que não representam uma política de Estado e sim de “governos” transitórios.

Rede de proteção no contexto de pandemia da Covid 19

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia mundial, em decorrência do novo coronavírus (COVID-19) (WHO, 2020). Medidas para evitar infecções foram implementadas, como o uso de máscara, o

uso de álcool em gel, o isolamento e o distanciamento social, porém, dentro das desigualdades sociais, nem todos tem a possibilidade de seguir tais precauções (SANTOS et al., 2020).

Os desafios da situação de pandemia mundial incluem: dificuldades no reconhecimento e diagnóstico precoce das situações de risco e do sofrimento/sintomas, necessidade do cuidado multiprofissional e do cuidado compartilhado com famílias e escolas e comunidades, reflexão entre as equipes sobre indicadores e determinantes sociais da saúde de crianças e adolescentes, educação permanente e qualificação das equipes e a organização dos sistemas de saúde.

Consequentemente, as condições de desigualdades já existentes, entre países e regiões, foram acentuadas. O efeito imediato da pandemia nas comunidades e populações em vulnerabilidade faz com que esses indivíduos estejam ainda mais fragilizados. O acesso limitado à saúde e a maior possibilidade de exposição de fatores de risco decorre em um ataque direto à dignidade dos mais pobres (SANTOS et al, 2020).

A violência contra crianças e adolescentes aumentou significativamente no território brasileiro durante a pandemia, porém, a dificuldade de acesso à ajuda e a subnotificação escondem a problemática (RACIUNAS; O'KUIINGHTTONS, 2021; REINACH, 2021). Segundo o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, as denúncias de violação aos direitos humanos cresceram nos últimos dias. De acordo com o ministério, foram registradas 1.133 denúncias entre 14 a 24 de março de 2020 – período que coincide com medidas de confinamento, como o início da suspensão das aulas em vários estados. As principais violações registradas foram exposição de risco à saúde, maus tratos e ausência de recursos para sustento familiar (BRASIL, 2021)

Segundo o relatório de 2019 da Fundação ABRINQ, 47,8% das crianças - de 0 a 14 anos - do Brasil vivem na pobreza. Além disso, os principais indicadores mostram que 16,4% das adolescentes são mães antes dos 19 anos, 70% das crianças - de 0 a 3 anos - não têm vaga em creches, 2,5 milhões de crianças e adolescentes até 17 anos trabalham e 11,7 mil crianças e adolescentes foram vítimas de homicídios em 2017, o que também se manteve em 2018 e 2019.

Em 2021 a Fundação ABRINQ divulgou que entre os meses de julho e novembro de 2020, em média, 1,66 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade informaram não estar estudando. Esses contextos de desigualdade e de violência se tornam ainda mais complexos quando se analisa os contextos amazônicos e suas peculiaridades. Ainda, não está claro, quando se observa a gestão governamental, quais as principais estratégias para enfrentar os impactos da pandemia nesse complexo contexto de violência no Brasil, e em especial na Região Norte (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2021).

O estado do Pará, localizado na região norte, estima-se uma população de 8.777.124 habitantes em 2021 (IBGE, 2021). Segundo a Secretária de Estado da Saúde do Pará (SESPA, 2021a) e os dados do coronavírus no estado, 620.404 casos foram confirmados, dentro desses, 580.194 se recuperaram e 17.036 foram a óbito. Em relação à vacina, estima-se que foram vacinadas 7.468.272 pessoas,

com 11.007.511 de doses aplicadas (SESPA, 2021b). O impacto na pandemia, no contexto paraense, causou mudanças em diversos setores como econômico, o turístico, o industrial e o da saúde (AGÊNCIA PARÁ, 2020; SISTEMA FIEPA, 2020; TAVARES et al, 2021). No Pará, também, o problema foi potencializado por medidas necessárias como o do isolamento social, além das desigualdades já existentes (MATOS, 2021; UNICEF, 2021).

Na Universidade Federal do Pará, o Projeto de pesquisa “Violência Contra Crianças e Adolescentes: indicadores e estratégias de enfrentamento” identificou através de dados do SINAN - no período de 2009 a 2019- que 21.798 casos de violência contra crianças e adolescentes foram notificados, sendo que deste total, 83,54% eram do sexo feminino, a faixa etária mais atingida para ambos os sexos foi de 12 a 14 anos (57,91% das notificações) e a violência sexual mais prevalente, seja ocorrendo isoladamente (30,96%) ou em interação com outros tipos, como a física e a psicológica (15,44%) (VELOSO, 2021).

O referido projeto também identificou que meninas vivenciaram violência sexual em maior proporção (57,65%), mas os adolescentes de ambos os sexos obtiveram percentuais aproximados em relação à violência física. O principal local de ocorrência da violência foi na residência (67%). Para ambos os sexos, os conhecidos são os principais autores da agressão (47,17%), no entanto, para as meninas, namorados também se destacam nesta posição (11,75%). O que demonstra a urgência da proteção das crianças e adolescentes.

Por fim, cabe ressaltar o desmonte das políticas públicas no cenário brasileiro, que menospreza a visibilidade e as relações dos grupos constituintes das zonas de vulnerabilidade, e que expõe em especial os usuários das redes de proteção (MARQUES et al, 2019). No contexto de crise em diversos setores, as políticas públicas se tornam cruciais no auxílio à essa parcela significativa da população que necessita de proteção, o que demonstra a fragilidade na rede de proteção para cumprir o que preconiza o ECA (FORTE; ARAÚJO; SOUSA, 2019).

Considerações finais

As configurações e conceitos sobre a criança e o adolescente mudaram ao longo da história mundial, a legislação foi adaptando-se a essa nova visão. Na legislação brasileira, a Constituição Federal de 1888 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) defendem a parcela da população infanto-juvenil como pessoas de direitos e em desenvolvimento. A doutrina da proteção integral e seus princípios são a base para a resistência nessa luta (PAIXÃO; DESLANDES, 2010).

A doutrina da proteção integral implica em um processo de reconstrução de valores de novas práticas do cotidiano. Entende-se que existe a necessidade de reforço quanto às políticas específicas na atuação de atendimento e prevenção da violência contra crianças e adolescentes. Também, há as questões de desigualdades sociais que devem ser levadas em consideração, assim como a participação da sociedade civil e do Estado no suporte à criança e ao adolescente (VENDRUSCOLO; FERRIANI; SILVA, 2007).

Para pensar na rede de cuidado e proteção é fundamental a compreensão de que sem intersetorialidade, não há como garantir a proteção integral, que deve acontecer em todos os níveis da assistência, da saúde, da educação, da justiça. É preciso diferenciar e acionar a rede e seus serviços de acordo com a necessidade e as demandas das crianças, adolescentes e suas famílias. Além disso, o Estado precisa garantir políticas públicas de qualidade e de forma continuada, pois o nível de complexidade dos casos que envolvem crianças e adolescentes requer atendimento humanizado e resolutivo.

Como se sabe, o cenário brasileiro em relação aos casos de violência envolvendo crianças e adolescentes já era desolador e foi agravado ainda mais com a pandemia, o que revela que parte significativa do ECA e da doutrina da proteção integral ainda não foi implementada de forma efetiva. A proteção integral e a criança como prioridade absoluta será ainda mais necessária diante dos efeitos catastróficos dessa crise.

Referências

AGÊNCIA PARÁ. Impactos da pandemia e medidas de enfrentamento são discutidas em live. Belém, 2020. Disponível em <<https://agenciapara.com.br/noticia/19167/>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

ARANTES, Esther Maria. Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção versus autonomia? **Psicologia Clínica**, São Paulo, v. 21, n. 2, 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pc/a/GvXkxJvXbgT8Dc3xrxj99jPf/?lang=pt>>. Acesso em: 07 out. 2021.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane. **Pele de Asno Não é Só História...** Um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família. São Paulo: Roca, 1988. Disponível em: <<https://www.recriaprojetos.com.br/wp-content/uploads/2018/04/pele-de-asno-nao-e-so-historia.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2021.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane. Vitimação e vitimização: questões conceituais. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane (org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989. Disponível em <<https://www.recriaprojetos.com.br/wp-content/uploads/2018/04/criancas-vitimizadas-a-sindrome-do-pequeno-poder.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2021.

BANNWART, Thais Helena; BRINO, Rachel. Dificuldades enfrentadas para identificar e notificar casos de maus-tratos contra crianças e/ou adolescentes sob a óptica de médicos pediatras. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 2, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rpp/a/svrcW5MnqrjSxPwPpY8SBDgb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 09 out. 2021.

BORGES, Jeane; DELL'AGLIO, Débora. Exposição ao abuso sexual infantil e suas

repercussões neuropsicobiológicas. In: HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Sílvia Helena (org.). **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2012, 280p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde das crianças e adolescentes: Prevenção de violências e promoção da cultura de paz**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010b. Disponível em https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia_saude_crianças_adolescentes.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de Outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1979. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.318, de 26 de Agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. 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 infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de Junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de Março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de Abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violência**: Orientação para Gestores de Profissionais de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010c. Disponível em <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_crianças_famílias_violências.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH). Disque 100. **Relatório violência contra crianças e adolescentes**. Brasília, DF: ONDH, 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/disque-100-1>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar**: Orientações para a prática em serviço. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **O Brasil em Construção**: 30 anos da Constituição Cidadã. Brasília, DF: CFD, 2018. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/acamara/visiteacamara/cultura-na-camara/atividades-antiores/exposicoes-2018/o-brasil-em-construcao-30-anos-da-constituicao-cidada>>. Acesso em: 07 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Comissão da Infância e Juventude. **Guia prático para implementação da política de atendimento de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência**. Brasília, DF: Comissão da Infância e Juventude, 2019. Disponível em <https://cnmp.mp.br/portal//images/Publicacoes/capas/2019/14-08_LIVRO_ESCUTA_PROTEGIDA.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Coleção: Educação para todos. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em <<https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Escola-que-protege-livro.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2021.

FERREIRA, Luiz Antonio; DOI, Cristina. **A proteção integral das crianças e adolescentes vítimas** (Comentários ao art. 143 do ECA). Curitiba: Ministério Público do Paraná, 2014. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/doutrina/protecao_integral_ferreira.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

FORTE, Ana Caroline; ARAÚJO, Liana; SOUSA, Adinari. Desmonte da política de assistência social no contexto da crise brasileira: caminhos e desafios para a política. In: Universidade Federal do Maranhão [UFMA] (org.). IX Jornada Internacional de Políticas Públicas – Civilização ou Barbárie: o futuro da humanidade. **Anais**. São Luis, 2019. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_103_1035caa08c347d64.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Relatório Anual 2019**. São Paulo: FADC, 2019. Disponível em <<https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-04/relatorio-anual-FADC-2019.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2021.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2021**. São Paulo: FADC, 2021. Disponível em <<https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2021-04/cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-2021.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

GOMES, Romeu et al. A abordagem dos maus-tratos contra a criança e o adolescente em uma unidade pública de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, vol. 7, n. 2, 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/csc/a/9tPg76nm6YqcxzbqnMNgqgR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

GOUGH, David. The Literature on Child Abuse and the Media. **Child Abuse Review**, London, v. 5, n. 5, p. 363-376, 1996. Disponível em <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291099-0852%28199612%295%3A5%3C363%3A%3AAID-CAR293%3E3.0.CO%3B2-B>>. Acesso em: 09 out. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria de Estado da Saúde do Pará. **Coronavírus no Pará**. Belém: SESPA, 2021a. Disponível em <<https://www.covid-19.pa.gov.br/#/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria de Estado da Saúde do Pará. **Vacinômetro**. Belém: SESPA, 2021b. Disponível em <<http://www.saude.pa.gov.br/vacinometro/>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GUZZO, Ana Cristina et al. **Protocolo de atenção integral a crianças e adolescentes vítimas de violência**: uma abordagem interdisciplinar na saúde. Belém: UNICEF, 2011. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/protocolo_atencao_crianças_vitimas_violencia.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Pará 2021. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

KRUG, Etienne et al. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em <<https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2021.

MATOS, Ana Carolina. Violência contra crianças cresce 17,06% no Pará em 2021 em meio à pandemia. **O LIBERAL**, Belém, 2021. Disponível em <<https://www.oliberal.com/policia/violencia-contras-criancas-cresce-17-06-no-para-em-2021-1.384497>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MARQUES, Camila et al. O que significa o desmonte? Desmonte do que e para quem? **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 39, n. especial 2, 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/yvzyGKxGGDD55sqrmXBBpDF/?lang=pt>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MENDES, Moacyr. **A doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente frente à Lei 8.069/90**. 2006. 183 p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp009234.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. WHO Consultation on Child Abuse Prevention. **Report of the Consultation on Child Abuse Prevention**, Geneva, 1999. Disponível em <<https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

PAIXÃO, Ana Cristina; DESLANDES, Suely. Análise das políticas públicas de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/>>

vFM7S55FWPvzL57QP6CWmd/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2021.

PLUCK, Graham et al. Neurobehavioural and cognitive function is linked to childhood trauma in homeless adults. **British Journal of Clinical Psychology**, London, 2011. Disponível em <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21332519/>>. Acesso em: 09 out. 2021.

RACIUNAS, Carolina; O'KUINGHTTIONS, Cecília. Violência contra crianças aumenta durante a pandemia no Brasil. **AGEMT PUC-SP**, São Paulo, 2021. Disponível em <<https://agemt.pucsp.br/noticias/violencia-contra-criancas-aumenta-durante-pandemia-no-brasil>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

RAMOS, Michele; TEODORO, Maycoln Leôni. A importância da capacitação dos profissionais que trabalham com vítimas de violência na infância e na adolescência. In: HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Sílvia Helena. **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

REINACH, Sofia. A violência contra crianças e adolescentes na pandemia: análise do perfil das vítimas. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, São Paulo, 2021. Disponível em <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/13-a-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-na-pandemia-analise-do-perfil-das-vitimas.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SANTOS, Roberta et al. Ministanásia hoje: pensando as desigualdades sociais e a pandemia COVID-19. **Observatório COVID-19 – FIOCRUZ**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/mistanasia_hoje-_pensando_nas_desigualdades_sociais_e_a_pandemia_covid-19_doi_.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVEIRA, Paula. **A doutrina da proteção integral e a violação dos direitos das crianças e adolescentes por meio de maus tratos**. Belo Horizonte: Instituto Brasileiro de Direito de Família, 2011. Disponível em <https://ibdfam.org.br/_img/artigos/A%20doutrina%2017_11_2011.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

SISTEMA FIEPA. Pandemia gera impacto na produção de 55% das indústrias paraenses. **Portal da Indústria Paraense**, Belém, nov. 2020. Notícias. Disponível em: <<https://www.fiepa.org.br/noticia/pandemia-gera-impacto-na-producao-de-55-das-industrias-paraenses>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA [SBP]. **Guia de atuação frente a maus tratos na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: Centro Latino – Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Carelli (Claves) Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) FIOCRUZ, Secretaria de Estudo dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça, 2º ed, 2001. Disponível em <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/maustratos_sbp.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SOUSA, Maria Cândida. **Rede de Proteção Social frente à Violência contra Crianças e Adolescentes**: um estudo a partir do Conselho Tutelar III de Ananindeua/PA. 2018. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2018. Disponível em <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10894/1/Dissertacao_RedeProtecaoSocial.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

TAVARES, Maria Goretti et al. O Turismo no Pará e a COVID-19: Diversidade econômica e políticas públicas regionais a partir do impacto da pandemia. **GEOUERJ**, Rio de Janeiro, n. 39, 2021. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/61313/38616>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

UNICEF. **Enfrentando as desigualdades sociais na infância e na adolescência em Belém (PA)** – Ações da Plataforma de Centros Urbanos 2017-2020. Brasília: UNICEF, 2020. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/media/12326/file/enfrentando-as-desigualdades-sociais-na-infancia-e-adolescencia-em-belem-pcu-2017-2020.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

VELOSO, Milene Maria. **Maus-tratos contra crianças e adolescentes**: Limites e possibilidades de atuação de profissionais de saúde. 2015, 205p. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2015. Disponível em <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12794/1/Tese_MausTratosContra.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

VELOSO, Milene Maria. **Violência contra crianças e adolescentes**: indicadores e estratégias de enfrentamento. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Pará. Dados em fase de pré- publicação. 2021.

VENDRUSCOLO, Telma; FERRIANI, Maria das Graças; SILVA, Marta Angélica. As políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente vítimas de violência doméstica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, n. 15, 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/PtvNWLqVdzgs9Mv6JWvrNqG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

VILAS-BÔAS, Renata. A doutrina da proteção integral e os Princípios Norteadores do Direito da Infância e Juventude. **Revista 94**, Belo Horizonte, 2011. Disponível em <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-94/a-doutrina-da-protecao-integral-e-os-principios-norteadores-do-direito-da-infancia-e-juventude/>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. Geneve: WHO, 2020. Disponível em <<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>>. Acesso em: 12 out. 2021.

CAPÍTULO 8

A função da supervisão institucional: recorte acerca da extimidade no campo de adolescentes no sistema socioeducativo

Fabício Junio Rocha Ribeiro

Introdução

A Psicanálise enquanto um modo de interpretar o mundo, desde os primeiros trabalhos de seu fundador, volta sua atenção para relação do sujeito com a cultura. E nesta trilha freudiana podemos constituir uma leitura sobre as soluções que os adolescentes, meninos e meninas, têm construído atualmente, frente a um mundo fragilizado em suas relações de alteridade, revelando de modo radical a verdade implacável de que o Outro não existe. Tempo obscuro, às vezes perigoso, minguado em significantes mestres que apontem um rumo. Estrelas no céu na orientação dos navegantes na colonização deste território chamado Outro. E na tentativa de resolver os embaraços da vida comunal, o sujeito diante dos melindres do viver junto, aposta em soluções nada razoáveis, convocando o corpo social, que acaba por amarrá-lo nas tramas institucionais. E neste momento a cidade mostra um modo especial de laço, bem apertado, diante daqueles que ferem os manuais da boa vida em sociedade.

Pensar o adolescente, nos convoca a entender a condição multifacetada, que este sujeito pode ocupar na cultura contemporânea. Principalmente compreender que a modernidade que se liquefaz diante de nossos olhos, encontra neste sujeito, um representante engajado diante do caleidoscópio de mudanças que se impõe com toda força. E essa experiência que promove uma torção radical na vida do sujeito, atravessada hoje pelas virtualidades de sempre, mas com um aparato tecnológico cada vez mais complexo, permiti encontrar o adolescente em seu momento de travessia. Momento quebradiço que leva esse sujeito da infância à vida adulta, cobrando pedágio no corpo por esta passagem, deixando suas marcas pelas escolhas realizadas, impostas ou possíveis deste tempo. E neste contexto estar em conflito com a Lei se enfileira enquanto uma, entre tantas respostas, diante dos dilemas deste tempo da vida do sujeito.

Mas não podemos caminhar desavisados nesta história de adolescentes em conflito com a lei. Pois esta mesma sociedade que cobra do adolescente respostas mais domesticadas diante do mundo, se faz omissa em questões fundamentais para vida do sujeito. Principalmente com os jovens negros de periferia que cotidianamente veem seus direitos escorrendo pelo ralo da corrupção, racismo estrutural e desigualdade de oportunidades. Não trago este ponto com tons de militância, mas apenas para destacar que esse desequilíbrio na balança social precisa ser visitado. E para concluir este ponto basta olhar para os Centros Socioeducativos ou Casas de Semiliberdade para concluir que existe grande

desalinho na atenção a esses jovens. Pois quando as intervenções preconizadas pelo Estatuto da Criança do Adolescente, chegam ao sujeito em conflito com a lei, várias políticas essenciais não se fizeram presentes em seu caminho.

Cotidianamente podemos encontrar notícias em jornais e revistas que anunciam o pior que pode habitar o sujeito, constituindo respostas nada razoáveis diante do mal-estar cotidiano. A urbanidade sofre com o mal que nela habita. Relações que apresentam a não evidência da vida em sociedade, revelando os embaraços no encontro com o Outro. Modos do sujeito se apresentar na cidade que guarda certa distância dos ideais enaltecidos pela cultura moderna. E neste tempo, um grupo em especial nos chama atenção: os adolescentes em conflito com a lei. Momento na vida do sujeito, marcado por um emaranhado de questões, pois sofre não apenas o desamparo fundamental, mas certa desatenção do Estado, mesmo com suas políticas de atenção. Crianças e adolescentes que ficam a margem do contexto social e acabam por encontrar no ato infracional um modo de tratar o mal-estar que nos habita. A quebra de um laço que faz aparecer, no lugar do que pode fazer borda para o sujeito contemporâneo, o ato, que tem como decorrência uma nomeação, infrator, dentre tantas outras possíveis.

A nomeação em conflito com a lei não acontece sem consequência para o adolescente capturado pela trama da justiça. E neste enlaçado pode encontrar com dispositivos institucionais que visam o seu acolhimento, responsabilização com ato e reinserção social. Se diante do embaraço este sujeito produziu um ato, nesta breve passagem pela instituição socioeducativa, novas saídas podem e devem ser ofertadas. Mas está oferta precisa de orientação, pois na carência de recurso, o adolescente responde mesmo na pressa. Ao constituir as Medidas Socioeducativas o Estatuto da Criança e do Adolescente abre as portas para que a saída do sujeito encontre lugar no corpo social. Esta operação difícil, régua irregular que mede o cumprimento de uma determinação judicial, convoca a equipe a escutar e oferecer dispositivos para que o sujeito encontre na cidade novas formas de satisfação.

Desta forma a escuta do sujeito presente nas instituições socioeducativas devem nos afastar dos modelos classificatórios, buscando no ato a inscrição da singularidade, capturando como o sujeito deposita seu gozo, resposta inédita diante da angústia em cena. Trabalho que pode fazer diferença para um grupo em especial: os adolescentes em conflito com a lei. Tempo que é marcado por um emaranhado de questões para o sujeito, que sofre não só o desamparo fundamental dos seres humanos, mas certa desatenção das políticas que deveriam anteceder ao embaraço com o sistema socioeducativo. Adolescentes que ficam à margem do contexto social e que encontram no ato infracional uma forma de tratar o mal-estar que habita a todos. Saída que pode apresentar-se quando frágil se estabelece a dimensão do Outro que lhe designa um projeto, um nome, desenha uma trilha indicando um caminho.

Desta forma, neste pequeno percurso que desejo traçar, fitando conceito de extimidade e seus laces e desenlaces com a Instituição Socioeducativa, o faço, no desejo de dialogar com a experiência que tive durante três anos como Supervisor Clínico Institucional dos Centros Socioeducativos de Internação, bem como com

alguns pontos levantados pela Rodas de Conversa sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos das Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade. Nesta experiência e nos relatos citados encontramos em tela jovens nomeados de adolescentes em conflito com a lei. Nomeação realizada muitas vezes sem levar em conta o emaranhado de questões deste tempo. Passagem na vida do sujeito onde o espetáculo edípico encontra novo palco, uma nova cena acontece buscando soluções diante dos recursos possíveis de cada sujeito. Se no tempo do infantil o sujeito ensaia para constituir seus clichês libidinais, a entrada na adolescência marca o início do show pulsional. Mas esta cena agora ganha novas cores: a necessidade de romper com a autoridade da Lei Paterna para então servir-se dela. Posição iconoclasta frente aos ideais da cultura. Fato que nos leva a pensar este pleonasma, adolescente em conflito com a lei, visto que este momento carrega em si a marca da ruptura.

Entretanto, deparar-se com a condição de em conflito com a lei não acontece sem consequência para o adolescente, agora capturado pela trama Socioeducativa. Neste movimento institucional, orientados pelos dispositivos e políticas, que visam o acolhimento, a responsabilização com ato e reinserção social, encontramos certo descompasso, uma hiância, como adverte Barros (2011) em seu texto *O jogo da casa vazia*. Entre o ideal institucional, orientado pela política socioeducativa, e o modo singular de cada sujeito, um ponto de furo se faz emergir na liturgia institucional. Rasgo nos manuais da boa ordem Socioeducativa que agita a instituição e abre as portas enferrujadas para o campo da invenção, desafiados pela caminhada em terreno pantanoso, guiados pela contingência de encontrar o sujeito do inconsciente.

Não podemos esquecer que diante do embaraço social este sujeito produziu uma resposta frente ao furo no Outro. E nesta breve passagem pela instituição Socioeducativa, novos dispositivos devem ser ofertados, mas não sem considerarmos que o sujeito repete, insiste nos antigos mapas que orientam o caminho que leva ao gozo. E desta forma, se faz necessário uma nova oferta ao sujeito, para que ele possa construir outros modos de tratar aquilo que faz mexer. Entretanto, não podemos desconsiderar que o sujeito responde com os recursos que tem à mão, mesmo que na pressa em atender ao Outro institucional, constituindo assim um grande mercado de ideais, que não produzem sentido algum para o adolescente. E diante daquele que não se enquadra ao modelo institucional, encontramos forte tendência em nomeá-lo como aquele que se encontra sem aderência a medida, por não responder ao crivo que orienta o fazer socioeducativo.

Mas o embaraço institucional também pode produzir como resposta, frente ao desenlace com o adolescente, uma pergunta ao que parece não se saber deste desencontro. Um ponto de questão considerando a inconsistência da instituição em produzir soluções dentro liturgia socioeducativa, que permita uma medida que acolha o sujeito. E para auxiliar nesta tarefa as instituições podem lançar mão de um dispositivo, relativamente antigo em nossa prática profissional. Uma estratégia tratar os entraves nas instituições: a figura do supervisor clínico. Um Outro da

instituição, que se localiza fora dela, com a intenção de mediar os discursos com a missão de construir um caminho para os impasses. Entretanto não devemos evocar os modelos contemporâneos que trazem na mala as soluções, pois o que pode se construir de importante em uma supervisão não se antecipa, pois ela se apoia no encontro com aquilo que não se sabe. Infelizmente este dispositivo aparece com mais frequência nas Políticas de Saúde Mental, que tem feito um bom uso deste dispositivo em logo dos anos, fato que não tem acontecido nas Políticas de Segurança e Socioeducativas.

Quanto à posição do supervisor clínico e institucional, Alvarenga (2007) em seu texto *A ação lacaniana nas instituições* apresenta algumas pistas preciosas para entendermos sem demora a função êxtima do supervisor na instituição socioeducativa. Neste trabalho ela nos adverte que o psicanalista, ao aceitar o papel de supervisor de uma prática na instituição, precisa situar os princípios que orientam sua prática no campo da psicanálise aplicada à terapêutica, para que a palavra não perca sua ancoragem no real. O psicanalista em sua posição de supervisor não pode ceder ao lugar de mestre, embaixador de um saber premonitório que escapa a todos, fazendo disto seu altar para profetizar os caminhos do sujeito. Não cabe tomar o discurso psicanalítico enquanto doutrina a ser seguida por aqueles crentes no mestre. Neste sentido o discurso psicanalítico busca vacilar a palavra que não leva em conta a inconsistência do discurso institucional, que busca responder de modo definitivo os embaraços do sujeito. Mas por que o supervisor pode em determinado momento ocupar este lugar na construção do caso? Dentre os vários fatores que apontam para uma resposta, nos interessa destacar sua condição de extimidade, uma exterioridade íntima no corpo institucional.

Neste ponto Alvarenga (2007) elucida que a posição do êxtimo não acontece somente pelo fato de alguém de fora da equipe se propor a ocupar esse lugar, que permite discutir sobre o mais íntimo, difícil e sem sentido, sem ameaçar aquele que fala endereçado aquele que supostamente sabe. Este lugar que pode ser destinado ao supervisor orientado pelo discurso psicanalítico deve ser construído paulatinamente, pelas beiradas, bordejando o real que se apresenta e faz furo no saber do mestre. Esta posição:

"[...] convoca e autoriza o não-todo do saber, e responsabiliza cada um por sua construção. Procura-se então situar em cada caso, o que escapa ao saber cristalizado em torno do paciente, que alimenta um sentimento de impotência e desânimo. Recolocar o caso clínico no centro do debate, desloca-o do drama subjetivo da equipe e exige que o sujeito apareça com o que ele pode criar com os significantes e os objetos que lhe são acessíveis, por precários que sejam." (ALVARENGA, 2007: pag. 03)

A primeira vez que Lacan utiliza, em sua obra, o conceito de extimidade foi em 1960, em seu seminário intitulado, *a ética da psicanálise*. Momento de virada no ensino lacaniano, quando o mesmo deixa de ler Lacan em Freud e passa a trilhar um caminho próprio. Não mais como seminário de leitura, mas, como seminário de pesquisa como apresenta Miller (2006). E nas trilhas de novas invenções

Lacan, constrói este conceito, que vem revelar o aspecto de incompletude no simbólico. Esse neologismo lacaniano, construído sobre o termo intimidade, como nos aponta Macêdo (2013), vem oferecer uma alternativa às noções de interior-exterior ou mundo subjetivo-mundo objetivo. O conceito de extimidade busca estabelecer uma relação difícil de representar, qual seja: que o mais íntimo se encontre paradoxalmente fora, no exterior. Como nos cita Lacan (1988), uma exterioridade íntima. Segundo Macêdo (2013) o conceito de extimidade volta a aparecer na obra lacaniana no Seminário 11, os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, quando Lacan desenha sua topologia, e extrai algumas consequências em relação à transferência e suas relações ao campo do Outro.

Esta intimidade que se mostra estranha ao próprio sujeito constitui a mola mestra do conceito de extimidade. Sua localização não pode ser aferida simplesmente pelo binômio dentro fora, pois o que está em jogo na extimidade refere-se ao que vem do Outro, estranho ao sujeito, mas ao mesmo tempo, o mais íntimo. Freud (1919) em seu texto *O Estranho*, traduzido comumente hoje como, *O Infamiliar*, apresenta algumas ponderações importantes para encontrarmos mais tarde na obra de Lacan o conceito de extimidade. O termo utilizado por Freud, *unheimlich*, uma inquietante estranheza, tem certa relação com o termo *heimlich*, sem a partícula negativa *un*, que significa familiar, doméstico, íntimo. Entretanto, dentre os diversos significadas da palavra, também encontramos um que faz referência ao seu oposto, *unheimlich*. A palavra *heimlich* carrega em si certa ambiguidade ao sustentar como sentido o que está oculto ou se mantém fora da vista.

Desta forma a concepção freudiana de *unheimlich*, nos apresenta, um familiar que se tornou alheio pelo processo de recalque e que adquire sua força justamente pelo fato dessa exclusão. Neste breve percurso encontramos certa aproximação entre os conceitos de extimidade e estranho, como nos apresenta Miller (2010) quando fala desta intimidade que não deixa de ser exterior. Movimento dialético que me parece muito interessante, considerando o trabalho institucional no sistema socioeducativa, que precisa compreender que esta lógica atravessa o trabalho. Não apenas com relação a supervisão clínica e institucional, mas com relação aos próprios adolescentes, extimos a instituição socioeducativa. Mas, como este conceito pode auxiliar no trabalho institucional enlaçado a temática da supervisão?

A esta pergunta não tenho a intenção de respondê-la por completo, mas desejo realizar alguns apontamentos possam auxiliar acerca das supervisões institucionais. Ao construir o conceito de extimidade Lacan (1993) o faz considerando sua grande invenção, a saber: o objeto a. Este conceito, enlaçado com a extimidade, e a dimensão da alteridade constitui o osso do trabalho institucional. A instituição, enquanto Outro do sujeito, não possui o que ele pede. Não tem a resposta para fazer cessar aquilo que mexe e faz embarçar o adolescente. O sujeito busca uma resposta em seu Outro, a instituição, mas não encontra sossego. Segundo Barros (2011) o esforço do sujeito em construir suas soluções assentasse-se em sua causa, uma necessidade de corpo que passa pelo

significante e pelo Outro, para então transmutar em demanda.

Neste ponto podemos encontrar certo sentido para o lugar da supervisão clínica em instituições Socioeducativas ou não, pois diante da impossibilidade de restituir o objeto perdido, os trabalhadores da causa institucional, iludidos pela panaceia regimentar, podem produzir uma resposta, como se essa fosse aquilo que pode sossegar o sujeito. E o resultado desta pode ser evidenciado pelos relatos que ressoam entre nós do trabalho realizados como os adolescentes. Pois o que o sujeito pede necessariamente não deve ser restituído, pois o movimento reside em deixar a *casa vazia*¹⁸. No agito que o sujeito produz na instituição na esperança de receber o que pede, acaba por bolir na equipe algo que está êxtimo ao caso: reside no mais íntimo exterior da equipe. Um ideal de medida que deixa de fora a medida do sujeito em uma tentativa torta de cumprir o regulamento que nada regula.

Miller (2010) nos mostra que o objeto a, enquanto resto da morte da Coisa, encontra no conceito de extimidade a heterogeneidade da relação deste objeto com o Outro, visto que este resto somente poderá ser alcançado a partir do Outro. E por isso o sujeito insiste em buscar em seu Outro institucional socioeducativo a possibilidade de resposta. Entretanto não devemos constituir as práticas na instituição de modo a eliminar o furo, pois somente neste ponto podemos encontrar com o sujeito, deslizando em suas invenções. Mas infelizmente aqueles que caminham pelas trilhas institucionais, por vezes não conseguem perceber que o que disfunciona no cumprimento da medida pode apresentar o laço mais potente com o sujeito. Como aprendemos com os adolescentes, aqueles que marcham de boa, podem não encontrar os objetivos da medida socioeducativa.

Desta forma podemos pensar que este lugar êxtimo do supervisor permite, em alguma medida desmontar os discursos consistentes que excluem o sujeito. Segundo Alvarenga (2001), o psicanalista supervisor, em uma posição de suposto saber, pode manejar a demanda de respostas pragmáticas, que vem da equipe e os ideais de cura e reinserção social da instituição, fazendo surgir um novo saber. Desta forma a experiência de extimidade nas instituições, com a intervenção de um supervisor, pode revelar algo de inédito, longe dos manuais que aproximam o sujeito ao campo do gozo, lugar de objeto da instituição. O sujeito escapa a qualquer enquadre institucional, desmontando as ideologias pré-concebidas, para fazer deste lugar um dispositivo simbólico que faz deslizar a substância que o causa. Podemos dizer que o sujeito de certa forma constitui uma resposta à ordem simbólica que concerne à sua causa, isso determina o modo como movimenta os quadradinhos do jogo e esse jogo em nada tem a ver com a missão institucional, mas com os furos no discurso socioeducativo.

Muitos casos na rede socioeducativa nos apresentam a necessidade de saber fazer com isso que causa o sujeito. Recordo de uma adolescente que era apresentada pelo Outro Institucional com o diagnóstico de transtorno de

¹⁸ Termo trabalhado por Fernanda Otoni em seu texto *O jogo da casa vazia: não há sujeito sem instituição*.

conduta. Nome que justifica todas as suas internações, pois era muito resistente ao tratamento, como diziam. E por vezes precisava ser contida a força ou com uso de medicamentos. Tentava regularmente fugir e por diversas vezes, conseguiu seu objetivo, mas quase sempre retornava acompanhada da polícia. Em uma das vezes a própria adolescente solicitou seu encaminhamento para a instituição, considerando certo laço estabelecido com a equipe. Mas a marca na carne sempre era seu cartão de visita, os transtornos que ela causava para as instituições, cristalizavam a adolescente no incômodo lugar de indesejada. E neste movimento a adolescente dizia que se sentia bem sendo famosa por suas maldades. Se orgulhava em ser reconhecida como alguém que tinha o diabo no corpo.

Entretanto, para além das tramas institucionais precisamos visitar a história da menina abandona pela mãe, submetida às ausências, forçada a constituir o laço com o Outro pelas amarras institucionais. O trabalho com esta adolescente apresentava quão caro para o sujeito, a ausência de recursos para lidar com os embaraços cotidianos pode significar. Nos manuais de psiquiatria ela era nomeada de baixo limiar de frustração, mas o que podemos verificar, no rastro que o sujeito nos deixa, toca a verdade de que viver junto não se faz evidente. O exercício da vida em comunidade acontece através das vertigens das pequenas alturas, ou melhor, pelo narcisismo das pequenas diferenças. Pois o sujeito vai inventando respostas à medida que o Outro permite tratar o que mexe e remexe no sujeito. Acolher o adolescente em suas respostas nos aponta algo do impossível de dizer, ou seja, o jogo da casa vazia não se faz sem considerarmos a dimensão do gozo.

Segundo Barros (2011) esse impossível de dizer que nos atravessa, faz com que o modo como cada sujeito se dirija à instituição seja único. Esse movimento joga com a casa vazia, neste ponto de não saber da instituição. E deste modo podemos dizer que toda instituição pode ser considerada inadequada para o sujeito, pois a morada dele encontra-se nesta casa vazia, na falha que pode permitir emergir uma novidade que toca o sujeito. Cada um encontra seu modo de alojar e encontrar, um modo de fazer caber o sintoma de cada um, um pouco de satisfação. E este ponto podemos fazer certa referência a outros tantos adolescentes que hoje encontra-se nas instituições socioeducativas.

A posição do psicanalista enquanto supervisor clínico e institucional pode fazer vacilar as respostas do sujeito, assim como as certezas das instituições. Mas sabemos que mudar o curso de um rio não se mostra tarefa fácil. Este pode ser o desafio que se coloca ao verificarmos as ofertas institucionais. Quando parece que nada que emerge da liturgia institucional tocam o sujeito. Fato que pode deixar a equipe técnica da instituição no campo às vezes emblemático do fracasso. Mas na posição de extimidade algo pode rebater a negativa do sujeito e o convocá-lo a tomar para si algo da instituição. E neste sentido função deste olhar intimamente exterior pode recolher e trabalhar com os restos e dejetos do fazer institucional. Para instituição este trabalho pode revelar algo novo, principalmente um jeito inédito de encontrar esse velho conhecido, mas que sempre guarda surpresas nos efeitos das contingências: o sujeito adolescente e em conflito com a Lei.

Neste ponto faço testemunho enquanto praticante da psicanálise, enlaçado

pelo trabalho institucional, mas sempre acompanhado do sujeito. Na posição de psicanalista não podemos dizer não aos casos que dizem não aos ideais institucionais. Diante do vazio de resposta, precisamos manter o que nos anima no trabalho com os sujeitos e suas instituições, pulsando. Não devemos recusar ou recuar diante do sujeito que faz da liturgia institucional combustível para apagar o fogo que agita e embaraça a instituição. Pois quando não arredamos desta posição, uma surpresa pode acontecer.

A saída produzida pelo sujeito demonstra a singularidade de cada um em resolver o nó de viver em sociedade. Neste ponto não podemos concluir que os adolescentes não apresentam a impossibilidade da vida enlaçada pelo Outro, mas sim como a ausência de recursos pode constituir, nos diversos atos fora da lei, uma forma de inscrição. Um jeito sem muito jeito para fazer a saída de sujeito encontrar um canto, um pedacinho neste latifúndio do Outro institucional. Um endereçamento que apresenta que o adolescente pode constituir novas formas de amarração. Infelizmente em alguns casos, condenados pela doutrina institucional, resta a borda, o lugar da marginalidade. Saídas que tangenciam a cidade, fazendo com que o nome infrator constitua um nome já dado pelo Outro. Este ponto não deve fazer calar as invenções do sujeito, considerando que no plano da política temos como pano de fundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, que faz nascer a possibilidade de encontrar com os sujeitos de direitos e deveres. Pois na legislação anterior nomeada de Código de Menores, preocupava-se apenas com as crianças e adolescentes em situação irregular, nomeando-as desta forma. Mas o Estatuto vem na tentativa de ampliar os recursos, principalmente no campo do ato infracional, ao instituir as Medidas Socioeducativas.

Ao constituir as Medidas, o Estatuto abre as portas para que a saída do sujeito encontre lugar no corpo social. Esta operação difícil, régua irregular que mede o cumprimento de uma determinação judicial, convoca a equipe a escutar e oferecer dispositivos para que o sujeito encontre na cidade formas de satisfação. Infelizmente, ainda encontramos embolado no enrosco institucional, formas, mesmo que desavisadas, que ferem de modo velado os direitos de nossa Lei mãe: a Constituição Federal. Encontramos a violência silenciosa praticada dentro do Sistema ao privilegiar o discurso da segurança. Revelando o modo atrapalhado da instituição desembolar o que está embolado, um não saber fazer diante daquilo que sempre escapa. Ortopedia severa que aniquila a possibilidade de se pensar a escuta do sujeito e a produção de seus laços, restando o embaraço produzido pelo ato e o desenlace do sujeito. A psicanálise não trabalha pela via da classificação, mas busca no ato a inscrição da singularidade, capturando como o sujeito deposita seu gozo, resposta inédita diante da angústia em cena.

Referências

ALVARENGA, Elisa. Uso da supervisão na instituição. Relatório apresentado 1º Encontro Americano do Campo Freudiano e XIII Encontro Internacional do

Campo Freudiano (I ENAPOL). **Anais**, Buenos Aires, 2003. Disponível em <<http://almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2015/09/ElisaAlvarenga.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BARROS, Fernanda Otoni. O jogo da casa vazia: não há sujeito sem Instituição! Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. **Almanaque On-line** [online], n. 8, 2011. Disponível em <<http://almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2015/09/FernandaOtoni.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREUD, S. O estranho (1919). **História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 296, 1976.

LACAN, J. **O Seminário – Livro 7**: A ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. **O Seminário – Livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O Seminário – Livro 17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

MACÊDO, Lucíola Freitas de. Testemunho, extimidade e a escrita de Primo Levi. **Revista de Letras**, São Paulo, Unesp, v. 52, n. 1, ago. 2013. Disponível em <<http://saludmentalsanisidro.blogspot.com/2011/02/testemunho-extimidade-luciola-freitas.html>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

MILLER, Jacques-Alain. **Perspectivas do Seminário 23 de Lacan**: o sinthoma. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MILLER, Jacques-Alain. **Extimidad**. Buenos Aires: Editora Paidós, 2010.

CAPÍTULO 9

Situações de violência na/da escola e algumas contribuições da Psicologia

Flávia Cristina Silveira Lemos
Celso Francisco Tondin
Dolores Galindo
Antonino da Silva Alves

Introdução

A presença de profissionais da Psicologia na educação, sobretudo escolarizada, pode contribuir para promover a produção da diferença, mediar tensões e fomentar uma escuta acolhedora das demandas que foram silenciadas e sustentam as violências mais diversas no cotidiano educativo. Preconceitos, discriminações negativas, evasão, bloqueios escolares com reprovações, construção de estigmas e rótulos, ausência de vagas, condições de trabalho aviltantes e precárias para quem trabalha nas políticas públicas de educação e ausência de infraestrutura estão entre as realidades que prejudicam os processos de ensino-aprendizagem e estão articulados às situações de violência na/da escola.

Este capítulo aborda a temática da violência na/da escola e a possibilidade de participação da Psicologia concretamente, atuando nos entremeios das relações entre professores(as), estudantes, gestores(as), trabalhadores(as) da limpeza e da merenda bem como os(as) da portaria com as famílias, as comunidades, a sociedade civil organizada e no campo da intersectorialidade das políticas públicas. Afirma-se que a Psicologia e o Serviço Social podem mediar práticas psicossociais que rompam com as situações de violências e violações de direitos humanos e possam promover e garantir os processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, estética, ética e política da produção de subjetividade e do acesso às oportunidades democráticas e de participação social/emancipação dos(as) atores(atrizes) sociais na educação.

Violência, economia e política na relação com a escola

A violência não é apenas intramuros e/ou extramuros quando se trata de educação escolar. A violência não está apenas em alguém ou em algum lugar e organização, pois é uma relação social e tem aspectos psicossociais, culturais, econômicos, políticos e geográficos. Portanto, tem inúmeros prismas e interseccionalidades, marcadores sociais de gênero, orientação sexual, racismo/etnia, territorialidade, etarismo e capacitismo.

A violência é diferente de conflitos e potência, de opressão e dominação, apesar de se relacionar com estas dimensões. Por exemplo, conflitos não resolvidos podem desembocar em violências; questionamentos de potências por meio da interrogação de modos de relação historicamente reproduzidos podem resultar

em violências nas relações interpessoais e em terro de Estado; o acúmulo de opressões e dominações sem resolução e enfrentamentos podem gerar diversas formas de violências (ARENDDT, 1994).

Há elementos da violência ligados à aprendizagem e generalização de determinados valores, crenças e comportamentos, percepções e preconceitos. Porém, a violência não é apenas aprendida e generalizada, pode ser discriminada e modulada por pensamentos e sentimentos, configurações sociais e difusões culturais, por mudanças econômicas e políticas. Mas, ainda vale afirmar que a violência pode ser ligada à história socioafetiva e grupal, aos vínculos e ausências de mediações dos mesmos, ou até mesmo, à ausência de limites legais, culturais, econômicos, sociais e psicológicos (MICHAUD, 1989).

No plano da educação e cultura, há forte incidência da UNESCO para modular projetos de escolarização e de socialização pela educação informal também que passam a se tornarem vigentes nos países, após às grandes guerras mundiais, é criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1946, com a proposta de prevenir violências, guerras e desigualdades. As organizações ligadas à ONU são criadas para construção da paz mundial, pela difusão de uma cultura ligada à segurança e à garantia dos direitos e oportunidades, em diversos aspectos, nos processos de mundialização da cultura, da economia e do Direito. No caso da UNESCO, desde 1948, há o acompanhamento da "evolução das agendas internacionais com uma missão específica: oferecer insumos concretos para a pacificação das relações internacionais". (UNESCO, 2002, p. 219).

"A assembleia geral das nações unidas decidiu incumbir a UNESCO de levar a frente um movimento mundial de transição de uma cultura de guerra, de violência, de imposição e discriminação para uma cultura de não violência, de diálogo, tolerância e de solidariedade. Ou seja, à construção de uma cultura de paz." (UNESCO, 2002, p. 171)

"É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos." (UNESCO, 2006, p. 97)

A educação escolar por meio das artes, do esporte, dos temas transversais, da gestão democrática da educação, de um currículo promotor das diferenças e diversidades, associada às políticas sociais e à atenção psicossocial, vinculada a promoção de direitos humanos pode reduzir a violência e as violações de direitos de crianças e adolescentes nas escolas. Algumas iniciativas podem implicar em extinguir e reduzir a violência como a atuação com as comunidades e famílias, a intersectorialidade das políticas públicas e a integralidade da educação em saúde que favorecem a drástica redução das violências, reprovações, evasões escolares, discriminações negativas, exclusões e violações de direitos nos processos de escolarização.

Um ponto crucial é questionar a vinculação causal linear entre a presença na escola pública, a pobreza, a juventude e a violência e, concomitantemente, colocar

em xeque a associação entre pobreza e crime/infração. Localizar a violência nas periferias das cidades ou em alguns municípios, estados ou países pode ser um modo de negar variedade de modalidades violações, impedidas de serem denunciadas e resolvidas na esfera privada, não contabilizando estatísticas.

Por isso, os projetos esportivos e de arte não podem ser dirigidos apenas às/aos estudantes do ensino médio nos finais de semana e nas madrugadas, nas quadras poliesportivas dos equipamentos escolares brasileiros dos bairros distantes dos centros urbanos. Estes projetos que oferecem esportes, lazer, cultura e artes de maneira geral aos jovens pobres vêm sendo chamados, no país, de Escola Aberta à comunidade. "Não por acaso, portanto, o Programa Abrindo Espaços tem três focos: o jovem, a escola e a comunidade." (UNESCO, 2002, p. 201)

A tônica destes projetos envolve uma série de questões, como: a prevenção ao uso de drogas pelos jovens, o incentivo aos estudos e diminuição de taxas de evasão e reprovação escolares, a busca em minimizar indicadores de letalidade entre os jovens estudantes moradores de bairros classificados como periféricos, o objetivo de mobilizar a relação do estudante de ensino médio com a sua comunidade e família, em direção ao aumento das taxas de escolarização de todos estes segmentos, ainda visam os projetos a reduzir a violência como sociabilidade entre os alunos jovens e também romper com as situações de depredação do patrimônio das escolas entre outros alvos de uma política articulada por organismos governamentais e não governamentais locais, regionais, nacionais e internacionais.

"A ideia central do Programa é estimular a abertura das escolas nos fins de semana e disponibilizar espaços alternativos que possam atrair jovens. Essa estratégia resulta da observação de experiências bem-sucedidas, em vários países, onde o trabalho com jovens, nas dimensões artísticas, culturais e esportivas, constituiu excelente forma de prevenção à violência." (UNESCO, 2002, p. 201).

Os grupos de dança, de música, de teatro, de gincanas, de esportes e artesanatos podem, de acordo com a UNESCO (2002), abrir nas escolas oportunidades para os jovens acesso às atividades curriculares, profissionalização mais qualificada e redução da pobreza e desigualdade de gênero, de raça, de etnia entre outras formas de discriminação social e econômica, no Brasil atual. Assim, a UNESCO (2002, p. 236) destaca que "a democratização das oportunidades de educação é indispensável para abrir oportunidades de crescimento para a juventude".

Formação de docentes e a educação em prol da democracia em contextos escolares

Um dos desafios nesse processo, para os assessores desse organismo internacional é a formação continuada dos docentes, como os do ensino médio, por exemplo, em especial, focando estratégias de criação de práticas de melhoria nos currículos dos cursos de formação de professores no campo da promoção da

equidade e da redução de discriminações sociais e econômicas, no Brasil atual.

Formar docentes em um currículo para a diferença, associada ao fortalecimento de vínculos comunitários e familiares com geração do que os trabalhadores sociais denominam de renda básica potencialmente podem afetar positivamente a melhoria do aumento de desempenho na escola para jovens matriculados no ensino médio (UNESCO, 2002).

O Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), no país, também realiza com a UNESCO programas chamados de: "Rumo à escola", "Educação e Segurança no Trânsito em Escolas do Ensino Médio" e "Mídia cidadã", com vistas a diminuir as situações de mortes e violências ligadas aos acidentes de trânsito cometidos por jovens.

"Falar em cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática, quais sejam: Participação; Igualdade, Respeito aos Direitos Humanos; Respeito da diversidade Cultural, Justiça, Liberdade, Tolerância, Diálogo, Reconciliação, Solidariedade, Desenvolvimento e Justiça Social." (UNESCO, 2002, p. 175)

"Ao falarmos dos valores essenciais à vida democrática, estamos falando dos valores ligados à cidadania em seu conceito mais amplo. Ser cidadão é participar na produção e no usufruto dos bens que uma sociedade produz, é ter acesso aos meios que uma sociedade produz, é ter acesso aos direitos humanos e sociais básicos, é ter seus direitos respeitados." (UNESCO, 2002, p. 175)

O uso da comunicação para a cidadania é fundamental pela Psicologia tanto no aspecto da educação de trânsito quanto no de aproximação dos jovens com a escola, a família e a comunidade em prol da redução da violência e da construção da democracia participativa com a proposta de criar redes de reciprocidade, solidariedade, humanismo, educação para a paz e para a prevenção da violência. Neste sentido, jornais feitos por jovens nas escolas, a apresentação de peças teatrais na televisão, de espetáculos de grupos musicais em rádios comunitárias, com a participação da juventude e de associações de bairro e professores são iniciativas que vêm ganhando popularidade com o fomento da UNESCO e de organizações brasileiras, universidades, ONGs, fundações, institutos, projetos e programas.

"Os meios de comunicação têm a capacidade de despertar a discussão pública sobre o tema. Eles também são responsáveis para que a informação que circula pela sociedade observe os princípios dos direitos humanos e as diversas recomendações internacionais sobre o assunto. Desta maneira, governos nacionais, organismos internacionais, instituições financeiras, sociedade civil e meios de comunicação podem somar forças para propor soluções criativas – coerentes com os contextos domésticos – ao desafio da violência juvenil." (UNESCO, 2002, p. 242)

Ora, não se trata de apenas oferecer a educação para a paz, desconsiderando práticas múltiplas que forjam relações violentas. Porém, é importante trabalhar

com valores democráticos no cotidiano da gestão, do ensino-aprendizagem, no currículo, nas aulas e mediações com as famílias, comunidades e diferentes profissionais que atuam dentro e fora das escolas em um projeto de redução/extinção da violência e das violações de direitos humanos.

Também é crucial questionar a meritocracia liberal e as dívidas históricas do Estado no campo da educação com variados segmentos da população, tais como: povos pretos, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, refugiados, moradores da zona rural e mulheres para promover a democracia no campo da educação escolarizada e a redução da violência em vários aspectos e relações, grupos, comunidades, contextos e organizações.

Sabe-se que a educação passou a ser um dispositivo em que as práticas internacionais realizam uma certa política da existência e subjetivam estudantes, professores, orientadores, diversos trabalhadores da escola, na escola e em equipamentos educativos com vistas a criarem uma cultura de paz que não passa de uma tática de segurança e de defesa da sociedade utilitarista. Entretanto, este fato não pode nos eximir de criar políticas de prevenção à violência micropolíticas.

Docentes e a gestão do ensino médio podem ser transformados/as com os/as estudantes e com outros/as trabalhadores/as em corpos úteis e dóceis, de forma disciplinada (FOUCAULT, 1999), em certa medida, pela escola e por outros equipamentos adestradores e agenciadores de vigilâncias, exames, controles dos corpos no tempo e no espaço, sanções normalizadoras e gestões mecânicas destas tecnologias em nome da cultura de paz. Mas quando há disciplina há margem para resistências, diferente das situações em que a margem de liberdade está grandemente reduzida ou quase impossibilitada; no caso, quando há dominação, opressão, violência e escravidão.

"Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros." (FOUCAULT, 1999, p. 304).

A vinculação rápida e determinista entre juventude e violência também é algo que deve ser questionado e pensado pela escola e pelos professores do ensino médio. É importante pensar também várias práticas que produzem violências. Para Foucault (1979), as relações de poder, saber e subjetivação são dinâmicas, móveis, microfísicas e entre os corpos, em exercícios permanentes e regulares de tentativas de assujeitar e compor táticas de expansão de habilidades, cognições, produtividade e capitalização/administração técnica do tempo. O mesmo autor analisou que onde há relações de poder-saber há resistência, como um diagrama entrecruzada de agenciamentos de forças em relação constante e mutação simultânea de regimes de visibilidade e de dizibilidade.

Seriam os mesmos mecanismos dispositivos de resistência a serem utilizados como deslocamento de forças entre os corpos e nos entremeios da política afirmativa da vida um meio de fazer da arte, dos esportes, da dança, do teatro, da literatura e do lazer estratégias de uma estilística da existência que inquieta e move territórios nas relações cotidianas de prevenção da violência e promoção da educação em direitos humanos. A arte enquanto estética implica em estabelecer encontros sem cartilhas e sem rumos prévios a alcançar, pois só poderemos falar dos encontros a partir de uma ética da experimentação e não por uma medida ou valor anterior ao encontro.

Assim, propor uma ética e não uma moral para os jovens poderia ser uma prática de não enquadrar subjetividades em crivos prévios e também não normalizar corpos e muito menos ditar regras ou impor modelos prontos e acabados, mas buscar criar territórios porosos, criar tensões no que está cristalizado, abrir janelas, interrogar o que parecia dado, constituir campos de possíveis, tentando fazer a vida pulsar. Fazer da arte um disparador e um mecanismo de formulação de perguntas e mediações pode ser um dispositivo de redução da violência. Trata-se de confeccionar um campo de ações disruptivas com modos de ser jovem padronizados.

Considerações finais: o que pode uma Psicologia em prol de uma educação equitativa?

Concluindo, pensamos em nos ocuparmos de nós com os jovens e de nos governarmos por meio de exercícios de arte, esportes, currículos singularizantes, formação docente para a diversidade e gestão democrática da educação escolar para efetuar a política educativa como uma prática refletida. A presença da Psicologia na educação é fundamental em diferentes espaços formais e informais, podendo ser um dispositivo importante nas lutas pela desmedicalização e enfrentamentos aos preconceitos, discriminações negativas, violências e violações de direitos.

Apesar de certas práticas da Psicologia, em alguns contextos históricos ter sido prejudicial a estudantes, docentes e à gestão escolar e ao campo educacional, não é salutar generalizar esta postura e universalizá-la, na medida em que há várias Psicologias e modos de compreensão da sociedade e dos processos educativos, diferentes metodologias de intervenção e analítica da escolarização e da vida nos ciclos educativos e de desenvolvimento humano, no plano das transformações libertárias, paradoxalmente, em contraponto também à existência ainda de práticas ortopédicas, de ajustamento e adaptações medicalizantes e reprodutoras de preconceitos.

Todavia, como enfatizou-se, existem paradoxos e multiplicidades de abordagens e formas de atuar, o que assinala para uma prevalência de ações que visem a justiça social, a equidade, a solidariedade, a reciprocidade, a resistência à patologização, à ruptura com discriminações negativas, o questionamento aos preconceitos e o enfrentamento das violências e violações de direitos humanos

bem como, a afirmação de modos de existências éticos, inventivos e politizados.

Fazer da própria vida uma obra de arte, os exercícios são para sustentar o corpo e não para modelá-lo, habituar-se à fome, ao calor, ao frio, ao sono, ao leito duro, às roupas rudes. A prova como estilo de vida, como um exercício do pensamento sobre si mesmo e como uma interrogação de si. A vida como perpétua prova, como uma atitude geral da existência (FOUCAULT, 2010).

Referências

ARENDDT, Hannah. **Da Violência**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: história do nascimento da prisão**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.b

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicol. Soc.**, v. 19, n. 1, p. 90-98, jan./abr. 2007.

UNESCO. **Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**. Campinas, SP: Papirus - Brasília: UNESCO, 1997.

_____. **Por uma economia com face mais humana**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Relatório Jacques Delors**. Educação para o século XXI: um tesouro a descobrir. Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2006.

_____. **Mais ética, mais desenvolvimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

SANTOS, José Vicente T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

WERTHEIN, Jorge. **Construção e identidade: as ideias da UNESCO no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2002.

ZALUAR, A E LEAL, M. C. Violência Extra e Intra Muros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45 p. 145-164, fev. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/LcB3j3vkRWGw9YtcbFxrTwC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Sobre as(os) autoras(es)

Antonino da Silva Alves. Mestre em Psicologia pela UFPA e especialista em Psicologia Educacional pela PUC-Minas. Atualmente é Conselheiro Vice-Presidente do X Plenário CRP - 10ª região. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Transversalizando (UFPA) e do Grupo de Estudos Homens, Gênero e Saúde na Amazônia (UFPA).

Bruno Jáy Mercês de Lima. Mestre e Doutor em Psicologia pela UFPA. Especialista em Educação para Relações Etnicorraciais pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) e especialista em Estratégia Saúde da Família pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA). Membro do Grupo de Pesquisa Transversalizando (UFPA/CNPQ), da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), da Associação Brasileira de Psicologia Política (ABPP) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

Cassandra Pereira França. É Professora Titular do Departamento de Psicologia da UFMG. Coordenadora do Projeto CAVAS/UFMG (Projeto de Pesquisa e Extensão com crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual). Membro do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sandor Ferenczi. Membro do GT Psicanálise e Clínica Ampliada da ANPEPP. Autora e organizadora de vários livros na área de Psicanálise.

Celso Francisco Tondin. Doutor em Psicologia pela PUC-RS e mestre em Psicologia pela UFMG. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei. Participa do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) e do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Subjetividade e Práticas Sociais.

Dolores Galindo. Possui Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em Psicologia Social pela PUC-SP, com Doutorado Sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona. Atua como Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade da UNESP/Assis. Lidera o Grupo de Pesquisa Laboratório Tecnologias, Ciências e Criação (LABTECC).

Esther Maria de Magalhães Arantes. Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ), Coordenou a Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia como também representou o CFP no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Fabrcio Ribeiro. Graduado em Psicologia, Pós-graduado em Psicanálise e Direito e Mestre em Psicologia. Professor Universitário em cursos de Graduação e

Pós-Graduação Psicanálise e Saúde Mental. Trabalhou como Supervisor dos Centros Socioeducativos de Internação pela Diretoria de Orientação Socioeducativa. Conselheiro da XVI Plenária do CRP-MG.

Flávia Cristina Silveira Lemos. Possui pós-doutorado pela UFF. Doutora em História e Cultura e Mestre em Psicologia e Sociedade pela UNESP. É professora associada III, na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPA. Integrou a Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia entre 2017 e 2019 e foi Conselheira Titular no Conselho Federal de Psicologia na gestão 2011-2013. Coordena o Grupo Transversalizando.

Franco Farias da Cruz. Doutor em Psicologia e Mestre em Psicologia Clínica e Social pela UFPA. Atuou como professor substituto na Faculdade de Psicologia da UFPA, entre 2016 e 2018, e ministrou disciplinas de Psicologia da Educação e Metodologia de Pesquisa no PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, entre 2014 e 2015. Atua em consultório particular desde 2013.

Giane Silva Santos Souza. Mestre em Psicologia Clínica e Social pela UFPA e especialista em Terapia Familiar e de Casal. É coordenadora e docente da Universidade da Amazônia (UNAMA- Ananindeua). Foi tesoureira do Conselho Regional de Psicologia - 10ª Região nas gestões do VIII plenário (2013-2016) e do IX plenário (2016-2019).

Joana Maria Veiga de Lima. Acadêmica do curso de Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-UFPA) pela Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). Participa do Grupo de Estudos de Autores de Violência (GEAV), do Laboratório de Ecologia e Desenvolvimento (LED) da UFPA.

Júlia Alves. Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é estagiária do CREPOP-MG e extensionista no Plantão Psicológico da UFMG. Foi aluna de Iniciação Científica no Laboratório de Avaliação e Intervenção na Saúde (LAVIS-UFMG) e extensionista no Plantão da Divisão de Assistência Judiciária (DAJ-UFMG). Coordenou grupo de estudos sobre Psicologia Social Jurídica.

Leiliana Sousa. Psicóloga Referência Técnica do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, atuando no Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) e no Setor de Apoio às Comissões Temáticas de Orientação. Possui graduação em Psicologia pela PUC-MG e pós-graduação em Intervenção Psicossocial no Contexto das Políticas Públicas pela UNA.

Luciana Franco. Psicóloga clínica. Psicanalista. Mestre em Psicologia pela PUC-Minas e Pós-graduada em Alfabetização pela UEMG. Servidora concursada do

Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP-MG) onde atua como Psicóloga Referência Técnica, lotada no Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) e no Setor de Apoio às Comissões Temáticas de Orientação.

Luiz Felipe Viana Cardoso. Psicólogo e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNA. Foi Conselheiro do XVI Plenário do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG), gestão 2019/2022. Foi Conselheiro Referência do CREPOP-MG 2019/2022. Sócio da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Coordena o Laboratório de Práticas Psicossociais e Subjetividades (LAPPS/UNA).

Luiz Paiva. Graduando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Estagiário no Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) no Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. Extensionista no Projeto Oficinas Psicossociais: Fortalecendo vínculos familiares e comunitários em Brumadinho (PUC Minas). Organizador do Grupo de Estudos Pretos (GEP). Integrante do Movimento Acadêmico Solidário de Estudantes da PUC Minas e da Frente Mineira de Drogas e Direitos Humanos (FMDDH).

Melina Navegantes Alves. Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - CNPq no projeto "Práticas de judicialização da criança e adolescentes nos documentos do UNICEF de 2000 a 2015". Atuou nos projetos de extensão Programa de Capacitação em Atenção à Saúde da Criança e Atenção Psicológica ao Adolescente: promoção de saúde e prevenção de riscos a partir da escola.

Milene Maria Xavier Veloso. Professora Associada III da UFPA, Mestre em Saúde Pública pela ENSP/FIOCRUZ (2001) e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento/UFPA (2015). Coordena a pesquisa "Violência contra crianças e adolescentes: indicadores e estratégias de enfrentamento".

Neuza Guareschi. Professora Associada no Instituto de Psicologia – PPGPSI - UFRGS, Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e-politics - Estudos em políticas e tecnologias contemporâneas de subjetivação. Pesquisadora do CNPq 1B. Conselheira do CFP gestão 2020-2022.

Paula Pamplona Beltrão da Silva. Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPA. Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia na UFPA - foi bolsista CAPES. Graduanda em Psicologia na UFPA. Advogada e Especialista em Direito Tributário pela Pontifícia PUC-Minas.

COMUNIDADE

DIREITOS

AUTONOMIA

INTEGRAÇÃO

PARTICIPAÇÃO

EQUIDADE

CIDADANIA

DIVERSIDADE

PSICOLOGIA

DEMOCRACIA

REDE
INCLUSÃO
LIBERDADE



ISBN: 978-65-89729-10-5



CBL