

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Victor Hugo de Quadros Venâncio

**O desenvolvimento de adolescentes em situação de Acolhimento Institucional:
contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.**

Maringá

2024

Victor Hugo de Quadros Venâncio

**O desenvolvimento de adolescentes em situação de Acolhimento Institucional:
contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia
Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Maringá
2024

V488d

Venâncio, Victor Hugo de Quadros

O desenvolvimento de adolescentes em situação de Acolhimento Institucional : contribuições da Psicologia Histórico-Cultural / Victor Hugo de Quadros Venâncio. -- Maringá, PR, 2024.

181 f. : tabs

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2024.

1. Acolhimento Institucional. 2. Desenvolvimento Humano. 3. Pobreza. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Adolescentes. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 155.5

VICTOR HUGO DE QUADROS VENÂNCIO

O desenvolvimento de adolescentes em situação de Acolhimento Institucional
contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Edneia José Martins Zaniani
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Alayde Maria Pinto Digiovanni
DPI/Universidade Estadual do Centro-
Oeste

Aprovada em: 26 de agosto de 2024.

Local da defesa: Sala de vídeo do Bloco 118, campus da Universidade Estadual de Maringá.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a **todas as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional** com quem tive a oportunidade de cruzar os caminhos na estrada da vida e de ouvir sobre suas histórias, muitas vezes marcadas por diversas formas de violência, as quais o Estado não foi capaz de prevenir e de garantir seus direitos.

Dedico especialmente aos adolescentes **Gab, Rafa, Eric, Brian, Enik e Ismael** e às adolescentes **Érika e Thainara** que durante meu percurso formativo e profissional me mostraram que, independentemente da institucionalização, são pessoas com potencial de desenvolvimento. Obrigado por tanto, *turminha!*

AGRADECIMENTOS

A tarefa de escrever os agradecimentos pode parecer ser a parte mais fácil de um trabalho como este. Mas, pela potência que esta parte representa, facilmente se torna complexo demais ao ponto de me encontrar com dificuldades de colocar em palavras todas às vezes que fui acolhido, recebido, escutado, apoiado, afagado, criticado, motivado, por pessoas que, com modos e momentos diferentes, foram importantes para a construção desta dissertação. Cada uma dessas pessoas tem importância na minha história de vida, pois em algum momento específico foi fundamental para que eu me desenvolvesse tanto como profissional, mas principalmente como ser humano.

A trajetória do mestrado é um caminho longo e intenso que apresenta dores e delícias de aprofundar e pesquisar o campo teórico e metodológico que se pretende, especificamente neste caso: uma teoria crítica, marxista, que visa capturar o movimento da realidade das políticas públicas e dos processos de desenvolvimento humano. Dada a complexidade dessa experiência de vida e da ambivalência de viver e sentir a pós-graduação, vou me atrever a mencionar algumas pessoas e alguns desses momentos mesmo sabendo que posso, em virtude da imersão afetiva que me encontro, me esquecer de algo ou alguém, mas que estarão sempre na minha experiência, na minha memória.

Começo agradecendo minha família que na medida do possível me proveram com muito amor e carinho ao longo desses sete anos de estudos e centenas de quilômetros longe de casa. Desde à época da graduação, nunca me deixaram esquecer que eu tinha para onde retornar, mostrando que casa é onde existe memória afetiva. Agradeço especialmente às minhas avós Luci e Maria por sempre me abençoarem com suas orações e que mesmo sem saberem, ao pé da letra, o que significava todo esse universo de graduação, pós-graduação, docência, congressos, currículo lattes, dissertação, não deixavam de se importarem como estava meu coração, finalizando sempre nossas conversas com “estou rezando, Deus te abençoe!” (sic).

À minha amada e querida mãe, Adriana, que foi a primeira a acreditar no meu sonho de querer conquistar o mundo e que em uma noite, logo após terminar o ensino médio, confiou em mim e abraçou o desafio de estudar centenas de quilômetros longe de casa, lutando diariamente para me manter em uma universidade pública; trabalhando, como uma verdadeira mulher da classe trabalhadora, para que eu pudesse ter a melhor oportunidade de usufruir de todas as portas que a graduação pudesse me abrir. Sou totalmente grato por todas às vezes que me compreendeu mesmo sem entender, de fato, o que significava aquilo que tanto almejava. Me vejo muito em ti, mãe!

Aos grupos de amizade da minha cidade natal em Avaré/SP que tenho a felicidade e a honra de ter junto comigo mesmo após anos desde o ensino fundamental na escola “Pan” e o

ensino médio no “Instituto Federal”, que acompanharam diariamente meu percurso universitário e de pesquisador, mostrando que a amizade verdadeira é mantida com muito amor e lealdade. Agradeço especificamente a Bibis, Tetê, Lulis, Macan, Molina, Godoi, Camilinha, Nackamura por serem morada e refúgio mesmo que de longe. Também estendo meus agradecimentos aos meus amigos e minhas amigas da fé que representam o melhor de mim, de um momento e contexto que me fizeram o que sou hoje graças as vivências dentro dos grupos de jovens “Deus Imenso”, “Mini TLC” e “TLC”. Obrigado Anderson, Carol, Fran, Neto, Marquinhos, Japa, Bruninho e Rodrigo por me auxiliarem a sempre lembrar minhas origens. Obrigado *Inho* pelo amor, companheirismo e carinho nos momentos que mais precisei para conseguir finalizar este trabalho. Você é muito especial!

Às amigas que fui presenteado durante a graduação em Psicologia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e que foram extremamente importantes em cada dia dos longos cinco anos e meios de curso, sendo espaços para ventilações, apoio, reforço, choros, acolhimento, carinho, puxões de orelha, sorvetes na praça, jantinhas, festas, danças, trabalhos, estágios e tudo que mais há de bom na experiência universitária. Sou extremamente grato e feliz por terem partilhado momentos lindos da minha vida ao lado de vocês. Obrigado Lili, Vane, Lau, Gi, Brandon e Bruno por sempre acreditarem em mim, por me entenderem e por estarem comigo, amo vocês!

Aos amigos e as amigas que fiz em momentos que já apresentava a identidade de psicólogo, dentro de serviços que atuei, mas que pude ser o Victor que sempre existiu, independente da profissão. Obrigado Isa, Glorinha, Ana, Carlos, Charles e Fer por entrarem na minha vida e mostrarem que é possível construir amizades nos espaços de trabalhos, construindo ambientes minimamente mais saudáveis.

Às queridas amigas feitas no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) que me inspiram a ser um profissional como cada uma dessas pessoas queridas. Obrigado Fer, Re, Grazi, Débora, Raquel, Mi, Gabi por terem feito Maringá casa!

Às queridas amigas de turma de mestrado, Jennifer e Marília, que foram responsáveis em não deixarem a ‘peteca cair’ em muitos momentos em que ela quase caiu. A pós-graduação só fez sentido pela existência da nossa rede de apoio, com muito acolhimento, respeito, leveza e carinho. Aprendi que é quando existe espaços de trocas e acolhimentos nas amizades, igual o nosso caso, tudo é possível! Estendo meus agradecimentos ao Biel que também sempre se fez presente nesses momentos de abastecimento.

Aos meus queridos professores e às minhas queridas professoras do Instituto Federal de São Paulo que são as pessoas responsáveis por eu estar hoje ocupando um espaço dentro da universidade, dentro da academia, dentro de uma pós-graduação. Obrigado por me mostrarem o

verdadeiro significado da educação, principalmente da pública, gratuita e de qualidade, mostrando que a educação é a via da transformação social, se buscando uma sociedade mais igualitária e justa. Obrigado por compartilharem suas histórias de vidas e depositarem em mim um desejo de “querer ser igual a vocês”. Acho que estou no caminho certo! Que honra ter sido ensinado por vocês: Camila, Daniel, Paiva, Trovo, Juliano, Arthur, Elaine, Maressa, Vanessa, Glalcy, Tarsila, Fabião, Leticia, Luciana, Luizinho, Matheus, Rafa, Renato, Benedito, Xande, Marcão, Alan, Rodrigo, Alex, Fábio, Ângela e Demétrio.

Aos professores e às professoras que desenvolvi tamanho afeto e admiração ao longo da faculdade, aprendendo sobre uma Psicologia ética e crítica, um perfil profissional que fosse além daquele que correspondesse o mercado de trabalho, mas que fosse primeiramente humano, questionar e revolucionador. Foram intensas manhãs, tardes e às vezes até noite de muitos trabalhos, debates, reflexões, aprendizagens que me fizeram um profissional com a sensação de ter tido a melhor experiência acadêmica e universitária, apesar das dificuldades de se fazer uma graduação em uma universidade pública em virtude dos desmontes do governo. Porém, apesar das barreiras, meus queridos professores e minhas queridas professoras nunca deixaram de nos ensinar com qualidade. Sou totalmente grato por ser egresso de Psicologia da UNICENTRO do campus de Irati/PR. Muito obrigado por permitirem me constituir e desenvolver junto a vocês: Ângela, Ana Paula, Ana Pri, Carol, Paula, Michele, Gustavo, Verônica, Guedes, Nadir, Plínio, Brandão, César, Pâmela, Alexandra, Rosana, André, Cláudia, Kátia, Rafael e Eduardo.

Às pessoas que cruzei no caminho de todos estágios e projetos de extensão que fiz parte ao longo da graduação, especialmente as equipes e profissionais que aprendi mais sobre a prática dentro dos serviços, principalmente no NEDDIJ, Cuida Bem, CAPS AD de Prudentópolis/PR e no Serviço de Acolhimento Institucional de Irati/PR.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI), especialmente àquelas pessoas com quem tive aulas enriquecedoras e potentes e que contribuíram para meu desenvolvimento enquanto psicólogo, pesquisador e professor. Obrigado por terem participado da realização desse sonho que é alimentado desde o ensino médio. Minha gratidão às professoras Adriana Franco, Silvana Tuleski, Sônia Barroco e Zaira Leal e ao professor Fernando Mendonça, por terem aprofundado minha afeição pela Psicologia Histórico-Cultural.

Agradeço também aos professores Eduardo Tomanik e Marcos Kiplan e a professora Daniela Ferrazza por também terem contribuído com minha formação durante a pós-graduação. Gratidão à Wal pelo auxílio e gentileza em diversos momentos burocráticos dentro da secretaria do PPI.

À professora Ednéia Zaniani que além de ter enriquecido meu processo formativo com as aulas na pós-graduação, fortalecendo meu desejo e luta pelos direitos das crianças e adolescentes,

também se fez presente em um dos momentos mais especiais do mestrado, a banca de qualificação e banca de defesa. Obrigado pelas ricas trocas e contribuições ao trabalho!

À professora Alayde Digiovanni que também contribuiu com excelentes partilhas na banca de qualificação e defesa, dando um olhar diferente para o trabalho. Também agradeço à Ala por ser parte fundamental do meu desenvolvimento pessoal, como pessoa e profissional, sendo totalmente presente do começo ao final de todo o percurso formativo acadêmico. Obrigado por ter me apresentando uma Psicologia implicada com a luta da classe trabalhadora e com os direitos humanos. Obrigado por ter apresentado Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural. Obrigado pelas dezenas de trocas nas pesquisas de iniciação científica e no trabalho de conclusão de curso. Obrigado pelas partilhas sobre a vida! Você é uma inspiração para mim!

À professora Marilda Facci por toda orientação e condução no processo de pesquisa acadêmica, pela paciência, cuidado, criticidade nas trocas e supervisões e por principalmente ter acreditado em mim, mostrando a possibilidade de construirmos um trabalho possível e com sentido pessoal. Muito obrigado por ter marcado minha experiência na pós-graduação, partilhando sua riquíssima e belíssima experiência na construção da Psicologia Histórico-Cultural brasileira. Tenho a honra de ter sido seu orientando de mestrado. Gratidão!

À todas às crianças e adolescentes que acompanhei durante minha trajetória e que marcaram minha vida e eu a delas.

À todas as pessoas que não mencionei, mas que fizeram parte de alguma forma do meu percurso e da conclusão deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de mestrado. O incentivo financeiro foi fundamental para a produção e qualidade deste trabalho.

EPÍGRAFE

“Por isso na beleza do dia Pirulito mira o céu com os olhos crescidos de medo e pede perdão a Deus tão bom (mas tão justo também...) pelos seus pecados e os dos Capitães da Areia. Mesmo porque eles não tinham culpa. A culpa era da vida... [...] Porém, uma tarde em que estava o padre e estava João Adão o doqueiro disse que a culpa era da sociedade mal organizada, era dos ricos...Que enquanto tudo não mudasse, os meninos não poderiam ser homens de bem. E disse que o padre José Pedro nunca poderia fazer nada por eles porque os ricos não deixariam”

(Jorge Amado, 1937, p. 144).

Venâncio, V. H. Q. (2024). *O desenvolvimento de adolescentes em situação e Acolhimento Institucional: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Historicamente, as políticas de assistência à infância e adolescência no Brasil, influenciadas pelo higienismo, estigmatizavam crianças e adolescentes pobres, tomando-as como objetos de intervenção estatal e justificando o processo de institucionalização sob o Código de Menores. Com a redemocratização do país, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) introduziram a doutrina da Proteção Integral, priorizando o direito à convivência familiar e comunitária. No entanto, as políticas sociais ainda refletem as desigualdades do sistema capitalista, usando a negligência familiar como justificativa para a institucionalização de crianças e adolescentes. Dados estatísticos oficiais mostram que adolescentes são a maioria nos Serviços de Acolhimento Institucional (SAI), onde enfrentam dificuldades para a reintegração familiar ou adoção. Essas instituições, guiadas pelo ECA e as políticas de Assistência Social, precisam organizar as ações de trabalho a fim de promover o desenvolvimento dos adolescentes e a superação da condição que se encontram. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho foi compreender qual a concepção de desenvolvimento humano presente na literatura pesquisada sobre o Acolhimento Institucional de Adolescentes no Brasil; para isso, partiremos dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, evidenciando quais suas implicações para a superação de uma visão estigmatizante do período da adolescência. A metodologia desta pesquisa, teórica e bibliográfica, procurou guiar-se pelo materialismo histórico-dialético, o qual busca analisar a essência e complexidades dos fenômenos. Na Seção 1 abordamos o desenvolvimento humano, focando no período da adolescência. Na Seção 2 discorreremos sobre as políticas públicas de assistência à infância e adolescência, o acolhimento institucional e a pobreza. Na Seção 3 apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do levantamento de dissertações e tese sobre adolescência e acolhimento institucional no portal da CAPES e na BDTD. Com isso, após os critérios de inclusão, reunimos 13 trabalhos para análise de dados que foram organizados a partir das categorias de análise *concepção de desenvolvimento humano; características da adolescência; e pobreza e institucionalização*. Como resultado, a maioria dos trabalhos partem de concepções biologizantes e reducionistas de desenvolvimento humano, evidenciando apenas aspectos externos e quantitativos. Concebem a adolescência de modo natural e universal, ressaltando a maturação sexual e a puberdade como condutoras do desenvolvimento e da construção da identidade. Sobre a pobreza, percebemos que os trabalhos na Psicologia nem sempre discutem o fenômeno a partir da sua raiz, no bojo do sistema capitalista. Defendemos que o desenvolvimento humano, enquanto objeto de estudo da Psicologia, precisa ser apreendido em sua totalidade, a partir de sua dialética entre sujeito-natureza, historicidade e materialidade, levando em consideração a influência dos multideterminantes culturais, políticos e econômicos, como a pobreza. Desse modo, a adolescência é compreendida como uma produção social, tendo suas características como reflexo de suas relações sociais na concretude, desenvolvendo o pensamento conceitual enquanto função psicológica superior e a autoconsciência. Portanto, os SAI precisam considerar tais particularidades para o trabalho com a adolescência, para assim promover desenvolvimento e emancipação.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional. Pobreza. Adolescentes. Desenvolvimento Humano. Psicologia Histórico-Cultural.

Venâncio, V. H. Q. (2024). *The adolescent development in institutional care: contributions from Historical-Cultural Psychology* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

Historically, child and adolescent care policies in Brazil, influenced by a hygienist perspective, stigmatized children and adolescents living in poverty, taking them as objects of state intervention and justifying the institutionalization process under the “Código de Menores”. From the redemocratization, the promulgation of the Constituição Federal (Brazil’s constitution) and the Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) introduced the Proteção Integral doctrine, prioritizing the right to family and to community life. However, the social policies established by the state still reflect the inequalities imposed by capitalism, justifying institutionalizations based on family neglect. Official data shows that adolescents are the majority in Serviços de Acolhimento Institucional (SAI), where they face difficulties in family reintegration or adoption. These institutions, guided by the ECA and Assistência Social policies, need to organize actions in order to promote the development of adolescents and the overcoming of the situation in which they find themselves. Therefore, the general aim of this study was to understand what conception of human development is present in the literature researched on Acolhimento Institucional for Adolescents in Brazil, based on Historical-Cultural Psychology, highlighting its implications for overcoming an adolescence stigmatizing view. The methodology of this theoretical and bibliographical research was guided by historical-dialectical materialism, which seeks to analyze the essence and complexities of phenomena. In section 1 we look at human development, focusing on the period of adolescence. In section 2 we discuss public policies to assist children and adolescents, institutional care and poverty. In section 3 we present the methodological procedures used to conduct an academic papers search and gathering on the CAPES portal and BDTD. After meeting the established criteria, we gathered 13 papers that were organized and analyzed based on the categories of analysis: concept of human development; characteristics of adolescence; and poverty. As a result, the majority of the papers are based on biologizing and reductionist conceptions of human development, highlighting only external and quantitative aspects. They conceive adolescence in a natural and universal way, emphasizing sexual maturation and puberty as the drivers of development and the construction of identity. With regard to poverty, we have noticed that the psychology papers do not discuss the phenomenon from its roots, in the midst of the capitalist system. We therefore argue that human development, as an object of study for psychology, needs to be understood in its entirety, based on its dialectic between subject-nature, historicity and materiality, taking into account the influence of multideterminant cultural, political and economic factors, such as poverty. In this way, adolescence is understood as a social production, with its characteristics reflecting its concrete social relations, developing conceptual thought as a higher psychological function and self-consciousness. Therefore, services need to take these particularities into account when working with adolescents, in order to promote development.

Key words: Institutional Sheltering. Poverty. Adolescents. Human Development. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos selecionados e referências bibliográficas	125
Quadro 2: Sínteses dos trabalhos selecionados	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de Dissertações e Teses	128
Gráfico 2: Ano de Defesa das Dissertações e Teses	128
Gráfico 3: Instituições de Ensino Superior das Dissertações e Teses	129

LISTA DE SIGLAS

AI – Acolhimento Institucional

CNAS – Conselho Nacional da Assistência Social

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

PHC – Psicologia Histórico-Cultural

PNAS – Política Nacional da Assistência Social

PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PNCFC – Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito das Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária

SAI – Serviço de Acolhimento Institucional

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SGD – Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

SNA – Sistema Nacional de Adoção

SUAS – Sistema Único da Assistência Social

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO HUMANO: PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	27
1.1 A psicologia histórico-cultural como expressão do método do materialismo histórico-dialético	27
1.2 Aspectos teóricos iniciais da psicologia histórico-cultural.....	36
1.3 A periodização do desenvolvimento humano.....	44
1.4 Adolescência e a psicologia histórico-cultural	50
1.4.1 Atividade Principal: comunicação íntima e pessoal	54
1.4.2 Função Psicológica Superior: o pensamento conceitual	59
1.5 Tecendo algumas considerações sobre o desenvolvimento e a adolescência.....	62
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	65
2.1 Breve percurso histórico, político, social e jurídico das políticas de assistência à infância e adolescência	65
2.2 O estatuto da criança e do adolescente e a política pública de assistência social	79
2.3 O serviço de acolhimento institucional	94
2.4 Acolhimento institucional, pobreza e políticas sociais	100
2.5 A critério de algumas sínteses	116
CAPÍTULO 3 - O QUE PESQUISAS REVELAM SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL.....	119
3.1 Caminho metodológico da pesquisa: levantamento de dissertações e teses nacionais	120
3.2 Análises iniciais de levantamento de dissertações e teses.....	125
3.3 Análise e discussão das categorias de análise.....	133
3.3.1 Concepção de Desenvolvimento Humano	134
3.3.2 Características da Adolescência.....	140

3.3.3 A categoria pobreza e o acolhimento institucional	150
3.4 A relação entre as três categorias de análise com os objetivos desta pesquisa	160

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A NECESSIDADE DE PENETRARMOS A ESSENCIALIDADE DOS FENÔMENOS DO DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES E DA INSTITUCIONALIZAÇÃO	167
---	------------

REFERÊNCIAS.....	174
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Nada melhor do que introduzir este trabalho apresentando meu percurso acadêmico e profissional, bem como meu percurso de constituição humana e momentos da minha vida que foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto ser humano, como homem, estudante, psicólogo e agora professor e que justifiquem meu grande interesse por essa temática de pesquisa: desenvolvimento de adolescentes. A temática da adolescência sempre foi presente na minha vida, talvez por ela ter sido o período mais significativo da minha. Minhas maiores memórias afetivas são da adolescência. Meus momentos na escola, com o desejo de conhecer as complexidades da vida, o porquê das coisas, como os objetos e elementos eram formados; a formação de grupos de amigos, muitos dos quais me acompanham até a atualidade e com quem compartilhei os diferentes tipos de opiniões, pensamentos e segredos; meu ingresso no movimento jovem da igreja católica também forneceu mediação para o desenvolvimento das habilidades de liderança, comunicação e sensibilidade que tenho hoje; o desenvolvimento da minha autonomia frente às demandas da vida, desenvolvimento de interesses diversos em músicas, filmes, passeios, formas de lazer; e meu aperfeiçoamento em adquirir minha atividade de estudo direcionada ao campo profissional.

Tive o privilégio de ter realizado meu Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) da minha cidade, interior de São Paulo, cursando o ensino técnico em Mecatrônica. Ali minha fonte de conhecimentos tornou-se mais saborosa e atrativa. Tive professores e professoras que faziam questão de compartilhar seus saberes, realizando a mediação dos conhecimentos científicos da humanidade. Nesse momento fui me desenvolvendo e tomando consciência das complexidades e fenômenos da vida, principalmente do caráter político. Por meio da minha relação com esse meio fui desenvolvendo minha personalidade, aprofundando ainda mais minha relação com grupo de amigos, bem como admiração da equipe docente, como também por alguns seguimentos da sociedade. Foi ali que comecei a produzir minhas primeiras lutas e defesas da educação pública, gratuita e de qualidade, a qual todas as pessoas deveriam ter acesso. Participei das entidades estudantis, ajudando a fundar o grêmio da instituição, bem como organizando uma ocupação em formato de greve como resistência à aprovação da PEC 241 de 2016 realizada no desgoverno de Michel Temer.

Somado a esse contato com os conhecimentos científicos da educação formal, fui desenvolvendo sentido pessoal quanto ao meu processo de estudo e disso resultou um objetivo de vida, me tornar professor. Sai do ensino médio sabendo que gostaria de lecionar. Portanto,

minha entrada na Psicologia, área de conhecimento que sempre me pareceu enriquecedora, no que diz respeito às possibilidades de vislumbrar o funcionamento da vida, me encaminhou para todo um percurso formativo que almejasse a entrada posterior no mestrado acadêmico. Durante a faculdade me aproximei das discussões sobre Desenvolvimento Humano, mais especificamente na área da Educação. Dessa forma, as disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia Escolar me mostraram como a Psicologia muito tem a contribuir nos processos de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do psiquismo humano. Foi nesse momento que tive a honra de conhecer a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), de Vigotski¹ (1896-1934), e o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), de Marx (1818-1883). A partir da condução das aulas, trocas, estágios realizados, a forma de ver o sujeito e a sociedade passaram a fazer mais sentido por meio dessa lente teórica-metodológica.

Ainda na graduação, a temática dos Direitos Humanos, especificamente de crianças e adolescentes, tornou-se um ponto de grande interesse ao ponto de tornar-se o fio condutor de todos meus interesses de pesquisa, extensão e ensino dentro da universidade. Sempre fui considerado *crianceiro* - forma carinhosa com que minha professora de Psicologia Social se referia ao meu grande afeto por atuar com crianças e adolescentes. Portanto, ao conhecer a Psicologia, enquanto entidade responsável pela promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, expressas no ECA e no Sistema de Garantia de Direitos (SGD), encontrei possibilidades ímpares de articulação entre teoria e prática. Dessa forma, fui apresentado ao projeto de extensão Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ)² e, concomitantemente, ao projeto de extensão chamado “Grupo de Apoio a Pais na Fila de Espera da Adoção³”. Tive a oportunidade de participar de ambos, me fornecendo diversas experiências e contato com temáticas que mostraram a necessidade de pesquisar e atuar de forma ética, crítica e técnica nesse campo, principalmente no que se refere a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

¹ Neste trabalho optamos pela grafia “Vigotski” para nos referirmos ao autor, pois na literatura consultada seu nome aparece de diversas formas diferentes; assim, manteremos, no caso de citações e referências bibliográficas, a grafia original utilizada nos textos.

² É um projeto de extensão, através do programa Universidade Sem Fronteiras, como uma parceria entre a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR) e as universidades estaduais do Paraná. Integra o Sistema de Garantia de Direitos, defendendo, garantindo e prevenindo violação de direitos de crianças e adolescentes.

³ O projeto tem como objetivos proporcionar um espaço para debate sobre as diversas formas de constituição de vínculos familiares, adoção tardia, inter-racial e de crianças e adolescentes com deficiência, bem como proporcionar discussões sobre as principais dúvidas e expectativas dos adotantes, como o convívio familiar e o medo relação aos laços afetivos estabelecidos. Participam as pessoas que realizam seu cadastro do fórum da cidade, realizando cinco encontros em grupo.

Infelizmente não tive tantos conteúdos, no formato de disciplinas da graduação, que discutissem as particularidades de um serviço de acolhimento institucional, por isso vi no trabalho de conclusão de curso (defendido em 2021) a oportunidade para juntar temáticas e interesses de pesquisa em um trabalho. Isto resultou em uma pesquisa que teve como objetivo compreender como o serviço de acolhimento institucional estava organizando as atividades escolares das crianças e adolescentes durante o ensino remoto emergencial na pandemia da COVID-19. Com a pesquisa tive a oportunidade de ter maior contato com a área, aprofundando meus conhecimentos e mergulhando na essência dos fenômenos que ali estavam presentes. Por conta da pandemia, a pesquisa ficou limitada a entrevistas remotas com os profissionais da instituição, não sendo possível ter contato com a concretude do serviço e com as crianças e adolescentes que ali estavam em situação de acolhimento⁴.

Porém, no estágio profissionalizante do quinto ano (realizado em 2021), com o cenário de saúde pública mais organizado, realizei cerca de 10 meses de atuação dentro desse mesmo serviço, realizando a pesquisa; assim, tive a oportunidade de acompanhar, nas entrelinhas, todos os detalhes e fluxo de funcionamento da instituição, desde a gestão, atuação da equipe técnica, das cuidadoras, acompanhamento das crianças e adolescentes, até os processos de adoção, reinserção familiar, audiências concentradas, reuniões em rede, construção dos Planos Individuais de Atendimento (PIA), dentre outras experiências. Durante este estágio algo me chamou muito a atenção: a vivência dos adolescentes que ali se encontravam. A maioria era estigmatizada na escola, na sociedade e pelos próprios serviços por serem rebeldes, desafiantes, opositores, difíceis, constantemente em ‘surto’, tomando diversos psicotrópicos etc. Várias dessas pessoas estavam ali há um bom tempo, principalmente dois irmãos que marcaram meu estágio sobremaneira, por terem chegado aos quatro anos de idade e até hoje estarem institucionalizados, mostrando que a política de assistência à infância e adolescência falhou, e muito!

Muitos desses adolescentes tinham dificuldade escolares, impasses para lidarem com suas emoções e comportamentos, limitação quanto à vinculação social e comunitária, fazendo com que as equipes técnicas da rede socioassistencial tivessem dificuldade em elaborar ações que realmente fornecessem o desenvolvimento integral e a superação da condição que se encontravam. Era mais fácil rotularem como ‘difíceis’ e ‘não tem mais o que fazer’, do que

⁴ Durante a escrita do texto utilizaremos a expressão crianças e adolescentes ‘em situação de acolhimento institucional’ no lugar de acolhidos ou acolhidas, por entendermos que a institucionalização não é inerente a subjetividade dessas pessoas, nem como tomadas como uma situação fixa, sem possibilidade mudança. Ou seja, elas estão naquele momento em uma situação de acolhimento, almejando, perante a lei, o retorno familiar.

pensar realmente nas particularidades dos seus processos de desenvolvimento para elaborar intervenções que potencializasse o desenvolvimento. Na verdade, uma concepção individualista e biologizante era lançada sobre essas pessoas, alegando que eram o que eram, faziam o que faziam, por estarem passando por ‘uma fase da adolescência’.

Ainda enquanto estagiário, me incomodava a forma com que esses adolescentes eram conduzidos e me afligia ver que a realidade deles dificilmente seria transformada. Quero destacar aqui todos os impasses, barreiras e precarizações que as equipes técnicas também encontravam durante o trabalho. No caso dessa instituição, em específico, a maioria tinha cargos temporários, no formato de contrato de trabalho e não de concurso público, fazendo com que a cada instante pudessem ser transferidos de serviço. A rotação de cuidadoras também era uma dificuldade que o serviço encontrava. Portanto, diversos fatores da realidade concreta, a partir de determinantes políticos, sociais e históricos, influenciavam expressivamente na atuação e efetivação dos direitos das crianças e adolescentes que ali se encontravam.

Após formado, tive a oportunidade de atuar, temporariamente, em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), em que também estava presente a temática de adolescentes em situação de acolhimento institucional e que precisavam de acompanhamento psicossocial do dispositivo. Porém, as queixas e demandas vinham carregadas de estigmas e de preconceitos higienistas, descrevendo seus comportamentos como problemas e aniquilando quem de fato eram esses adolescentes. O campo da saúde mental e da institucionalização de crianças e adolescentes também é muito caro para a Psicologia, portanto, nessa experiência, diversas vezes foram necessários muitos embates com a rede socioassistencial para mostrar outros caminhos de intervenção, sem ser a internação e administração de medicamentos.

Destarte, para além da adolescência ser um momento da vida que muito me brilha os olhos, meu percurso acadêmico e profissional me levaram a olhar com mais atenção e crítica para a adolescência, especificamente para a adolescência institucionalizada, que em virtude de direitos violados, passaram a ter medida protetiva de acolhimento institucional. Dessa forma, algumas perguntas me inquietaram enquanto acadêmico e profissional: quais as particularidades do desenvolvimento de adolescentes que estão em situação de acolhimento institucional? O que a Psicologia, enquanto ciência e profissão, que tem seu objeto de estudo o desenvolvimento do psiquismo, pode contribuir para a superação dessa condição em que se encontram os adolescentes? O que as legislações e documentos norteadores, bem como as equipes técnicas desses serviços, dizem sobre o desenvolvimento de adolescentes? Há alguma preocupação com isso?

Aprendi durante a disciplina de Metodologia, no Mestrado, que o processo de pesquisa é contínuo e dinâmico. A cada nova ideia, novo parágrafo, novo conceito, realizamos uma organização psíquica e teórica daquilo que pretendemos pesquisar. Além disso, o objeto de pesquisa caminha aos passos concretos do pesquisador. Assim, a cada nova leitura de texto e novos momentos vividos na minha realidade de pesquisa, minha dissertação de mestrado ganha novas roupagens e caminhos. Porém, o pano de fundo está definido e defendido, principalmente pela vontade e implicação em estudar essa temática: o desenvolvimento de adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Dados nos mostram que, no Brasil, cerca de 33 mil crianças e adolescentes estão em situação de acolhimento institucional, sendo que 43,7% são pessoas entre 12 e 21 anos (IPEA, 2021). Percebe-se um elevado número de adolescentes em situação de acolhimento institucional, ao mesmo tempo em que poucas reflexões e pesquisas são realizadas nessa temática, principalmente pela PHC. O que mais se evidencia dessa problematização é a forma com que a adolescência é vista pela sociedade e pelos serviços, que, na teoria, deveriam presar por sua constituição, mas que os entendem como sendo adolescentes problemáticos, marginais, perigosos, carentes, abandonados, delinquentes (Franceschini & Weschenfelder, 2021). Assim, percebemos que o próprio meio social já define *a priori* como esses adolescentes são, pela ordem da aparência dos fenômenos, sem desvelar a essência dos fatos, que se encontra nas condições concretas e materiais que essas pessoas tiveram como meio de desenvolvimento - muitas das vezes não humanizadoras.

Esses preconceitos refletem na escolha do perfil desejado por pessoas pretendentes à adoção, que na maioria das vezes buscam recém-nascidos e crianças, deixando de lado o grupo de adolescentes. Esse fato representa um grande tabu da sociedade a respeito da adoção tardia e que reflete na forma em que essas pessoas são vistas, dando a adolescência, além do apresentado anteriormente, como um período natural do desenvolvimento, portanto, sua ‘personalidade já estaria formada’ (Souza & Casanova, 2011). Esses ideais corroboram com concepções negativas e naturalizadas, as quais alimentam uma dicotomia na compreensão da adolescência, tomando-a como um processo natural e inerente ao ciclo vital. Porém, partindo da perspectiva da PHC, a adolescência deve ser vista de uma forma dialética, como sujeitos sociais e históricos, ou seja, a partir de um “processo sócio-histórico-cultural” (Pereira & Leal, 2018, p. 75).

A PHC, tendo como seu principal precursor Vigotski, é uma teoria psicológica que encontra seu aporte teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx (2003), que entende o ser humano como um ser histórico, cujas determinações de seus

processos psíquicos e educativos encontram-se fundados na materialidade objetiva (Netto, 2011). Portanto, a PHC não dispensa a relação entre o ensino dos conceitos científicos, produzidos pela espécie humana na natureza, e o desenvolvimento do psiquismo (Martins, 2011).

De acordo com Leontiev (1983), cada sujeito se apropriará das significações (produções humanas) de modo particular, a partir das relações realizadas em sua concretude e de suas impressões, afetos e sentimentos, configurando-se o sentido pessoal de dada significação. Assim, “o sentido pessoal as relaciona com a realidade de sua própria vida dentro desse mundo, com suas motivações. O sentido pessoal é também o que origina a subjetividade da consciência humana” (p. 125). Desse modo, partindo do pressuposto que o desenvolvimento tem um caráter histórico e cultural (Vygotsky, 2008), quando pensamos nas trajetórias de adolescentes em situação de acolhimento institucional, devemos considerar todo o processo que os levaram até à instituição: é o caso das possíveis fragilidades, vulnerabilidades e violências, entendendo que o desenvolvimento dos adolescentes é perpassado por determinantes sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos.

Já o Acolhimento Institucional é uma medida protetiva de caráter temporário e excepcional prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 98, a qual atua quando há violações de direitos integrais das crianças e dos adolescentes, como negligência, violência física, sexual, psicológica, entre outras (Lei nº 8.069/1990). O Serviço de Acolhimento Institucional (SAI) é estruturado pela Política Pública de Assistência Social, devendo estar em diálogo constante com a rede, para que todos os aspectos do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes sejam priorizados.

Porém, apesar das conquistas no âmbito legislativo, ainda existem tensões e contradições no que diz respeito ao lugar da criança e do adolescente no meio social. O que se percebe é uma contradição da dialética entre a lei e a sociedade. Os direitos sociais foram promulgados, mas ainda existe uma distância severa para que esses direitos sejam efetivos, repetindo o processo que se buscou combater com a instituição do ECA: o assujeitamento, a objetivação e, como consequência, a judicialização da infância e adolescência (Pinheiro & Sousa, 2020).

Uma das características das contradições presentes nesse cenário é a da desigualdade social, levando crianças e adolescentes pobres à marginalização de seus direitos fundamentais. Nesse sentido, a lógica hegemônica da doutrina menorista e higienista, que tinha como pano de fundo práticas do poder judiciário que criminalizavam famílias pobres e, em nome da proteção, institucionalizavam vidas, hoje surge como uma nova roupagem: a partir da categorização da

família negligente. Em resumo, “não se retira [as crianças e adolescentes] por pobreza, mas por negligências, e são os pobres os considerados negligentes” (Nascimento, 2012, p. 40). Portanto, a categoria negligência é uma criação do Estado para que as famílias pobres sejam penalizadas por literalmente serem pobres e não seguirem os preceitos de cuidado estabelecidos pela classe dominante (Bett, 2023).

De acordo com Bett (2023), faltam definições claras do que constitui negligência familiar e situação de risco, permitindo interpretações subjetivas e julgamentos baseados na voluntariedade dos atos dos responsáveis sem considerar as condições precárias em que muitas famílias vivem. Dessa forma, o Estado e o sistema jurídico produzem inúmeras contradições alinhadas com os interesses capitalistas não reconhecendo a desigualdade social e a luta de classes como componentes fundamentais do fenômeno negligência. Segundo Bett (2023), as práticas jurídicas que culpabilizam as pessoas pelas falhas do Estado são práticas neoliberais alinhadas com a reprodução do próprio sistema econômico. A autora propõe que a responsabilidade deveria recair sobre o Estado, esse que não fornece os meios necessários para que as famílias, especialmente da classe trabalhadora, possam cumprir suas obrigações de cuidado. Ela defende uma abordagem crítica e materialista do Direito que reconheça e aborde as complexidades das relações sociais e econômicas, superando a lógica positivista que desconsidera o contexto social e histórico dos fenômenos jurídicos.

Assim, a discussão a respeito da categoria pobreza é necessária para compreender as contradições presentes na sociedade motivadas pelo sistema capitalista, que alimenta e faz a manutenção das desigualdades sociais no decorrer das relações sociais das pessoas, principalmente da classe trabalhadora. Com isso, a pobreza é a realização do objetivo do próprio sistema econômico que precisa de pessoas que preencham essa classificação para que as intervenções da lógica do capital façam sentido (Yazbek, 2012; Ferreira & Facci, 2023). Desse modo, o verdadeiro ponto de partida para garantir a integridade e cuidado com crianças e adolescentes deve ser a erradicação da pobreza, ampliando a análise e as práticas no campo da assistência social, evitando individualismos e reducionismos.

Portanto, é necessário tomar a pobreza enquanto categoria multidimensional, a partir de determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos; além de que essa categoria é utilizada como justificativa e de forma intencional para a criação das Políticas Sociais que, na verdade, em virtude do sistema econômico vigente do capitalismo, embora representem algum avanço em relação aos direitos sociais, não possuem os reais objetivos de emancipação humana. Essas políticas, geralmente superficiais, não abordam uma perspectiva crítica, entendendo a pobreza

em sua totalidade para desenvolver intervenções eficazes que promovam o desenvolvimento da espécie humana, conforme analisa Lacerda (2015).

Portanto, quando focalizamos aspectos da adolescência, a partir da perspectiva vigotskiana, não a compreendemos como sendo universal e natural, mas sim histórica. Assim, a adolescência é um “importante momento no desenvolvimento, por ser o período em que ocorrem transformações significativas, com formações psicológicas qualitativamente diferentes, como a formação do pensamento em conceitos, a consciência e autoconsciência” (Leal, 2016, p. 82). Dessa forma, a dialética do processo de desenvolvimento, no qual o adolescente se constrói ao mesmo tempo que constrói sua realidade, leva à formação de novas formações psíquicas, representando saltos qualitativos entre o biológico e o psicológico, conforme veremos nesta dissertação. Esse desenvolvimento ocorre em uma concretude social que é marcada por determinantes históricos, sociais e econômicos, tendo a categoria pobreza uma significativa influência no modo que o psiquismo e a personalidade irão se desenvolver.

Assim, dada a contextualização, objetivamos, nesta dissertação, compreender qual a concepção de desenvolvimento humano está presente na literatura pesquisada sobre o Acolhimento Institucional de Adolescentes no Brasil a partir dos pressupostos da PHC, evidenciando quais suas implicações para a superação de uma visão estigmatizante do período da adolescência. Nesse sentido, a intenção desta dissertação é trazer elementos para que haja uma compreensão alternativa e contrária à usualmente usada pela sociedade e serviços; é necessário mostrar, a partir de elementos históricos, sociais, econômicos e conceituais que o desenvolvimento da adolescência é rico em termos de qualidades psíquicas, desde que haja as devidas mediações, como é o caso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente o pensamento conceitual. Também é nossa intenção mostrar o quanto a pobreza permeia essas concepções de adolescência e de institucionalização, denunciando os efeitos do capitalismo na subjetivação dessas pessoas.

Com base em uma leitura crítica de desenvolvimento humano a partir da PHC, entendemos que além de existirem nos termos da lei diversos princípios que garantam a proteção e desenvolvimento dos adolescentes, o sistema, o funcionamento da institucionalização e as ações realizadas, precisam estar condizentes com as reais necessidades desse estágio do ciclo humano. É isto que apresentaremos, nas discussões das particularidades desse período, durante o primeiro capítulo deste trabalho, bem como levando em consideração os multideterminantes sociais, históricos e econômicos no processo de desenvolvimento humano conforme justificado em nossa fundamentação teórica.

Para isso, no primeiro capítulo será apresentada a fundamentação teórica e conceitual sobre o desenvolvimento da adolescência para a PHC, destacando as particularidades psicológicas do adolescente, bem como sua atividade principal de comunicação íntima e o desenvolvimento da função psicológica superior do pensamento conceitual. No segundo capítulo será discutido o percurso histórico, jurídico e social das políticas de assistência à infância e adolescência, evidenciando as características do processo de institucionalização da infância e adolescência; também apresentaremos uma discussão do ECA enquanto documento norteador das políticas públicas da infância e juventude e quais avanços tivemos a respeito do acolhimento de crianças e adolescentes. No terceiro capítulo será apresentado o percurso metodológico que realizamos para levantar, analisar e discutir os trabalhos produzidos no campo da Psicologia com a temática Adolescência e Acolhimento Institucional, buscando compreender quais fundamentações teóricas estão sendo utilizadas para caracterizar o desenvolvimento humano e da adolescência dentro dos trabalhos. O capítulo será dividida em quatro partes: o caminho metodológico do levantamento e quais dissertações e teses foram selecionadas para compor nosso objeto de estudo; as principais informações e características dos trabalhos selecionados; discussão das três categorias de análise; e uma síntese de todas as reflexões realizadas no capítulo. Por fim, finalizamos a dissertação retomando algumas discussões construídas ao longo do processo, principais ideias defendidas, limites e possibilidades de continuação na temática aqui pretendida.

CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO HUMANO: PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O desenvolvimento humano é um processo revolucionário! (Vigotski).

Neste capítulo apresentaremos uma discussão sobre aspectos gerais da teoria e método utilizados nesta dissertação: a PHC, fundamentada no MHD. Nesse sentido, por ser nossa pretensão discutir aspectos do desenvolvimento de adolescentes institucionalizados, é pertinente expormos de qual desenvolvimento humano estamos falando e qual a forma com que ele ocorre. Enfatizaremos o período da adolescência, a partir da atividade principal da comunicação íntima pessoal, a qual resulta na formação da autoconsciência e do pensamento por conceitos, que proporcionará para o adolescente maior consciência de si e do mundo.

1.1 A Psicologia Histórico-Cultural como expressão do método do materialismo histórico-dialético

A PHC faz parte de um conjunto de outras teorias que pertencem - ou ao menos tentam pertencer - a uma mesma base epistemológica, as quais bebem nas águas do MHD, método cunhado por Karl Marx. Essas teorias formam o campo da Psicologia Soviética, desenvolvida no contexto social e político da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A PHC é uma abordagem produzida, principalmente, por Lev Semenovitch Vigotski, o qual teve grandes influências do seu tempo histórico para formular os conceitos que tornaram sua teoria conhecida como Psicologia Geral. Tanto a Psicologia Soviética quanto a PHC começaram com a Revolução de Outubro de 1917 e, por conta disso, julgamos necessário contextualizar o momento histórico e político citado.

No final da década de 1910, a Primeira Guerra Mundial havia provocado grande agitação social e política na Rússia, resultando em um contexto totalmente precário de condições básicas de vida, levando a uma insatisfação generalizada da população perante ao regime Czarista que governava o país naquela época. Esse momento de crise resultou na Revolução de Fevereiro de 1917 que derrubou o governo do Czar Nicolau II, formando um Governo Provisório liderado por Alexander Kerensky. O novo governo falhou em atender às demandas populares por paz, pão e reforma agrária, as quais se agravaram com a participação da Rússia na guerra. Nesse contexto de instabilidade, o partido político dos Bolcheviques, liderado por Vladimir Lênin, ganhava popularidade por defender a reforma agrária, a retirada

do país da guerra e um governo formado por conselhos de trabalhadores, soldados e camponeses. Em outubro de 1917, os bolcheviques derrubam o Governo Provisório e passam a governar a Rússia, marcando profundas transformações políticas, sociais e econômicas (Tuleski, 2008).

Durante os anos de 1918 e 1921, o país enfrentou uma Guerra Civil liderada por forças contrarrevolucionárias apoiadas por potências estrangeiras que não concordavam com as características do governo bolchevique. Após esses eventos é formada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1922, sob liderança de Lênin e, posteriormente, de Joseph Stalin, tendo a implantação de mudanças radicais na sociedade, como a nacionalização da econômica, a abolição da propriedade privada e a reforma agrária (Tuleski, 2008). Portanto, por conta das grandes mudanças estruturais da URSS, o novo contexto exigia uma reformulação na concepção de sociedade e de ser humano.

Segundo Shuare (2017), a Revolução de Outubro foi uma incitadora no processo de desenvolvimento da Psicologia na União Soviética, tendo esta ciência uma nova missão: de subsidiar a construção do projeto de uma sociedade nova, levando em consideração as tarefas práticas e pensando em problemas e soluções sociais que poderiam fazer com que a educação e o desenvolvimento integral da população fossem destacados. Dessa forma, gradualmente é abandonada uma Psicologia puramente acadêmica e de laboratórios, buscando desenvolver conjuntos teóricos e metodológicos que pudessem explicar o funcionamento de uma nova sociedade, com princípios políticos novos e emancipatórios.

Naquela época, a Psicologia Tradicional, subjetivista e empirista, e a tradição científico-natural da Fisiologia, eram os campos que se destacavam nas discussões da ciência. Com a revolução, influenciada fortemente por princípios marxistas, emergiu uma nova forma de conceber o objeto da Psicologia, a partir de concepções embasadas no método do materialismo histórico-dialético. Muitos autores da época tentaram fazer o movimento de considerar um novo aporte filosófico para as discussões da Psicologia, porém encontraram dificuldades que resultaram em erros metodológicos, realizando uma aplicação mecânica e reducionista do método. Vigotski foi o primeiro, de fato, a aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica, desenvolvendo a Psicologia sobre uma base completamente nova e mudando, de forma radical, seu objeto e seus métodos (Shuare, 2017).

A seguir, buscaremos expor a importância de se considerar as fontes filosóficas para a elaboração de uma ciência psicológica, neste caso, as fontes do materialismo histórico-dialético para a Psicologia Soviética.

Fontes filosóficas dão pano de fundo para os aportes metodológicos de uma ciência psicológica, evidenciando a importância da relação entre Filosofia e Psicologia. O que difere a Psicologia Soviética das demais abordagens em Psicologia é a grande importância que a primeira dá às fontes filosóficas, desenvolvendo seu aporte teórico-metodológico em uma concepção filosófica, ou seja, uma forma específica de produzir conhecimento científico. A filosofia contribui para que a ciência psicológica tenha formas de investigar as premissas e condições de determinado conhecimento científico, seus limites historicamente concretos e os marcos socioculturais e gnosiológicos, destacando o caráter social e histórico do conhecimento. A partir dessas contribuições, a filosofia fornece a concepção de mundo da ciência psicológica, expressando as particularidades do aporte filosófico e garantindo objetividade e cientificidade aos resultados obtidos pela investigação psicológica (Shuare, 2017). Em outras palavras, os resultados de uma teoria científica devem expressar a concepção de mundo e o enfoque filosófico utilizado, evidenciando os princípios gerais desse conhecimento científico, os métodos e procedimentos utilizados para elaborar o dado empírico em si. Por isso, é importante que apresentemos, neste trabalho, a construção e a relação existente entre o método do materialismo histórico-dialético e a PHC, para que seja possível entender a forma de operar com os conceitos teóricos e as análises de dados desta dissertação.

Pensando nisso, faremos uma breve exposição das principais influências do materialismo histórico-dialético na forma de investigar e explicar o objeto de análise na PHC; no caso desta dissertação, o desenvolvimento de adolescentes em situação de acolhimento institucional.

No que diz respeito à *dialética*, a partir da matriz marxista, podemos compreendê-la como sendo um método de apreensão da realidade e do seu movimento. De acordo com Shuare (2017), o método tem a preocupação de tratar das leis gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do ser humano. Em virtude de o mundo estar em constante movimento, a dialética defendida por Marx é uma forma de superar os princípios da lógica formal de Aristóteles, a qual entende a natureza de maneira estática e atemporal, criando formas fixas e regras rigorosas para considerar os elementos existentes. A dialética marxista defende uma abordagem dinâmica e histórica dos fatos, entendendo que a natureza, a sociedade e as relações sociais ali existentes podem ter elas próprias contradições internas e, assim, conseqüentemente, mudanças. Portanto, a dialética contribui para que seja possível capturar a dinâmica e a complexidade dos fenômenos, permitindo-nos conhecê-los (Netto, 2011).

Shuare (2017) defende que a dialética auxilia na descoberta das dependências que tal objeto possui, ou seja, do que ele depende para existir e quais os limites existentes nessas

dependências, para que assim possamos superá-los e, então, possibilitar que o conhecimento desse objeto seja infinito e dialético. A autora também apresenta que a fonte de desenvolvimento do objeto – nesse caso o desenvolvimento do psiquismo - ocorre através de uma *unidade de contrários* que existe nele próprio, resultando em saltos qualitativos de desenvolvimento. A partir dessas considerações evita-se o reducionismo e as determinações mecanicistas da lógica causa e efeito. Portanto, a dialética, enquanto operação metodológica, nos ajuda a encontrar e explicar o sistema e as relações que o objeto faz parte, ou seja, sua essência e suas particularidades.

Outro eixo que estrutura todo o conjunto teórico-metodológico da PHC é o **historicismo**, conceito que fornece a concepção histórico-social da origem do psiquismo humano. De forma geral, Vigotski introduz o psiquismo no tempo, entendendo que os fenômenos psíquicos não se desenvolvem a partir de processos de maturação, mas, a partir de uma concepção do materialismo histórico, se desenvolvem em um tempo que é histórico e esse tempo também representa o processo de desenvolvimento da própria sociedade, portanto, “o tempo humano é história tanto na vida individual como social” (Shuare, 2017, p. 61). A forma com que os fenômenos psíquicos se desenvolvem é também, na mesma medida, a forma que a própria sociedade se desenvolve, já que ambos dependem da atividade produtiva do ser humano. Ou seja, a atividade de trabalho, realizada na natureza através de instrumentos mediadores entre o ser humano e o objeto da atividade, resulta em objetivações; logo, cria-se a natureza social do sujeito, ou seja, a cultura. É essa mesma natureza social, produzida pelas objetivações, que transforma também, em um processo dialético, a natureza natural da sociedade.

Por isso a teoria alega o caráter histórico e social do psiquismo humano, pois sua história é também história social da sua constituição. O psiquismo se desenvolve tanto no tempo histórico quanto nas relações sociais que surgem a partir desse processo dialético entre sujeito e sociedade. Essa relação do psiquismo humano com o meio social apresenta o caráter mediatizado do primeiro, no qual ao se relacionar com os objetos produzidos, através da mediação dos instrumentos que foram utilizados na atividade, são desenvolvidas as funções elementares - processos puramente fisiológicos do ser humano, em superiores - características peculiaridades do psiquismo do ser humano.

Essa concepção e defesa favorece com que haja a superação da ideia do caráter imediato do psiquismo encontrada em outras teorias, como se o psiquismo fosse algo dado e não algo gerado. Ao contrário destas teorias, vemos que o psiquismo humano é desenvolvido a partir das transformações que o sujeito realiza pela atividade na natureza e a natureza nele, desenvolvendo

suas funções psicológicas superiores. Por isso, podemos dizer que “a existência real do psiquismo coloca-se no espaço-tempo da inter-relação do homem com o mundo, no espaço-tempo de sua atividade” (Shuare, 2017, p. 63).

Esta discussão nos conduz a uma análise científica dos assuntos aqui discutidos; a saber a institucionalização e o desenvolvimento de adolescentes, de uma forma que consideremos que ao tomar o adolescente em situação de acolhimento institucional precisamos entendê-lo a partir de uma concretude, de um meio social, na qual ele se relacionou e passou por seus processos de desenvolvimento. Portanto, o caráter histórico e social do psiquismo humano nos faz resgatar todos os determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos que incidem diretamente na organização da sociedade, das políticas públicas para crianças e adolescentes, das relações sociais e familiares e do próprio desenvolvimento dos adolescentes. É uma reflexão que nos fornece apoio para superarmos teorias reducionistas e biologizantes, as quais colocam na conta da maturação biológica – déficits no desenvolvimento ou por conta de uma genética particular, por exemplo – a justificativa para se comportarem de determinadas formas.

Entendendo o caráter histórico-social do desenvolvimento do psiquismo, Pasqualini (2014) argumenta que Vigotski nega a existência de *fases* naturais e universais ao falar de desenvolvimento humano, defendendo o uso de *períodos*, pois o desenvolvimento não é um processo espontâneo e de maturação biológica. Na verdade, são as condições socioculturais que ditarão o caminho, a forma e o conteúdo de tal desenvolvimento. É a forma com que o ser humano atua no meio e é transformado pelo meio que será o fio condutor para pensarmos o desenvolvimento do psiquismo. Nessa linha de raciocínio, a partir de uma compreensão histórico-dialética, é possível entender a *atividade* como categoria chave para se pensar as especificidades de cada período do desenvolvimento, ou seja, as particularidades do desenvolvimento do psiquismo, já que em cada idade a pessoa tem um tipo específico de relação com o meio.

Portanto, a atividade é entendida, aqui, como a mediação entre a unidade dialética indivíduo-sociedade. A atividade transforma e complexifica, ao mesmo tempo, o indivíduo e a sociedade. A categoria atividade garante o aspecto de *totalidade* na explicação do desenvolvimento do psiquismo, pois é ela a responsável tanto pela constituição do psiquismo quanto da concretude social. Assim, “a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade” (Pasqualini, 2014, p. 68).

No que diz respeito ao *aspecto ontológico* da discussão, Pasqualini (2014) apresenta que embora a sequência de períodos do desenvolvimento (infância, adolescência, vida adulta,

velhice) seja regular e histórico do ser humano, a direção e o conteúdo de cada período serão determinadas pelas condições concretas de cada pessoa. Dessa forma, podemos dizer que *o psiquismo se desenvolve a depender da atividade exercida na concretude*, nas relações sociais; se a concretude muda, mudará o conteúdo da atividade e as peculiaridades do desenvolvimento do psiquismo.

Discutiremos mais adiante o que Leontiev (1978) apresentou como atividade dominante, uma forma de atividade específica que apresenta maiores influências no curso de desenvolvimento da pessoa do que outras atividades naquele período. Segundo Pasqualini (2014), a complexificação da atividade do indivíduo, na medida em que ele se relaciona de forma mais peculiar com o meio, novas formações psíquicas são engendradas, apresentando o que existe de mais essencial em cada período da vida. As mudanças do concreto e da atividade indicam uma mudança na unidade dialética quantitativa-qualitativa do psiquismo: na medida em que muitas alterações quantitativas ocorrem no psiquismo e no corpo humano, com a apropriação da cultura no processo de humanização, existe uma *revolução*, um salto qualitativo na estrutura e funcionamento do psiquismo; as particularidades psicológicas do sujeito passam a ocorrer de uma nova maneira.

Essa mudança ocorre pela *contradição* em que a pessoa esbara no meio social, pois não faz mais sentido ela atuar na realidade com os recursos psicológicos que ela tem. Esse é outro aspecto em que o método do materialismo histórico-dialético contribui nas considerações desta ciência, fornecendo a ideia de que a realidade se movimenta em virtude da *unidade da luta de contrários*. Ou seja, ela só se transforma porque existe uma força do novo combatendo uma força do velho, tornando essa contradição a força motriz da mudança, do desenvolvimento qualitativo (Pasqualini, 2014). Dessa forma, podemos afirmar que toda mudança advém de uma contradição, evidenciando que saltos qualitativos no percurso do desenvolvimento do psiquismo representam que o novo superou o velho dentro do próprio objeto; neste caso, dentro do próprio psiquismo.

O meio social exige novas capacidades da pessoa, fazendo-a desenvolver conquistas psíquicas. Dialeticamente, a partir dessa exigência, será preciso mudar o contexto em que a pessoa se encontra, alterando, também, a atividade e o psiquismo. Dessa maneira, a luta de contrários é necessária para que as mudanças ocorram.

Cada período do desenvolvimento ocorre por uma luta de contrários. A estrutura e o funcionamento de uma criança na educação escolar requerem formas diferentes daquelas que eram empregadas quando ela estava na educação pré-escolar. Dessa forma, nela própria ocorre a *superação* do estado anterior por *incorporação* do estado psíquico que o novo contexto exige.

As atividades dominantes são superadas por incorporação pela atividade do novo período, o que existia é negado, conservado e transformado, ou seja, passa para outro lugar na hierarquia psíquica (Pasqualini, 2014). Em outras palavras, a próxima atividade é gestada dentro da atual (luta de contrários), para que quando a atual se esgotar, como fonte de desenvolvimento de novas capacidades, outra possa surgir.

Nessa linha de raciocínio, de que todos os processos de desenvolvimento do psiquismo ocorrem, principalmente, de forma qualitativa, graças ao processo dialético de apropriação das objetivações humanas, observamos que a discussão e teorização sobre este objeto de estudo deve ser realizado para além da aparência e descrição dele próprio. Para tanto, é necessário entender o processo de desenvolvimento e aquisição dos fenômenos psíquicos, como eles ocorrem em relação ao movimento do real, compreendendo seu verdadeiro funcionamento, ou seja, sua essencialidade.

Para isso, a partir do método materialista dialético, Pasqualini e Martins (2015) abordam a discussão da dialética singular-particular-universal como mais uma ferramenta metodológica para compreender a totalidade da realidade social, bem como apreender, para além da superficialidade dos fenômenos, sua essência e funcionamento. As autoras resgatam a importância de que no materialismo o real é a existência em si mesma, ou seja, diferente de teorias idealistas que entendem a realidade como criada pelo próprio indivíduo. Aqui, defendemos que o real é reconhecido como existência em si e, na medida que sujeito se relaciona com esse real, tanto o primeiro quanto o último vão se constituindo. No decorrer desse processo de relação o sujeito vai apreendendo o real em movimento e realiza uma espécie de reprodução ideal de um processo real.

Quando utilizamos o método do materialismo histórico-dialético estamos buscando captar e reproduzir o movimento do real no pensamento. O método auxilia a compreender esse real de forma a ser considerada toda sua processualidade, todas as determinações envolvidas, buscando a forma mais fidedigna de tomar o fenômeno por completo; pela sua totalidade, para assim encontrar as leis que o permitem existir. A captura do real faz com que seja reproduzido o movimento da realidade no pensamento do sujeito, resultando, então, em um conhecimento daquilo que captamos. O conhecimento humano é a reconstrução da realidade objetiva no pensamento, ou seja, é a formação de uma imagem subjetiva daquela realidade objetiva que capturamos no psiquismo.

Esse processo de apreensão do real e produção de um conhecimento é resultado da interação entre a unidade dialética indivíduo-sociedade, a qual já foi apresentada anteriormente. Porém, os fenômenos manifestados no cotidiano, esses que são capturados pelo nosso

psiquismo a partir da relação com o meio, representam apenas a superfície de como funcionam, ou seja, é o contato imediato que temos com aquele fenômeno do real, tomando apenas sua aparência. Pasqualini e Martins (2015) negam a relação passiva entre indivíduo e sociedade, como se o primeiro *apenas* capturasse os fenômenos sociais postos na realidade; pelo contrário, a dialética singular-particular-universal colabora para que sejam superadas as cisões existentes na unidade indivíduo-sociedade, facilitando o entendimento da sociabilidade humana. Também reafirma o caráter social do psiquismo, já que o modo com que essa captura acontece é uma maneira de exemplificar a transformação da natureza pelo indivíduo e a transformação do indivíduo pela natureza.

A dialética singular-particular-universal parte do princípio de que a singularidade se constrói na universalidade e a universalidade se concretiza na singularidade pela mediação da particularidade. Para superar o conhecimento adquirido apenas com o contato imediato do fenômeno é preciso entender as leis que garantem sua existência, suas relações dinâmico-causais e múltiplas mediações que o determinam e constituem. Essas informações não estão explícitas aos nossos olhos. Porém, para se chegar a verdadeira explicação do funcionamento do fenômeno é preciso partir desse empírico, levar a relação a um grau de abstração, para assim, posteriormente, compreendê-lo de forma concreta, ao ponto de considerar sua universalidade, ou seja, sua essência e explicação universal (Pasqualini; Martins, 2015).

As autoras apresentam o exemplo de Isaac Newton e a lei da gravidade para facilitar a compreensão da relação entre singular e universal. Tomemos a queda da maçã como o fenômeno singular, o contato imediato e sensível que Newton teve ao ver e se relacionar com a maçã caindo da macieira. A princípio, a partir desse dado empírico, apenas com a maçã caindo, o cientista não conseguiu explicar o motivo da maçã cair perpendicularmente no chão. Posteriormente ele formularia a lei gravitacional, e foi a partir desse fenômeno empírico, singular, que Newton pode entender que tal fenômeno singular ocorreu por conta de uma questão física de gravidade. O que possibilitou que Newton chegasse até à essência do fenômeno, sua universalidade, foi a abstração dessa discussão, orientada pela mediação dos estudos realizados por ele, os quais podemos tomar como o processo particular da situação exemplificada.

A universalidade encontrada nesta situação singular, a lei gravitacional, explica não só a ocorrência particular da caída da maçã, mas todo um conjunto de fenômenos, como é o caso da órbita da Lua em torno da Terra. Dessa forma, é possível afirmar que “todo fenômeno singular contém em si determinações universais . . . ou, mais que isso, como a universalidade

se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364). Nesse sentido, as autoras continuam e sintetizam que

captar a essência da realidade natural e social implica abstrair momentaneamente – ou suspender – as formas fenomênicas e decodificar as leis explicativas que regem o desenvolvimento do fenômeno. Isso significa que todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364).

Todo fenômeno é expressão da unidade entre singular-universal, sendo que “nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. . . . Singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente” (Pasqualini; Martins, p. 365). Dessa forma, o particular representa a mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), resultado da aproximação entre os dois, indicando o processo da existência desses dois polos. Em outras palavras, o particular representa as mediações que são realizadas e que fazem o fenômeno existir tal qual como ele é. Essa mediação acontece de modo a expressar a universalidade e a condicionar o modo de ser da singularidade. Assim, analisando as particularidades do fenômeno é possível verificar suas determinações, ou seja, a concretude do fenômeno.

Levando em consideração o objeto de pesquisa desta dissertação, o desenvolvimento de adolescentes institucionalizados, entendemos que a dialética singular-particular-universal carrega contribuições importantes. Na medida em que buscamos capturar o fenômeno estudado, poderemos compreendê-lo para além da sua experiência individual, singular, mas também como ela é influenciada por outros fatores e contextos, resultando em uma explicação e definição da totalidade e essencialidade do fenômeno estudado.

A fim de conceitualização da discussão aqui realizada, tomemos um adolescente institucionalizado: o adolescente em si, sua história de vida, sua saúde mental, seu estado emocional, seus comportamentos e o motivo que o levou até a situação de acolhimento institucional representam o modo singular da tríade. O particular diz sobre às mediações existentes no contexto que está inserido, na sua cultura, a partir das relações e interações realizadas com outras pessoas da instituição, da equipe, da comunidade, com o contato ou não com a família, com a escola e com outros serviços e cuidados fornecidos a ele. Também compõem a esfera da particularidade as estruturas e condições sociais, econômicas e políticas das quais ele faz parte, como também as políticas públicas que regulamentam as práticas dentro do serviço de acolhimento institucional, as normas e valores da sociedade em que vive. A

universalidade representa a capacidade do vir a ser do adolescente, as possibilidades plenas do seu desenvolvimento.

Com base na análise da relação singular, particular e universal, ao considerar um adolescente que esteja em situação de acolhimento institucional, é importante que a equipe técnica saiba considerar todas as determinações e relações dinâmico-causais que determinam e constituem a singularidade desse adolescente. Isto é fundamental para que assim não sejam reforçadas as práticas e discursos estigmatizantes que temos na sociedade e no campo jurídico: que adolescentes em situação de acolhimento são ‘delinquentes’, ‘rebeldes’, ‘difíceis’, ‘instáveis’, por exemplo, e que todas essas características advém de fatores genéticos adquiridos de suas famílias pobres. Na contramão dessas concepções, devemos lembrar que cada pessoa teve determinadas mediações na vida que expressaram uma universalidade em sua singularidade.

Na história da Psicologia tradicional é possível constatar a naturalização e universalização das particularidades, tomando como que se todos os fenômenos possuíssem a mesma mediação. Porém, a partir do materialismo histórico e dialético e da relação singular-particular-universal, entendemos que existem determinações específicas que agem sobre a singularidade, não sendo algo generalizado. Assim, Pasqualini e Martins (2015) defendem que, na atuação em Psicologia, para apreender o indivíduo em sua concretude, “é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade” (p. 370).

A partir do exposto, buscamos expor a utilização e a relação entre os princípios filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético na articulação com os conceitos e forma de analisar os objetos na PHC. Shuare (2017) compartilha que a tarefa do método é contribuir na explicação do funcionamento do psiquismo humano e não a solucionar todas as lacunas existentes nele. No tópico a seguir daremos mais um passo na teoria da PHC, aprofundando alguns conceitos importantes da concepção de desenvolvimento humano e adolescência que esta teoria carrega.

1.2 Aspectos teóricos iniciais da Psicologia Histórico-Cultural

Para iniciarmos nossa reflexão sobre o desenvolvimento da adolescência, é importante contextualizarmos, de forma breve, a concepção de desenvolvimento humano para a PHC. Segundo Vygotsky e Luria (1996) o desenvolvimento do ser humano cultural adulto é resultado

de três trajetórias: da filogênese, da evolução histórico-cultural e da ontogênese. Segundo Vygotsky (1930), embora seja necessário considerar as leis biológicas, são as leis socioculturais que desempenham o papel principal no desenvolvimento do ser humano atual. Porém, na história da evolução humana, da passagem do animal para o ser humano, as leis biológicas operavam sobremaneira em sua formação. Isso quer dizer que desde os macacos até o *homo sapiens* as características anatômicas – fisiológicas, funções de órgãos e atividades instintivas – eram transmitidas entre as gerações ali existentes pela via da hereditariedade.

Conforme a espécie humana foi se organizando coletivamente ela passou a se locomover verticalmente, a fabricar instrumentos e a se comunicar pela linguagem. Alterações anatômicas e fisiológicas se intensificavam, indicando que o desenvolvimento biológico estava, portanto, sendo influenciado pelas necessidades de produção e, necessariamente, pelas atividades ocorridas no meio daqueles animais (Vygotsky, 1930). Em outras palavras, o ser humano se desenvolvia conforme o que ele presenciava, vivenciava e necessitava ao longo dos dias e demandas. “A biologia pôs-se, portanto, a ‘inscrever’ na estrutura anatômica do homem a ‘história’ nascente da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p. 281). Essas mudanças apontam o surgimento da história e vida social humana, já que as produções que a espécie realizava traduzem a condução de uma nova e importante linha no processo: as leis sócio-históricas.

Neste contexto, Leontiev (1978) apresenta como *viragem* o estágio em que a espécie humana já desenvolveu todas as estruturas biológicas necessárias para continuar sua evolução, já hominizadas, e passa para uma outra etapa, agora cultural, não sendo mais dependente às leis naturais. Em outros termos, todas as propriedades anatômicas e fisiológicas, com suas respectivas funções, são transmitidas via hereditariedade, mas o processo de humanização é dependente da apropriação da cultura. Uma vez garantida a constituição biológica, agora o ser humano já possui todo aparato biológico exato para se desenvolver socialmente, culturalmente e historicamente – de forma ilimitada! O que dita o curso do desenvolvimento da espécie humana passa a ser, primeiramente, as leis sócio-históricas; as necessidades e atividades da própria natureza social que constituem a força motriz para a execução desse processo.

Na história primitiva, vemos que as relações existentes, as necessidades e os recursos, daquele meio eram muito deficitárias, proporcionando pouco desenvolvimento para os indivíduos ali presentes. Assim, na medida em que o ser humano foi atuando na natureza, demandando e criando recursos, o nível de tecnologia foi se alterando, resultando em uma coletividade mais complexificada, uma sociedade altamente desenvolvida que diretamente proporcionaria um maior desenvolvimento psicológico para a espécie (Vygotsky, 1930). Portanto, podemos observar que o ser humano é criado pelo meio, pela sociedade em que vive,

a partir da mediação de fatores materiais e psicológicos, influenciando na formação de comportamentos e personalidade.

Com isso, todo o aparato de características tipicamente humanas – processo a que chamamos de *hominização* – antes realizado pela hereditariedade, é fixado na realidade objetiva da sociedade, por meio da cultura material e intelectual, possibilitando o processo de humanização. Portanto, tudo o que existe de mais humano, os comportamentos, a linguagem, as operações etc., são objetificadas na realidade material. É dessa forma que a perspectiva aqui apresentada defende um aspecto material e concreto do desenvolvimento humano (Leontiev, 1978).

De acordo com Leontiev (1978), a transmissão dessas características ocorre a partir das necessidades produtivas, portanto, pela via da *atividade do trabalho*. Ou seja, na medida em que o ser humano vivia em seu meio, novas demandas surgiam, fazendo com que desempenhasse alguma *atividade* específica frente a essa nova *necessidade* encontrada. A partir desse momento, todo o recurso que foi utilizado (atividade de trabalho) para sanar essa demanda estava sendo fixado concretamente na realidade material, fazendo parte da cultura humana. A esse processo chamamos de objetivação. É por conta dessa especificidade de buscar solucionar a questão demandada (necessidade) que dizemos que a *atividade de trabalho é uma atividade criativa e produtiva*, existente apenas nessa nova sociedade altamente desenvolvida.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 1978, p. 283).

A partir do exposto acima entendemos que pela atividade de trabalho o ser humano modifica a natureza de acordo com as necessidades que surgem e essas ações vão se objetivando, sendo marcadas, cristalizadas, na história da humanidade para posteriormente serem transmitidas para outras pessoas. A cada mudança e aprimoramento que ocorre nos objetos (produtos materiais ou intelectuais), observamos um grau a mais na conta do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade.

É por isso que quando uma criança nasce ela apresenta todo o aparato biológico necessário para se apropriar de uma variedade de possibilidades que a humanidade acumula historicamente. Por isso, dizemos que não nascemos humanos, mas tornamo-nos, pois é a partir do processo de *apropriação*, a partir da atividade de trabalho, que *internalizaremos* as características tipicamente humanas cristalizadas nos objetos, comportamentos e relações sociais.

Seria extremamente tardio se cada pessoa dependesse única e exclusivamente da sua experiência individual para se desenvolver. Existem exemplos comuns para essa discussão: uma criança recém-nascida, criada fora da sociedade culturalmente aprimorada, tem seu nível de desenvolvimento igual dos animais; agora, uma criança que vivia em uma coletividade de nível econômico e cultural muito baixo, quando criada em uma condição social e cultural mais elevada, todas as aptidões humanas serão integralmente desenvolvidas. Assim, as características tipicamente humanas são transmitidas no decorrer da apropriação da cultura, essa criada pelas gerações anteriores (Vygotsky, 1930; Leontiev, 1978).

Para se apropriar dos conteúdos fixados nos objetos é necessário realizar uma atividade específica que reproduzirá o que se espera daquele objeto. A utilização dos *instrumentos* nos ajuda a pensar de que forma essa relação entre apropriação e atividade acontece. O instrumento é um produto material, um objeto social, que tem incorporado nele próprio as operações de trabalhos elaboradas ao decorrer da história. Tanto a história quanto a função da atividade estão cristalizadas nele e assim, com a sua utilização, torna-se possível exercer a atividade em si, ou seja “a aquisição do instrumento consiste . . . em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. E ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’, que ‘hominizam’ a sua esfera motriz” (Leontiev, 1978, p. 288).

Diante do exposto, entendemos que o processo de apropriação nada mais é do que um processo de aprendizagem – o instrumento permite que a pessoa aprenda a realizar determinada atividade, logo ela se apropriará aquele objeto e se desenvolverá. Esse desenvolvimento acontece, pois, com o próprio uso do instrumento; a realização da atividade faz com que haja uma reorganização no psiquismo humano, alterando estruturas anatômicas e resultando em funções psíquicas novas. O processo de humanização, portanto, se desenvolve pela via da aprendizagem (apropriação dos objetos historicamente acumulados), na relação estabelecida com outras pessoas.

Segundo Leontiev (1978), esse processo de apropriação do conteúdo cristalizado no objeto pela atividade não acontece por si só, ou seja, as características, as funções e as aptidões

humanas não são simplesmente *dadas* ao ser humano através do contato com o objeto em si, mas estão apenas *postas* nos objetos. Necessita-se, dessa forma, de outra pessoa que se já se apropriou daquela atividade específica, para intermediar a relação com o objeto. Como já discutido acima, ao nascermos somos inseridos diretamente em um mundo material, cultural e intelectual pré-existente e, a partir das relações sociais que nos cercam e do processo de *comunicação* desse grupo, vamos sendo apresentados a todos os recursos da sociedade. Ao tomar contato com o meio, a criança se desenvolve e também modifica o meio através da descoberta.

Para se apropriar destes resultados . . . a criança deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (grifos do autor, Leontiev, 1978, p. 290).

Partindo deste princípio, podemos dizer que toda a história da humanidade, acumulada historicamente, é transmitida para as novas gerações pelo processo de educação; caso contrário, o ser humano não se desenvolveria e a sociedade nada caminharia rumo a progressos. Observar a organização da educação, portanto, seja a informal ou a formal, é importante para pensarmos em desenvolvimento humano, tópico muito caro para as ciências que se propõem a estudá-lo, como é o caso da Psicologia. Assim, a educação escolar é reflexo de toda cultura histórica da humanidade e quanto mais rica for essa humanidade mais complexa é a responsabilidade da educação e do ensino escolar.

Destarte, para que todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, principalmente os científicos, sejam compartilhados é necessário que as pessoas se apropriem deles por meio da *mediação* de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos. Para Saviani (2003, p. 13), o trabalho educativo é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, sendo a escola a instituição responsável por essas articulações.

Os conhecimentos e objetivações que a espécie produziu são armazenados no seio da humanidade, sendo indispensável que haja uma sistematização destes conhecimentos. A escola é a instituição que cumpre a função de sistematizar e mediar todo o conhecimento produzido e acumulado em sociedade e é a responsável em promover a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2003, p. 14). A sistematização dos conceitos científicos é organizada em disciplinas na escola, sendo que pela aprendizagem as funções psíquicas passam de

elementares para superiores, proporcionando que o pensamento se torne teórico, facilitando que a criança conheça cada vez mais o mundo.

À educação escolar compete corroborar o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais (Martins, 2013, p. 304).

Apesar do conteúdo da humanidade – os fenômenos, os objetos materiais e intelectuais, a arte e a ciência – estarem constantemente sendo produzidos e enriquecidos, tendo a educação escolar a responsabilidade de organizar a mediação desses conteúdos, sabemos que não são todas as pessoas que têm *acesso* a eles, passando a existir, portanto, uma diferença no modo que a população humana se desenvolve.

É importante destacar, novamente, que toda a espécie nasce com uma pré-disposição inata para formar aptidões especificamente humanas a partir dos processos de apropriação, se distinguindo dos animais. Porém, a partir da experiência da vida material de cada pessoa, influenciada pelo meio circundante, vemos diferenças e condições de modo de vida que calcam um desenvolvimento prejudicado daquela população. Dessa forma, é impossível falarmos em uma *unidade* da espécie humana, como vemos nos animais, que são agrupados e generalizados como um todo. Isso, pois, vemos com Leontiev (1978) que as características e a forma que essa realidade concreta é organizada dita o modo e a qualidade (ou não) que os seres humanos se desenvolverão.

. . . esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da *desigualdade econômica*, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (grifos nossos, Leontiev, 1978, p. 293).

Deste modo, segundo Vygotsky (1930), não existe somente uma sociedade e um tipo de vida, mas sim distintas classes sociais, resultando em diferentes formações humanas, corrompendo, portanto, sua personalidade. Isso ocorre pelo crescimento da sociedade capitalista industrial, a qual provoca a divisão e a dicotomia das relações sociais (trabalho intelectual x físico, cidade x campo, pobreza x luxo).

Toda produção material depende de uma atividade de trabalho, logo, se a sociedade é dividida, a forma de produzir, de desempenhar a atividade de trabalho, também será dividida. Leontiev (1978, p. 294) nos ajuda a discutir a divisão social do trabalho, expondo que ela

. . . transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor do produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente impessoal, começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de *mercadoria* (grifos do autor).

Com a atividade de trabalho fragmentada, cada parte dessa atividade vai sendo manufaturada e o ser humano vai perdendo o sentido real de sua realização, que deveria resultar em apropriação e desenvolvimento. Pelo contrário, em vez da pessoa ser ativa nesse processo, é o trabalho que a domina, ficando a ela somente a realização de uma fração do trabalho total, o que acaba se refletindo em seu desenvolvimento: fragmentado e dividido, sacrificando suas faculdades físicas e psicológicas.

Conforme Vygotsky (1930), toda produção intelectual exige uma forma determinada de produção material. Antes da lógica capitalista operar na sociedade, as pessoas encontravam as faculdades psicológicas específicas na realização de suas atividades (plantações, artesanatos etc.), mas com o crescimento das indústrias, a população trabalhadora encontra o desenvolvimento das funções psicológicas dentro das linhas de produção das fábricas, ocorrendo forma limitada e fragmentada. As potencialidades que estavam fixadas no produto e promoveriam desenvolvimento agora estão descoladas do seu processo, sendo postas no valor do produto em si. Ou seja, as funções psicológicas superiores se desenvolverão de forma parcial, promovendo o sofrimento da classe trabalhadora.

Nessa lógica de funcionamento da sociedade, apenas uma parte da população enriquece materialmente e intelectualmente, pois somente a ela é proporcionado os meios próprios para apropriação daquilo que está sendo produzido globalmente. Porém, quem está na linha de frente dessa produção, a classe trabalhadora, é tomada a parte, empobrecendo cada vez mais. Assim, a concentração da riqueza material e intelectual nas mãos da classe dominante (acesso ao ensino de qualidade, artes, habilitação, alimentação, saúde etc.) faz com que a população pobre não tenha os meios necessários para superação dessa condição de alienação e acorrentamento.

Nesse contexto, no que diz respeito à educação escolar, visualizamos um movimento de desvalorização da escola e secundarização do ensino. Em uma sociedade de classes, os saberes

científicos, ou seja, as objetivações humanas e os conceitos produzidos na humanidade, não estão sendo promovidos à classe trabalhadora para que assim ela possa se conscientizar e se desenvolver. A espécie em si produz conhecimentos, mas não são todas as pessoas que têm acesso a eles, tornando a apropriação privada para um grupo social. Desse modo, a escola se sujeita a funções que favorecem somente a classe dominante, permitindo que se perpetue a condição de exploração da classe operária (Pasqualini & Mazzeu, 2008). Logo, temos que considerar esse contexto como um determinante social que opera diretamente na realidade e que age na singularidade dos estudantes, gerando dificuldades, defasagem escolar e adoecimento. É de suma importância, portanto, que as instituições educativas tenham consciência das influências que o contexto sócio-político-econômico produz em suas práticas, sendo necessário pensar e executar ações que estejam de acordo com a emancipação do ser humano e que possibilite a ele o desenvolvimento.

Vygotsky (1930) e Leontiev (1978) nos apontam que a solução para o problema do cenário mercadológico de exploração, o qual deturpa o desenvolvimento humano, surge a partir de pressupostos de uma revolução socialista e, conseqüentemente, educativa. É necessário favorecer que a educação escolar conceda a todas as pessoas as condições necessárias para compreenderem o sentido teórico e prático do funcionamento da sociedade; assim, durante os processos de desenvolvimento, ao entrarem na vida adulta, possam combater as contradições inerentes ao sistema capitalista, propiciando que esse sistema também se desfaça dentro do cenário econômico e laboral. Somente dessa forma que será possível devolver para a espécie humana todas as possibilidades que a própria natureza concede ao gênero humano para se apropriar e se desenvolver, reconectando-se com atividades e sentidos.

Por fim, a partir da discussão acerca da concepção de desenvolvimento humano, reafirmamos compreender a espécie humana como um produto da concretude, essa que é multideterminada (politicamente, economicamente, historicamente, socialmente) e que, em um sentido dialético, influencia a forma com que o ser humano se desenvolverá, criando a premissa da *'natureza social do desenvolvimento humano'*.

A respeito das especificidades do desenvolvimento humano, na próxima subseção do texto evidenciaremos alguns outros elementos que remontam como o ser humano opera na realidade, mostrando como cada período de seu desenvolvimento apresenta a atividade principal que favorecerá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, logo também do desenvolvimento do psiquismo. A essa discussão teórica, a Psicologia Soviética chama de periodização e nela são apresentadas as características e o modo de cada período que o ser humano vivencia em sua vida material e social.

1.3 A periodização do desenvolvimento humano

Conforme elucidado acima, os autores da PHC buscaram, após a revolução russa, uma nova compreensão do desenvolvimento do psiquismo. Eles analisaram a importância da criação de um novo ser humano integral, em conformidade com o contexto social emergente, e, desta forma, o sistema de ensino, bem como todos os serviços que se atentam ao cuidado de pessoas - principalmente crianças e adolescentes -, precisam considerar o funcionamento e as leis que operam no desenvolvimento do psiquismo, desde o começo da vida do sujeito.

De acordo com Elkonin (1987), para estudar o campo da periodização, esse que se debruça sobre as particularidades de cada período do desenvolvimento humano, é preciso atentar-se ao combater as teorias hegemônicas que reforçam a ideia de que o desenvolvimento ocorre por processos de mecanismos de adaptação do ser humano ao meio. Ou seja, são teorias biologizantes que indicam que o organismo (cérebro) precisa estar pronto (maturação) para se adaptar àquele meio específico e só dessa forma a criança vai se relacionando com os objetos e criando experiências, resultando, assim, no desenvolvimento de seu intelecto.

Vigotski, a partir de seu método denominado genético-experimental, com fortes bases marxistas, busca acessar as raízes do problema. Para ele, e os demais teóricos da PHC, a psique humana é consolidada no social, na vida material e concreta. Se a sociedade é criada pelo próprio ser humano em determinado momento histórico, então a consciência do sujeito é reflexo dessa criação, tendo-a como uma imagem subjetiva da realidade objetiva (Tuleski; Eidt, 2016). Portanto, a partir dessa concepção, podemos superar as abordagens biologizantes, pois ao alegar que a realidade e o psiquismo são históricos e estão em constante transformação, não podemos simplesmente alegar que o ser humano se adapta ao meio, em uma atitude passiva, mas sim que constrói este meio e se constitui neste processo de maneira ativa, resultando em ganhos psíquicos. Dessa maneira, temos que “o critério para definir as idades não é a maturação biológica, e sim aquela formação psicológica desenvolvida em cada fase” (Coutinho, 2015, p. 38).

Mas como ocorre essa interação entre ser humano e natureza? Qual é o produto psicológico desse processo? Quais são os avanços em termos de desenvolvimento? É isso que procuraremos expor adiante.

Partiremos, novamente, da concepção de que o psiquismo humano se desenvolve a partir de uma atividade realizada no meio com o auxílio de instrumentos, esse que é responsável por mediar a relação entre sujeito e o objeto da atividade. Temos em Leontiev (1978) a defesa de que ao falar sobre desenvolvimento infantil é preciso discutir as particularidades do conceito de *atividade principal*, essa que é realizada pela criança em seu próprio meio de vida e que

remete ao desenvolvimento mais potente esperado para aquele momento. Por atividade principal entende-se “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento” (Leontiev, 1978, p. 312). Ela, dentre as outras atividades desempenhadas pelo ser humano, ganha destaque por ser propositora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (tais como percepção, atenção, memória, pensamento, criatividade, entre outras funções) e também da personalidade.

Ao passo de elucidar melhor essa discussão, Tuleski e Eidt (2016) expõem que nem tudo o que o sujeito faz é atividade. Basicamente, toda atividade humana acontece por conta de uma necessidade; em outras palavras, a natureza apresenta algumas demandas à pessoa, requerendo que ela satisfaça determinada *necessidade*, como é o caso da fome, por exemplo. Para sanar essa fome ela terá que realizar uma *atividade*, nesse caso, comer. Porém, para completar o esquema da atividade é preciso ter um *objeto* que satisfaça essa necessidade, no nosso exemplo, o alimento. A necessidade por si só não direciona a pessoa a realizar aquela atividade, sendo o próprio objeto que a determinará. Desse modo, o alimento é tanto o objeto da atividade, como também a motivação dela. Assim, “o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade” (Tuleski & Eidt, 2016, p. 45).

Resumindo, o ser humano encontra uma demanda no meio, ou seja, uma necessidade que é comer porque está com fome; a atividade de comer sanará essa necessidade; a comida é o objeto que ajudará ele a realizar isso como também o motivo que impulsionará a “ir atrás” desse objeto e concluir a demanda inicial. É importante destacar que essa é a elucidação do esquema de atividade, porém, existem algumas atividades específicas que chamamos de atividade principal, sendo que essa são mais potentes e se destacam frente às outras.

Segundo Leontiev (1978), cada período do desenvolvimento humano é caracterizado a partir de uma determinada relação da criança com o meio circundante, por um tipo determinado de atividade, ou seja, a atividade principal. A transição de um estágio para o outro é a mudança do meio em que a criança se encontra, sendo um novo contexto, mudando também a atividade principal. A essa importância do contexto, Vygotski (1996) denominou de *situação social de desenvolvimento*, entendendo-a como sendo a relação que o ser humano tem com o meio social em diferentes períodos da vida. É essa situação social, esse momento, contexto, que irá ditar como a criança atua na natureza e adquire novas formações psíquicas.

Ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e não se repete, nessa idade. Denominamos essa relação de *situação social de desenvolvimento*, que acontece em cada idade . . . Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades na personalidade, já que realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (destaque do autor) (Vygotski, 1996, p. 264).⁵

Cada momento da vida terá uma situação social, ou seja, um contexto específico e uma atividade principal que conduzirá o desenvolvimento da criança. Na medida em que a criança atua com a atividade no meio, ela desenvolve funções psíquicas, tornando-as superiores. Nesse processo, a criança altera tanto seu psiquismo quanto sua personalidade. Quando isso ocorre, a situação social deixa de ter funcionalidade e faz emergir outra situação, a qual resulta em novas formações. Assim, cada período de desenvolvimento tem uma situação social específica e uma formação psicológica, sendo que ambas conduzirão o desenvolvimento (Coutinho, 2015). Em termos de síntese, a criança cresce, muda de meio social e, portanto, muda de atividade principal; nesse processo, desenvolvem-se funções psicológicas específicas que conduzem, posteriormente, ao surgimento de um novo contexto e uma nova atividade principal.

Estamos defendendo que em cada período do desenvolvimento existe uma atividade principal que traduz a forma que o ser humano se relaciona com o meio para suprir as necessidades que esse mesmo meio o impôs. Portanto, a atividade se forma na própria concretude da vida e a partir dela são criados objetos e produtos para suprir as necessidades. “A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos” (Facci, 2004, p. 67).

É a sociedade que determina o conteúdo dessas atividades principais, sendo expressões da cultura humana. Com Elkonin (1987) e Facci (2004) entendemos que as atividades principais podem ser divididas em dois grupos: o primeiro está relacionado ao sistema criança-adulto, que tem como conteúdo o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades da criança (afetivo), fazendo com que ela se aproprie das relações entre as pessoas; o segundo grupo é do sistema criança-objeto, no qual ocorre a assimilação dos procedimentos de ação com os objetos, ou seja, desenvolve a esfera operacional e técnica da criança (cognitivo). Através disso, as

⁵ Todas as citações em espanhol presentes nesta dissertação foram traduzidas pelo próprio autor.

atividades pertencentes a esses grupos atuam seguindo essas características apresentadas. Cada estágio do desenvolvimento é composto pelos dois grupos, destacando a importância de reafirmar o caráter afetivo-cognitivo do desenvolvimento humano, muitas vezes separado por outras teorias.

A mudança de uma etapa do desenvolvimento para outra acontece a partir do momento que a criança percebe que aquela situação social de desenvolvimento, ou seja, seu contexto, não está fazendo mais sentido; não está correspondendo às suas potencialidades e possibilidades para continuar se desenvolvendo. A esse momento crítico, de transição brusca entre uma etapa e outra e de rupturas na personalidade da criança chamamos de *crises*. Vygotski (1996, p. 261) apresentou as crises da seguinte forma:

Crise pós-natal. Primeiro ano de vida (dois meses a um ano). *Crise de um ano*. Primeira Infância (um ano a três anos). *Crise dos três anos*. Idade Pré-escolar (três anos a sete anos). *Crise dos sete anos*. Idade Escolar (oito anos a doze anos). *Crise dos treze anos*. Puberdade (Catorze a dezoito anos). *Crise dos dezessete anos* (grifos nossos).

De acordo com Facci (p. 74, 2004), na crise a criança perde o que já se tinha, seus interesses e particularidades, ocorrendo um esvaziamento das formas de suas relações externas. É um momento de frustração, já que o meio social em que está a priva de sanar algumas necessidades emergentes. Dessa forma, podemos caracteriza-las como sendo de a) difícil manejo e com presença de conflitos; b) negativismo (rebeldia e oposição); e c) dificuldade em saber seu começo e seu fim. Portanto, a crise evidencia um momento de *contradição* na vida da criança, pois ela já se desenvolveu ao ponto de ter possibilidades e potencialidades para continuar seu processo de desenvolvimento, mas que não servem para nada no seu modo de vida atual. Por isso, evidenciamos que o desenvolvimento infantil é dialético e revolucionário, passando de um estágio velho para um novo. Desse modo, Facci (2004) sintetiza muito bem o que realmente acontece com a criança nesse momento de transição, mostrando a importância de detalharmos as particularidades de cada estágio e de sua atividade principal.

Segundo Elkonin (1987), a periodização do desenvolvimento humano é apresentada pelos estágios e atividades principais da seguinte maneira: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional e de estudo.

A *comunicação emocional do bebê* é a atividade principal referente aos primeiros meses de vida, ocorrendo até mais ou menos o primeiro ano. Ela refere-se a uma forma de o bebê ser suprido pelas necessidades impostas pelo novo meio, após ter saído do útero, ou seja, a fome,

o sono, o frio etc. Como ele não detém os meios para isso, quem o guiará nesse processo é o adulto (Facci, 2004). O bebê, portanto, vai formando uma maneira de comunicação, peculiar e rudimentar, com aspectos emocionais para se relacionar com o adulto. Ele vai assimilando como as pessoas se relacionam e, também, participa desse processo, se comunicando da sua maneira (choro, sorriso). Essas principais formas de comunicação emocional servem de base à complexificação outras emoções ao longo da vida (Elkonin, 1987).

Aqui existe uma contradição no desenvolvimento do bebê, pois ao mesmo tempo em que ele tem máximas possibilidades para se comunicar com seus cuidadores, também tem mínimas formas para isso. Precisa, portanto, encontrar novas maneiras de se comunicar e se relacionar com o meio, ou seja, com os cuidadores. É quando ele dá os próximos passos rumo aos objetos.

Com a formação para ações sensoriais e motoras de manipulação recém-formadas no estágio anterior, o bebê vê a necessidade de ter contato com mais objetos da humanidade, para além de seus cuidadores. Portanto, para suprir essa necessidade a atividade principal desse momento é a *objetal manipulatória*, ocorrendo na primeira infância, entre o primeiro e terceiro ano de vida, e que foi gestada no período anterior. A comunicação emocional passa a ser operada em uma linha auxiliar do desenvolvimento, dando lugar a uma forma de contato mais prática com os objetos e o meio. O adulto, aqui, ainda é importante, apesar de ficar em segundo plano; é ele que mostrará a função e ação dos objetos e usará esses objetos para se comunicar com o bebê. A criança passa a ter a capacidade de generalizar as ações dos objetos, aprendendo sua ação e não ficando presa ao objeto em si. Por conta disso, a criança tem a possibilidade de comparar as ações dos adultos, começando a entender que também pode generalizar essas ações com outras coisas e de outras formas (Elkonin, 1987).

A formação psicológica desenvolvida nesse estágio da primeira infância é a linguagem, ainda que inicial, e que conseqüentemente proporcionará a formação da consciência. Dessa forma, a necessidade de se relacionar e se comunicar com o meio é sanada, abrindo brechas para uma nova necessidade (Facci, 2004).

Agora estando mais próximos do mundo objetivo do adulto e de suas reproduções. Por conta da capacidade de generalizar ações objetais, a criança na idade pré-escolar tem a intenção e a necessidade de se apropriar mais desse novo contexto; a atividade principal da criança será ‘imitar’ as relações sociais do adulto, bem como suas atividades humanas, apropriando-se do sentido social daquele objeto/ação (Elkonin, 1987). Essa atividade principal é chamada de *jogo de papéis*, ocorrendo dos três aos seis ou sete anos de idade. Ela tem como consequência a tomada de consciência da realidade circundante de forma mais complexa. Nesse estágio,

encontramos uma contradição que faz com que a criança perceba que não consegue fazer tudo que o adulto faz, mas pode *brincar* de fazer, desenvolvendo psiquismo e personalidade, preparando-se, então, para outra situação social de desenvolvimento e, conseqüentemente, de atividade principal (Facci, 2004).

O novo meio da criança é dividido por dois grupos de pessoas: a família, da qual tem total dependência; e demais pessoas da sociedade, principalmente com sua entrada na escola, sendo uma nova forma de ter uma atividade específica sua e da qual seja valorizada pelo adulto (Elkonin, 1987). Com sua inserção na educação escolar, a criança na idade escolar, entre oito e treze anos, passa a ter a grande necessidade de se relacionar com esses novos conteúdos fazendo com que a atividade principal seja a de *estudo*. Agora, a criança passa a assimilar novos conhecimentos, ou seja, vai apropriar o conhecimento científico acumulado, desenvolvendo subjetividade e intelectualidade; desenvolve a função psicológica superior do *pensamento teórico*. Assim, a atividade de estudo faz com que a criança adquira suas próprias responsabilidades, já que ela é ativa nesse processo de estudar; também promove a mediação da relação criança-adulto, principalmente na comunicação pessoal familiar (Facci, 2004).

Com a continuação desse desenvolvimento, a criança vai ficando menos dependente do adulto, pois já tem estabelecida suas próprias responsabilidades, ou seja, sua implicação nos estudos. Como consequência, tem se apropriado dos conhecimentos científicos e, portanto, adquirido maior consciência do mundo circundante e a partir desse novo cenário vê a necessidade de se relacionar com novas pessoas do meio, principalmente com coetâneos, a fim de entender como a sociedade funciona (Facci, 2004). Com isso, podemos entender que a atividade principal desse momento é a *comunicação íntima pessoal* que caracteriza o estágio da adolescência (dos catorze aos dezoito anos de idade). Essa atividade principal busca sanar a necessidade de o adolescente estar junto dos seus iguais, desenvolvendo uma interação peculiar que aponta o desenvolvimento de características próprias e maior consciência das relações sociais. De acordo com a Psicologia Soviética, esse estágio é de maior complexidade no desenvolvimento humano, já que traduz maiores transformações qualitativas no psiquismo e também nas condições sociais e históricas ao longo da vida humana (Elkonin, 1987).

Portanto, dada a complexidade desse estágio e também por ser objetivo desta dissertação, focaremos em discutirmos com maior atenção as características psicológicas da adolescência, como também a maneira com que ocorre o desenvolvimento do psiquismo a partir da atividade principal e a formação de uma nova função psicológica superior: o pensamento conceitual. Também contextualizaremos a adolescência enquanto uma produção social e histórica no tempo.

1.4 Adolescência e a Psicologia Histórico-Cultural

A adolescência é compreendida, atualmente, como uma fase difícil; um período de rebeldia, delinquência, ‘explosão’ de hormônios, conflitos, perigo, indecisão sobre o futuro e entrada no mundo de trabalho. Características vinculadas a uma concepção hegemônica, oriunda de determinadas teorias do desenvolvimento, que se vale de aspectos totalmente biológicos e naturais para descrever esse grupo da população de forma pejorativa, abrindo brechas para que as áreas de saúde, educação, justiça, dentre outras, realizem intervenções de maneira repressiva e estigmatizante. Essas teorias não tomam a adolescência enquanto uma produção histórica e social, compreendendo-a de maneira contextualizada; apenas descrevem aspectos externos que apontam somente à aparência do fenômeno, como, por exemplo, os comportamentos citados acima. Precisamos realmente questionar *como de fato a adolescência foi produzida? Quais as características do seu desenvolvimento? Como promover um desenvolvimento mais integral para essas pessoas?*

A PHC busca realizar a compreensão total dos fenômenos, analisando-os e os explicando a partir de sua essência, explicitando todos os determinantes sociais, históricos, econômicos e políticos que estão em suas voltas. Nesse sentido, nos apoiando em uma retomada histórica, percebemos que a adolescência não é um fenômeno universal, ou seja, nem sempre ela existiu; é, na verdade, uma produção social.

Segundo Ariès (1986), a concepção de idade, de fase da vida e de família enquanto instituição, tal qual temos hoje, foi uma construção datada no tempo histórico. Foi apenas no século XV que a criança ganha espaço no seio familiar e é considerada um ser frágil que necessita de cuidados especiais, fazendo com que as famílias criassem novas configurações para cuidar e amar esse novo indivíduo. Até o século XVIII, a infância e adolescência eram confundidas, pois naquela época o que imperava para diferenciar os momentos da vida tinha a ver com um aspecto social: a dependência de cuidados. A partir dos seis anos de idade, “em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, [a criança] ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (Ariès, 1986, p. 156). Em outras palavras, a criança não vivenciava a particularidade da juventude, ‘imigravam’ para vida adulta assim que estivessem independentes do cuidado praticado pela mãe, podendo exercer as tarefas e atividades que os adultos também desempenhavam.

Dessa forma, é perceptível que as características anatômicas e fisiológicas de maturação sexual não eram consideradas para delinear o que se entendia por adolescência; pelo contrário, foram aspectos sociais, originadas da organização social e familiar, que ditavam o que pessoas de determinadas idades desempenhariam na sociedade. É a partir do século XIX, através de

mudanças no setor econômico e laboral da sociedade, que a Revolução Industrial teve papel significativo para a formulação da adolescência. Por conta desse novo contexto que valorizava a produção em larga escala e visava o lucro – fazendo surgir o capitalismo –, que a sociedade precisou que as pessoas, incluindo até então as ‘crianças’, tivessem maiores qualificações para desempenharem seus trabalhos. As instituições escolares passam a ser o espaço responsável em reunir e preparar o jovem para posterior entrada no mundo do trabalho. Como consequência, “com a escolarização e com o afastamento progressivo da criança em relação ao mundo do trabalho, foi-se reconhecendo a adolescência que mal era percebida” (Leal; Facci, 2014, p. 17).

Porém, vale ressaltar que esse ‘atraso’ de inserção no mundo do trabalho, visando maior qualificação, só ocorreu com os filhos das famílias ricas. Os filhos da classe trabalhadora, por sua vez, ainda tinham que se submeter, em idade precoce, a trabalhos precários para auxiliarem no sustento financeiro das famílias, não tendo o luxo de se manterem nos estudos. Esse fato produziu uma disparidade histórica de entrada e de evasão escolar, dados que vemos até os dias atuais.

Por conta dessa mudança econômica e laboral, o sentimento de infância foi prolongado, fazendo com que as crianças ficassem mais tempo com a tutela de seus responsáveis e nas escolas, estando-as, portanto, em um momento importante de preparação para a vida adulta. Porém, vimos que somente uma parcela da população teve esse privilégio. Foi dessa forma, através de uma transformação histórica e social, que a adolescência foi se desenhando enquanto ciclo da vida, carregando efeitos diretos do capitalismo e da divisão de classes na forma de ser adolescente.

Agora sendo considerada parte integrante do ciclo vital humano, a adolescência passa a ser vista como objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento; passa a ser concebida como um fenômeno universal, com um emaranhado de características provenientes desse contexto social, como é o caso do maior tempo na família; a inserção ou não na escola; e o maior convívio com seus iguais. O desenvolvimento e proximidade do mundo adulto fizeram com que a pessoa adolescente fosse vista como um conjunto de descrições comportamentais, emocionais e biológicas que são consideradas fixas, partes inerentes desse momento da vida. É nesse momento que a maturação biológica e sexual ganha ascensão nas discussões, trazendo reflexões que destacam a estruturação biológica como base para as condutas do adolescente, caracterizando-o como ‘idade difícil’.

A PHC, enquanto uma abordagem que considera o estudo do desenvolvimento como ponto de análise dos processos, construiu um arcabouço de referências para discutir a adolescência. Segundo Vygotski (1995), precisamos estudar a gênese do desenvolvimento,

portanto, não é uma análise fragmentada, mas vista em processos históricos e sociais. “Estudar a gênese supera a análise que enfoca somente as coincidências externas, de forma mecânica e em sequência cronológica” (Pereira, 2020, p. 126). O que temos percebido, ao longo das produções a respeito da Psicologia do Desenvolvimento, especificamente sobre a adolescência, são concepções que não diferenciam aspectos orgânicos dos culturais, tomando a linha biológica e cultural como provenientes das mesmas leis de funcionamento. Porém, já vimos no início desse capítulo que em determinado momento da história da humanidade o ser humano passou a ser governado pelos determinantes culturais, deixando a influência biológica em segundo plano.

Nesse sentido, a partir de como a lei sociocultural determina o desenvolvimento e as características desse desenvolvimento, parece sugestivo analisarmos a adolescência de forma crítica, considerando-a socialmente e historicamente. Tolstij (1989) e Dragunova (1985), duas referências para o estudo do desenvolvimento e da adolescência na PHC, ressaltam que esse momento da vida é visto como complexo e difícil, pois é nesse período que grandes transformações qualitativas ocorrem no psiquismo do ser humano, surgindo neoformações que guiarão o desenvolvimento rumo à vida adulta.

Para Dragunova (1985), a dificuldade que o adolescente apresenta a partir dos seus processos de desenvolvimento é proveniente dos aspectos presentes da passagem da infância à vida adulta. Por conta da nova posição social, saltos qualitativos ocorram na estruturação do psiquismo, desenvolvendo maior consciência de si e do mundo, estreitando as relações sociais, adquirindo novos interesses etc. Portanto, essas transformações radicais são acompanhadas por uma dificuldade subjetiva, pois o adolescente está explorando e conhecendo esse novo lugar no mundo, que não ocorre mais com a mesma influência e dependência dos adultos como tinha em períodos de vida anteriores.

No início da adolescência cria-se uma situação que acarreta o surgimento de contradições se o adulto continuar a manter a mesma atitude para com o adolescente e para com a criança. Esta atitude, por um lado, contraria as tarefas da educação e dificulta o desenvolvimento da maturidade social do adolescente, e, por outro lado, entra em contradição com a ideia de que tem o adolescente sobre o grau de sua própria maturidade e com suas pretensões de adquirir novos direitos (Dragunova, 1985, p. 134).

É nesse interim que temos o que Dragunova (1985) chamou de dificuldade subjetiva, ou o que Vygotski (1996), chamou de crises para entendermos as adversidades que o adolescente encontra, pois, ao estar em uma nova situação social de desenvolvimento, ele precisará se

organizar frente à nova realidade; as pessoas adultas do meio precisam se atentar no auxílio dessa situação, evitando conflitos pessoais.

O adolescente se vê em uma nova posição, na qual percebe que não é mais criança, pois já adquiriu (e continua adquirindo) repertório para usufruir mais do mundo, aproximando-se das atividades que os adultos desempenham, possuindo estrutura anatômica e força suficiente para realizar determinadas tarefas; busca, portanto, autonomia e liberdade, afastando-se de toda espécie de autoridade que possa encontrar. A contradição dessa fase ocorre, quando na verdade, o adolescente percebe que ele até pode ter subsídios para se sentir menos criança, mas a sociedade não concorda plenamente com isso: a realidade social interpela o adolescente a partir de suas regras socialmente estabelecidas, mostra que ele não é um adulto, resultando em desobediências, rebeldias, conflitos, resistências e protestos (Tolstij, 1989).

Fica totalmente evidente a influência dos determinantes socioculturais na medida que o adolescente explora sua nova posição no mundo, tendo que lidar com as possibilidades e barreiras impostas nesta nova configuração social (o que pode e o que não pode) e ao mesmo tempo desenvolve suas particularidades psicológicas. Desse modo, podemos dizer que, ao passo que o adolescente cresce e vive, ele percebe cada vez mais as influências que o meio exerce sobre ele próprio. Ao perceber tais diferenças existentes no meio (condutas de crianças, adolescentes e adultos), afeta diretamente sua personalidade. Como aponta Vygotski (1996, p. 235), “à medida que vão amadurecendo as capacidades a influência do meio se faz mais perceptível, diferenciando cada vez mais os indivíduos entre si. As desigualdades do meio social originam diferenças muito notórias na estrutura da personalidade”.

Portanto, a partir de toda a complexidade exposta, vemos qual foi o ponto de partida que diversas abordagens da Psicologia se valeram para teorizarem: que o conflito interno do adolescente é uma crise inerente a ele próprio, sendo mais fácil calcar a causa principal disso nas mudanças fisiológicas que são mais evidentes nesse período, ou seja, as condutas desviantes, a maturação sexual, o crescimento de pelos, órgãos genitais etc. Porém, o que vemos com a PHC é que, para além das mudanças biológicas, temos que analisar também as mudanças psicológicas, qualitativamente internas, provenientes do contexto cultural e social; só assim, enquanto profissionais que se atentam à adolescência, conseguiremos promover meios para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Leal e Facci (2014) sintetizam bem nossa defesa nesta dissertação e pesquisa:

Assim, devemos compreender que a adolescência não é um fenômeno linear, baseado em mudanças corporais e biológicas, mas um processo dinâmico, que pode transcorrer

de diferentes maneiras, segundo o contexto em que se insere. Não queremos afirmar, com isso, que não existem elementos comuns aos indivíduos nesse período e que não haja certa uniformidade. Queremos destacar, entretanto, as transformações substanciais no indivíduo nessa fase da vida e sua vinculação com o contexto social (p. 22).

E sobre essas transformações advindas do contexto social e histórico, não podemos deixar de reafirmar que, em virtude do capitalismo e da sociedade dividida em classes, a adolescência não é universal. A forma com que os adolescentes da classe trabalhadora se apropriam do meio e, posteriormente, se desenvolverão, é diferente de como adolescentes burgueses o fazem. Portanto, o modo de organização produtiva da sociedade dita manifestações diversas de adolescência, bem como diferentes formas de desenvolvimento do psiquismo e da personalidade. Essa noção é nutrida pela discussão do materialismo histórico-dialético, sendo uma maneira de considerar a essência da adolescência e a forma com que a unidade biológico-social afetam-se dialeticamente - a incorporação do primeiro pelo segundo, evitando que façamos leituras rasas de concepções de desenvolvimento humano (Ferreira, 2022).

É nessa lógica dialética que continuaremos a discutir, com mais detalhes, as características do desenvolvimento psicológico do adolescente, evidenciando a seguir como ocorre sua atividade principal nesse novo momento de sua vida e quais as particularidades que estão em torno dessa atividade principal. Observaremos, portanto, como se dá desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

1.4.1 Atividade Principal: a comunicação íntima pessoal

Conforme discutido anteriormente, a complexidade da adolescência se dá por conta da nova situação social de desenvolvimento ser peculiar, tanto pelo salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo do adolescente quanto pelos impasses em que ele se vê por suas condições psicológicas e físicas serem contraditas pelo mundo, ou seja, não serem conduzidos de uma maneira correta e saudável ao seu desenvolvimento.

Retomando as contribuições de Elkonin (1987), no estágio anterior, a criança estava em seu momento de maior implicação nos estudos; isso ainda é verdade na adolescência. É justamente por isso que a complexidade desse período aparece, pois a atividade de estudo ainda tem lugar de destaque na vida do adolescente: a família e os adultos ainda valorizam o adolescente a depender do seu empenho na educação; o avaliam a partir de êxitos ou fracassos no processo escolar. Os sistemas de ensino não consideram as particularidades psicológicas do adolescente e, portanto, não fazem as devidas adaptações para proporcionarem um ambiente

adequado para esse estudo acontecer. Aqui, segundo Facci (2004), o adolescente tem mais conhecimento da escola, domina mais os conteúdos e as relações, tende a organizar as atividades e a realizá-las de forma voluntária. O que ele busca, nesse momento, é maior autonomia e exploração frente a esse contexto (universo escolar, amigos).

O que é ressaltado no ambiente acadêmico, familiar e social são as transformações externas e biológicas, de maturação sexual. Elkonin (1987) destaca que não devemos negar a existência dessas mudanças orgânicas, elas existem, mas suas influências no desenvolvimento humano ocorrem de forma secundária. A maturação sexual, na adolescência, é vista de forma a mediar as relações da pessoa com o meio; ela não é o motor do desenvolvimento.

Por exemplo, não é o desenvolvimento do seio em si, mas como a sociedade vê essa mudança corporal. Aliás, a princípio o seio era visto como um meio de amamentação, mas culturalmente tem sido tomado como objeto de desejo. Também é comum percebermos uma comparação entre as mulheres, reforçada pelos homens, do tamanho dos seios, culminando na sexualização do corpo feminino desde o início da adolescência. No caso dos meninos, é valorizado um desenvolvimento da sua estrutura anatômica, da sua força, pelos, tonalidade de voz etc.; esses aspectos biológicos são reforçados pela sociedade como indícios de virilidade, força e masculinidade.

A partir dos exemplos mencionados acima - frequentemente usuais em nossa cultura e atualidade e por isso utilizado para fomentar a presente discussão, vemos que os aspectos de maturação sexual exercem influência de forma mediada na vida dos adolescentes, porém, são as relações sociais, as cobranças e as leituras que fazem, que serão o verdadeiro impulsionador do desenvolvimento. Ou seja, existe o aspecto biológico, mas esse lido e interpretado pelo social. Devemos nos perguntar, a partir disso, como a sociedade entende essas transformações no sujeito?

Nesse sentido, Elkonin (1987) argumenta que, por conta dessas mudanças corporais, o adolescente passa a entender que sua imagem é importante nas relações sociais; começa a se ver de outra forma no meio, principalmente através da comparação de si com os adultos e outros adolescentes. É nesse momento que emerge uma forma de interação peculiar entre os jovens: a *comunicação pessoal íntima*, sendo ela a *atividade principal* que guiará o desenvolvimento neste estágio, sanando as necessidades do adolescente de estar perto de seus iguais, criando novas relações e aprendendo mais sobre ele próprio e a vida.

O conteúdo dessa atividade será o outro adolescente, que também é composto de qualidades e características próprias, permitindo a realização de trocas mútuas. Dessas relações, o adolescente estabelece um certo “código de companheirismo” (Elkonin, 1987, p. 166), tendo

nas relações íntimas um aspecto de confiança, respeito, lealdade, parceria etc. Segundo Facci (2004), esse grupo de amigos ajuda o adolescente a criar opiniões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo; ou seja, resulta em posicionamentos. “A inteiração com os companheiros é mediatizada por determinadas *normas morais e éticas* (regras do grupo)” (destaque nosso, p. 71). O que os adolescentes estão buscando reproduzir, portanto, são as relações da vida adulta, o que pode e o que não pode, quais assuntos conversar, quais suas opiniões políticas, o que pode ou não comer e beber, gostos musicais, sair à noite, ter relações afetivas e sexuais etc.

. . . o ‘código de amizade’ e, em especial, daquelas relações pessoais nas quais esse código ocorre na sua forma mais explícita, tem *grande importância para a formação da personalidade* do adolescente. O ‘código de amizade’ reproduz, por seu conteúdo objetivo, as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada” (destaque nosso, Elkonin, 1987, p. 167).

De acordo com Dragunova (1985), uma das novas formações qualitativas no psiquismo do adolescente é a noção de maturidade, sendo evidenciada na busca por adquiri-la, espelhando-se nos adultos. O que ocorre no desenvolvimento do jovem é uma transformação radical dos interesses e das relações anteriores. Nesse estágio, o adolescente intensifica sua atividade social e passa a estabelecer novas relações e a compreender novos valores e regras (Pereira, 2020). Tolstij (1989) também corrobora com essa discussão ao ilustrar algumas particularidades que evidenciam um momento delicado de transição de personalidade do adolescente:

. . . a aspiração de tomar ‘seu lugar’ no grupo de pares, o desejo de conquistar a autoridade e o reconhecimento de seus pares, a sensibilidade em relação às demandas do coletivo e sua opinião, grande atenção e altas exigências consigo mesmo, uma grande atividade social, a tendência à ‘idade adulta’ (p. 119).

A busca por essas características adultas pode ocorrer de diferentes formas e intensidades, a depender da história de vida e do contexto da pessoa. Porém, os autores explicitam que é na adolescência que a base de atitudes morais e sociais, cobiçadas do universo adulto, serão formadas na personalidade (Pereira, 2020). É a partir dessa comunicação íntima pessoal que torna possível e sugestivo o adolescente formar diferentes pontos de vista, desenvolvendo a *autoconsciência*, entendida como uma “consciência social, interiorizada” (Tolstij, 1989, p. 124), que afetará diretamente o desenvolvimento de sua personalidade.

De acordo com Vygotski (1996), é na adolescência, somada com a relação intelectual e acadêmica do adolescente e com o envolvimento em grupos coetâneos, que o sujeito passa a

desenvolver a função psicológica superior desse estágio: o pensamento conceitual⁶. Ou seja, agora o adolescente terá meios e oportunidades para entender os verdadeiros conceitos do mundo; aquilo que era concreto passa a ser abstrato, tornando possível refletir, discutir e criar uma opinião sobre os assuntos. Assim,

Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo . . . o conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos (Facci, 2004, p. 71).

É a partir do desenvolvimento do pensamento conceitual que o adolescente toma consciência pessoal e social, estruturando o sentido pessoal da vida a partir da aquisição da autoconsciência. Dessa forma, destacam-se seus novos interesses e propósitos, originando “novas tarefas e novos motivos da atividade conjunta, a qual se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo” (Elkonin, 1987, p. 167). A transformação desses motivos e interesses próprios do adolescente, adquiridos por buscar uma maior aproximação de suas particularidades, merecem maior atenção na discussão realizada nesta dissertação.

A autora soviética Bozhovich (1978) nos auxilia a pensar a relação entre motivos e interesses na adolescência. Como já apresentamos anteriormente, os motivos impulsionam o comportamento humano, influenciando diretamente o desenvolvimento da personalidade (Leontiev, 1978; Tuleski & Eidt, 2016). De acordo com Bozhovich (1978), os motivos são formados e transformados a partir da concretude da vida do sujeito, influenciado por determinantes sociais e culturais. Os motivos integram um sistema com as necessidades e os interesses no desenvolvimento de condutas do ser humano e, no estágio da adolescência, isso fica mais evidente.

É na adolescência que percebemos transformações nos interesses, entendidos como necessidades culturais superiores; agora, calcados por uma maior influência do seu círculo social (outros adolescentes e adultos), há uma mudança nos seus interesses e, conseqüentemente, nos motivos estimulantes das ações (Bozhovich, 1978). Em termos de exemplos, o adolescente tem contato com o universo musical e começa a desenvolver um gosto peculiar e próprio por um estilo de música e determinados instrumentos, dessa forma, o novo interesse influencia os motivos do adolescente, levando-o a tomar decisões e condutas que

⁶ A discussão desse conceito, enquanto Função Psicológica Superior, será realizada com maior atenção no próximo tópico deste capítulo.

implicarão no desenvolvimento da sua personalidade. Outro exemplo seria o de um adolescente que, ao visitar uma clínica veterinária, passa a ter interesse pelo cuidado de animais, fazendo com que esse interesse possa se tornar um motivo para buscar essa escolha profissional no futuro.

Bozhovich (1978) apresenta que são essas transformações internas, provocadas pelo meio social e cultural, que induzem o adolescente a desenvolver sua própria personalidade:

. . . A formação dos motivos e da conduta especificamente humanos situam o homem dentro de uma relação recíproca com a realidade circundante completamente nova. Se caracterizam pelo fato de que a pessoa não se adapta mais apenas às circunstâncias, mas também começa a intervir nelas, a ‘criá-las’ e a ‘criar’ a si mesmo (p. 40).

Portanto, podemos entender que os interesses e os motivos são transformados ao passo que o adolescente vai vivenciando o meio, sendo esses dois aspectos do desenvolvimento que dão direção e significado às suas ações, determinando sua própria individualização no desenvolvimento da personalidade.

A partir disso, tendo uma personalidade mais formada, com interesses e opiniões próprias, o jovem usa a atividade de estudo e o estudo do conhecimento científico para pensar seu futuro e se preparar profissionalmente, alcançando o que a Psicologia Soviética chamava de etapa final⁷ do desenvolvimento: o novo lugar de trabalhador na sociedade (Facci, 2004).

É nesse contexto, pensando no futuro profissional que também nos deparamos com diversos impasses vividos pelos jovens, como incertezas, dúvidas e sofrimento mental, muito por conta de um meio social que cobra decisões rápidas e corretas para cumprirem o que é esperado socialmente: a escolha profissional. Porém, como discutido neste capítulo, não são todos os adolescentes que tem acesso de qualidade aos conhecimentos científicos, ou seja, acesso à escola ou condições para realizarem a “melhor escolha” profissional.

Portanto, será que todos adolescentes se apropriaram das objetificações humanas? Todos estão podendo usufruir do que realmente espera seu estágio de adolescência, ou seja, o acesso à escola e a relações com coetâneos? Ou alguns ainda precisam se preocupar em trabalhar, ajudar no sustento da família ou até mesmo lidarem com situações de vulnerabilidade social, violência intrafamiliar? Por isso, precisamos entender que existe uma periodização do desenvolvimento, mas que essa não é dada e universal, ela é dialética, depende da história de vida da pessoa e do meio em que ela vive. É importante compreendermos de que forma o

⁷ Sabemos que para além da vida laboral, outros aspectos surgem na vida adulta e na velhice, não correspondendo ao recorte desta pesquisa.

pensamento conceitual, enquanto função psicológica superior, ocorre e de que modo podemos proporcioná-los para que, de fato, os adolescentes desenvolvam suas máximas potencialidades.

1.4.2 Função Psicológica Superior: pensamento conceitual

Temos evidenciado que a adolescência é um estágio do desenvolvimento marcado por diversas transformações qualitativas do psiquismo, advindas de mudanças no meio social. É justamente pela complexidade desse momento que devemos justificar e argumentar quais são e como ocorrem esses saltos qualitativos, contrapondo as teorias hegemônicas que tendem a supervalorizar as manifestações externas e sexuais do adolescente. É por isso que se faz necessário expormos sobre a importância das Funções Psicológicas Superiores (FPS) no desenvolvimento humano, principalmente na adolescência.

Vimos anteriormente que o desenvolvimento do psiquismo na adolescência, enquanto um processo social e cultural, ocorre a partir da transformação da situação social de desenvolvimento, como também pela evolução dos interesses e de motivos e, conseqüentemente, de mudança das condutas e comportamentos. Portanto, o adolescente adquire experiências pelas mediações presentes nesse novo cenário e que farão com que as funções psicológicas se desenvolvam e se reorganizem quantitativamente e qualitativamente. Para a PHC, é de suma importância pensar as mediações e as relações existentes no meio social a partir de uma perspectiva dialética (Pereira, 2020).

Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio de funções psicológicas elementares, de origem biológica e instintiva, e que a partir do processo de apropriação e objetivação a pessoa desenvolve as funções psicológicas superiores, entendidas como de origem social e cultural. O autor apresenta que, dessa forma, o psiquismo se desenvolve *no e pelo* social, ou seja, todo o conteúdo que um dia foi externo, de ordem social, a partir das mediações e da apropriação; torna-se interno, em uma relação que ocorre do plano interpsicológico para intrapsicológico. Portanto, o meio social produz no ser humano as funções psicológicas superiores. Podemos afirmar, através disso, que “todas as funções psíquicas superiores são, portanto, relações interiorizadas de ordem social” (Pereira, 2020, p. 121) e essas, tomadas enquanto sistema, fazem parte do desenvolvimento da personalidade, correspondendo ao caráter social desta última.

Para Vygotski (1995), as FPS são divididas em dois grupos, sendo o primeiro de processos de domínio externo, tais como a escrita e o cálculo, enquanto o segundo grupo corresponde às funções especiais, como, por exemplo, à atenção voluntária, memória, a formação de conceitos. Todas essas funções juntas resultam em formas superiores da conduta

humana, ou seja, a forma que o ser humano se comporta e vive atualmente. Como vimos na evolução da espécie humana, essas condutas são formadas no meio cultural, foram sendo adquiridas ao longo da humanidade. Essas condutas, em um processo dialético, alteram as funções psicológicas, reestruturando, então, todo o sistema do psiquismo.

Nesse sentido, é necessário destacar a importância de tomarmos as FPS como processos, ou seja, que elas existem por determinadas relações que o sujeito foi tendo ao longo da sua vida, para assim serem internalizadas. Portanto, para a PHC, baseada no materialismo histórico-dialético, não se trata da *aparência* do fenômeno – a forma com que é manifestada externamente –, como por exemplo a falta de atenção nas aulas, mas sim a *essência* desse fenômeno: trata-se de observar como a atenção, enquanto FPS, foi desenvolvida na história de vida dessa pessoa, como foram suas mediações e apropriações e quais foram os nexos-causais presentes nesse processo (Pereira, 2020). Mais uma vez argumentamos do porquê a análise do desenvolvimento humano deve ser feita a partir de análise de processos e não da descrição dos fatos.

De acordo com Vygotski (1996), na adolescência vemos um sistema hierárquico das FPS, sendo que a função central é o *pensamento por conceitos*. Ou seja, as demais funções psicológicas superiores também estarão se desenvolvendo, mas o pensamento conceitual guiará essa condução de desenvolvimento. Ao final, “todas as restantes funções se unem a esta formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam e se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos” (Vygotski, 1996, p. 119). Segundo Pereira (2020), o domínio da própria conduta, a possibilidade de um pensamento consciente, dependerá do desenvolvimento das FPS, principalmente do pensamento por conceitos. Se o adolescente não tiver meios para se apropriar e desenvolver as FPS, provavelmente não terá uma estrutura qualitativamente nova, resultando em condutas involuntárias, espontânea, sem domínio das emoções, com comportamentos desorientados, levando à dificuldade de manejo da escola e dos responsáveis com o próprio adolescente.

Dessa forma, vemos com Anjos (2017) que, por conta da inserção do adolescente na escola, em níveis cada vez mais aprofundados, não conseguimos fugir da importância da sistematização do conhecimento acumulado historicamente: os conhecimentos científicos. Nesse novo contexto, a partir da atividade de estudo visando o futuro profissional, o adolescente passa a se relacionar com os conceitos científicos de outra maneira; passa a compreender os conceitos de forma abstrata e não mais concreta, na interação direta com os objetos, ou seja, é um salto qualitativo na organização e função do seu pensamento, agora pensando sobre o objeto e não mais operando ele. Ou seja, em uma atividade escolar de matemática, o adolescente não precisa mais contar uma a uma as bolinhas de gude e chegar no número cinco, agora ele

consegue internalizar o conceito da quantidade cinco e assim consegue pensar e operar com as cinco bolinhas de gude no seu pensamento

Agora seu pensamento passa a operar a partir dos verdadeiros conceitos e com isso é possível ter maior consciência da realidade, tomando-a através da totalidade, compreendendo seus múltiplos determinantes. Essas novas operações constituem o novo mecanismo intelectual que conduzirá todo o modo de conduta na adolescência (Anjos, 2017). Para Menchinscaia (1960 *apud* Anjos, 2017), os conceitos são um conjunto de conhecimentos sobre determinado objeto ou fenômeno; essas características, qualidades dos objetos presentes na realidade, são fixadas no cérebro, formando um conceito. “Em outras palavras, o conceito representa, num campo subjetivo, a realidade dos objetos que são encontrados no campo objetivo” (p. 109). Vale ressaltar que a formação de conceitos científicos é proporcionada através do desenvolvimento da linguagem, pois é a partir dela que todo o conhecimento acumulado historicamente será transmitido às crianças e adolescentes.

Por exemplo, nas aulas de geografia um jovem aprende que existe um fenômeno que, a partir de determinados comportamentos humanos, como a poluição e o desmatamento, faz com que as condições climáticas e geográficas do planeta terra sejam alteradas, provocando um calor intenso, derretendo geleiras e piorando as condições de vida. Todo esse conhecimento científico é transmitido via linguagem e, no processo de apropriação, o aluno fixa essas características e informações em seu cérebro, em uma espécie de reflexo da realidade, formando um novo conceito: o conceito de ‘efeito estufa’. A partir desse novo conhecimento, o adolescente passa a transformar seu psiquismo e, conseqüentemente, sua conduta, criando ou não o senso de responsabilidade ambiental. Vygotski (1996) sintetiza bem essa discussão ao dizer que

Tudo aquilo que era a princípio exterior – convenções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideias, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior, porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e à mudança do meio, é dada a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem estímulos novos que o induzem ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento (grifos nossos) (p. 63).

Nessa linha de raciocínio, Anjos e Duarte (2016) retomam a defesa de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da *superção por incorporação*, ou seja, para que o adolescente tenha a possibilidade de desenvolver o pensamento por conceitos, é necessário considerar as qualidades psíquicas adquiridas anteriormente em outros períodos. Dessa forma, os conceitos científicos superam por incorporação os conceitos cotidianos, esses que são

adquiridos na vida cotidiana do adolescente. É nesse processo de mudança que o pensamento também muda sua maneira de operar.

Mais uma vez, podemos justificar e combater as teorias mecanicistas e idealistas de que as únicas mudanças provenientes do período da adolescência são os aspectos emocionais e sexuais. Ora, a partir de Vygotski (1996) podemos questionar: como é possível o adolescente ter novos conteúdos (mudanças de condutas, interesses, relações) sem ter uma nova forma de funcionamento também, ou seja, uma reestruturação do aparelho psíquico? É com essa indagação que o mesmo autor apresenta a proposta *dialética da relação entre forma e conteúdo*, “um conteúdo novo não pode surgir sem formas novas” (p. 54). Ou seja, de modo dialético, tanto os conteúdos expressados e vividos pelos adolescentes quanto a forma destes conteúdos são transformados.

Anjos (2017) nos recorda que, por conta de os adolescentes serem mais proativos nesse período, mais ativos em seus próprios processos e opiniões, às vezes eles podem achar que não precisam conhecer e se apropriar dos conceitos científicos, já que não enxergam, em um primeiro instante, o valor prático e útil deles. Por isso, a instituição escolar precisa produzir a necessidade de conhecimento sistematizado nos alunos. Essa ação deve ocorrer na escola, pois é nela que o adolescente será afastado dos conhecimentos do cotidiano, os *pseudos conceitos*. Segundo o autor, essa é uma forma da escola prezar pela defesa do desenvolvimento da plena consciência dos adolescentes perante a realidade, evitando que a sociedade, com seus conhecimentos falsos e rasos possam provocar o processo de alienação nos jovens a partir de discursos hegemônicos visto nas pedagogias atuais, como o “aprender a aprender”⁸.

1.5 Tecendo algumas considerações sobre o desenvolvimento e a adolescência

Finalizamos este capítulo afirmando a importância do estudo da periodização do desenvolvimento humano, destacando todas as particularidades e transformações qualitativas que acontecem no psiquismo, e, desse modo, evidenciando a total influência das formas de funcionamento do meio social. Analisando os fenômenos com base no método dialético, é

⁸ Newton Duarte define essas pedagogias como um conjunto de práticas educacionais que têm como objetivo principal promover que educação deve ensinar os estudantes a adquirirem habilidades e estratégias para estudarem por conta própria. O autor critica firmemente essa concepção que está totalmente alinhada com princípios neoliberais, evidenciando a flexibilização, adaptação e individualização do processo de aprendizagem, depositando no estudante a responsabilidade de seu fracasso ou sucesso. Essas pedagogias buscam corresponder as demandas do mercado de trabalho que precisam de pessoas adaptáveis e com competências práticas. Para ele, uma educação verdadeira é aquela que desenvolve o pensamento crítico e a compreensão dos conceitos da sociedade (Duarte, 2008).

possível entendermos que o ser humano é um produto social e cultural e que por conta disso se transforma enquanto organismo também.

Na adolescência, principalmente, as premissas apresentadas pela PHC são uma solução para se pensar de uma forma diferente e crítica as teorias tradicionais que ajudam a estigmatizar e a patologizar a adolescência. A partir da teoria aqui defendida, conseguimos evidenciar o quão complexo e rico é o período da adolescência, entendendo que o trabalho com a mediação e a compreensão da atividade principal que guia esse estágio é a saída para pensarmos em um desenvolvimento pleno e máximo desses sujeitos.

Enquanto profissionais que trabalham com o desenvolvimento humano, principalmente de crianças e adolescentes, precisamos ter como meta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como é o caso do pensamento conceitual, favorecendo mediações propícias para os jovens. É com o pensamento por conceitos que será possível ao jovem “compreender as relações entre os diversos fenômenos da vida social, além do que isso permite ao adolescente perceber sua realidade interna” (Leal; Facci, 2014).

. . . o conceito nos proporciona o primeiro conhecimento da realidade no verdadeiro sentido dessa palavra, pois pressupõe a regularidade do fenômeno que se conhece. O jovem, graças ao conceito, passa do nível da vivência ao nível do conhecimento. Somente com a passagem ao pensamento em conceitos se produz a definitiva separação e desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do jovem (Vygotski, 1996, p. 198).

Retomamos, a partir disso, o objetivo do nosso trabalho, o desenvolvimento de adolescentes abrigados: podemos supor que muitos adolescentes institucionalizados não possuem as verdadeiras condições para se apropriarem das objetivações humanas, dos conhecimentos acumulados historicamente, e através deles se desenvolverem. Muitos, por terem tido a vida marcada por vulnerabilidades e violências, acabaram tendo a condução do desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores comprometida. Às vezes até seus percursos escolares foram comprometidos. Portanto, o pensamento conceitual também pode não ter se desenvolvido plenamente. Assim, podemos presumir que o desenvolvimento de suas personalidades e condutas será afetado por dificuldades de se entender e se ver no mundo, externalizando crises, conflitos, dificuldades subjetivas e sofrimento mental.

Conforme vimos na discussão realizada neste capítulo, a sociedade, a família, as instituições, os serviços de proteção às crianças e adolescentes, não compreendem a complexidade e particularidades existentes no desenvolvimento do adolescente. Não enxergam

que a adolescência é reflexo de um contexto sociocultural e que é uma contradição não darem as melhores formas e condições para os adolescentes adquirirem autonomia, independência, usufruir de suas preferências e se relacionarem com seus coetâneos; isto acaba colaborando ao desenvolvimento de comportamentos que o senso comum chama de “agressividade”, “delinquência”, “difíceis” e etc.

No que concerne à adolescência institucionalizada, estamos falando de uma maioria que tem registrada em seu desenvolvimento e vivência a marca da desigualdade social, alimentada pela divisão de classes da sociedade capitalista. Portanto, é peculiar pensar em condições de um desenvolvimento pleno para essa parcela da população. Justamente para essas pessoas, enquanto sociedade e sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, precisamos ter como objetivo principal a busca por meios de desenvolver o pensamento conceitual nesses jovens. Através deste desenvolvimento, eles poderão adentrar a essência interna dos objetos e da realidade e assim tomar consciência das condições que os encontram; dessa forma, poderão compreender a realidade em que vivem e buscar, na coletividade, formas de enfrentamento às adversidades as quais estão submetidos.

Nesse sentido, após apresentarmos, de forma crítica, as características do desenvolvimento humano, principalmente da adolescência, a partir da PHC, faz-se necessário compreendermos a organização e funcionamento das instituições e dispositivos que são responsáveis em acolher jovens que receberam a medida de proteção do acolhimento institucional. A seguir, apresentaremos um percurso histórico da política pública de assistência à infância e adolescência e as particularidades das vivências de adolescentes institucionalizados.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Não será a primeira vez que o saudável exercício de ‘olhar para trás’ ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade (Mary del Priori, 2010, p. 5).

A seguir, buscaremos realizar o percurso histórico da prática da institucionalização infanto-juvenil a partir de debates que ocorrem desde o final do século XX sobre a obstinada e contínua cultura de exclusão de crianças e adolescentes que atravessa na história do país. Apesar de um itinerário marcado com diversos retrocessos, hoje contamos com uma política pública de proteção que busca garantir, com maior eficácia, a defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Apesar de o ECA ter avançado no destaque à convivência familiar e comunitária enquanto direitos fundamentais, ainda encontramos diversas práticas de institucionalização de crianças e adolescentes. Além de que a categoria pobreza, apesar de não ser mais motivo para o acolhimento, ainda expressa a árdua luta de classes dentro da sociedade capitalista, evidenciando diversas contradições presentes no cenário das políticas sociais do país. Portanto, estudar a história das políticas à infância e adolescência é encontrar resquícios de violência, estigmatização e repressão para entender de onde surgem as dificuldades hoje encontradas para a efetivação do novo paradigma de proteção integral de crianças e adolescentes.

Este capítulo apresentará de que modo a política de assistência à infância e adolescência foi se desenhando e se estruturando ao longo do desenvolvimento do país, culminando na instituição do Estatuto da Criança e Adolescente. Nesse sentido, discutiremos os principais aspectos e princípios da presente legislação, ressaltando as características do acolhimento institucional e sua relação com os adolescentes que neles se encontram, bem com as contradições inerentes ao sistema capitalista que se chocam diretamente com o modo de funcionamento destes serviços.

2.1 Breve percurso histórico, político, social e jurídico das políticas de assistência à infância e adolescência

Desde o período colonial, o Brasil apresenta uma longa tradição de criação de diversas modalidades de instituições que, naquele momento, tinham como objetivo fornecer educação

da população. Instituições estas que possuíam ligação com tendências educacionais que, além de prestar assistência à infância, também exerciam controle social sobre determinada população que era vista como perigosa e reacionária aos avanços do crescimento do país. Essa população foi ganhando contornos e definições desde a invasão dos colonizadores no território brasileiro, quando esses ditaram quais grupos poderiam ser os obstáculos para o desenvolvimento dessa nova localidade; primeiramente, foi a população indígena e, posteriormente, as famílias pobres.

Marcílio (2006) propõe, ao discutir modelos de assistência à infância e adolescência, três perspectivas com diferentes características e marcas na história do país: o *modelo caritativo, filantrópico e do bem-estar social*. De acordo com Rizzini e Rizzini (2004), os jesuítas⁹ foram responsáveis pelo surgimento do primeiro modelo de institucionalização no país, aplicando o modo de funcionamento e de vida de que eles próprios escolheram viver: a reclusão da vida social. No contexto de colonização do Brasil, o sistema educacional jesuíta tinha como objetivo realizar a catequização da população indígena para a expansão do cristianismo; assim, para adquirir a fé cristã, essa população precisava ser instruída na leitura e na escrita. Para além da catequização dos indígenas, a ordem religiosa também era responsável pela instrução superior de filhos de famílias ricas; objetivo totalmente diferente do primeiro grupo.

Portanto, essa primeira prática de instituição, tendo na catequização da população indígena o principal foco, marcou o primeiro modelo de assistência à infância no Brasil, chamado de *caritativo*. Segundo Coutinho (2015), a corte portuguesa importou o modelo de estrutura de institucionalização da Europa para o Brasil, criando a *Casa dos Muchachos*, local no qual as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e catequizadas. O espaço também servia como abrigo às crianças órfãs advindas de Portugal e também da colônia, principalmente após inúmeros abusos sexuais contra mulheres indígenas e escravas que resultava na existência de filhos pobres e ilegítimos. Essa situação se tornava um fator diretamente responsável pelo abandono e exposição de muitas crianças nas ruas, alterando, sobremaneira, a prática da institucionalização, deixando “de ser meramente educativa ou catequética”, mas sim de controle social dos corpos (Coutinho, 2015, p. 21).

Esse modelo de ‘catequização’, que, em outras palavras, é um primeiro modo de institucionalizar crianças desvalidas, tem a educação como aliada no trabalho de controle social da população; prezavam pela cristianização e civilização daqueles que já se encontravam em

⁹ Conhecidos como uma ordem religiosa criada em Paris, chamada ‘Companhia de Jesus’, que tem como seu principal líder Santo Inácio de Loyola. Foram os principais agentes educacionais até o século XVIII, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759 (Rizzini; Rizzini, 2004).

terras brasileiras. Glens (2010) afirma que, ao longo de toda história do país, a destruição e o afastamento familiar eram usados como justificativa para o melhor desenvolvimento da futura nação e a Igreja era a ponte necessária colocada pelo Estado para afirmar esses atos em nome de Deus. Nesse sentido, vemos que “a educação e a assistência social são políticas que possuem em sua história a ausência do Estado como um dos elementos centrais” (p. 18).

Nesse período, portanto, o modelo caritativo foi marcado pelo caráter assistencialista e de caridade das famílias ricas e religiosas que partiam do princípio de que a salvação de suas almas dependia da diminuição do sofrimento dos mais pobres e abandonados. Seguindo esta linha de pensamento, as famílias ricas recebiam as crianças pobres como agregadas, mas tendo a intenção de somarem na manutenção de mão de obra (Marcílio, 2006). O Estado saía ganhando com isso, pois essas crianças, que poderiam estar nas ruas como fonte de problemas, estariam institucionalizadas ou em casas de famílias ricas. Dessa forma, vemos que a Igreja deixou fortes marcas nas políticas de assistência à infância e adolescência até os dias atuais, manifestando-se na existência de diversas instituições com fundamentos religiosos e que se traduzem em sexismo e em regras morais e religiosas rígidas.

O segundo modelo de assistência à infância conhecido como *filantropia* e surgiu no século XVIII, ainda no período colonial, sendo caracterizado pela existência de outra categoria de institucionalização de crianças, principalmente de bebês abandonados: a Casa de Expostos, que tinham as Santas Casas de Misericórdia, enquanto instituições religiosas, como responsáveis por sua criação e administração. A existência desses locais tinha como objetivo manter o anonimato ao autor ou autora do abandono da criança, promovendo a desresponsabilização da família no desenvolvimento de seus filhos e preservando sua honra (Glens, 2010). Essas instituições tinham um “cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa [...] Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou expostas” (Rizzini & Pilotti, 2011, p. 19).

De acordo com Glens (2010), as famílias pobres também passaram a usar o sistema da roda, mas puramente por uma condição econômica e social: dificuldade na criação dos filhos. As famílias enfrentavam a pobreza entregando seus filhos aos cuidados das instituições religiosas e não tendo subsídios ou outras alternativas para enfrentamento. “Inicia-se, aqui, uma trajetória de atuar nas consequências (o abandono) de um problema (a pobreza) ao invés de combater suas causas que chegará até os dias atuais como uma questão para a política de proteção à criança e ao adolescente” (p. 20).

Outra via de grande acesso às rodas foi a escravidão no país, pois além da preocupação dos senhores feudais em ‘esconderem’ os filhos ilegítimos, como é o caso dos frutos de estupros, as instituições recebiam crianças provenientes da *Lei do Ventre Livre*. Essa Lei, instituída em 1871, previa que filhos de escravas nasciam livres, podendo ser criados até os oito anos de idade ao lado da mãe e após essa idade poderiam pertencer aos senhores feudais ou entregues ao governo, por troca de uma indenização, até os vinte e um anos de idade, quando estariam livres de fato (Rizzini & Rizzini, 2004). Porém, essa condição era ilusória, pois tanto com o governo quanto com os senhores feudais, as crianças seriam usadas como mão de obra. “Esse ‘livre’ era a forma de mascarar um processo, que, na verdade, era de um encarceramento daquele sujeito por um tempo, pois ele teria que trabalhar por treze anos até ter seu direito de liberdade” (Pereira, 2020, p. 30), não havendo um avanço na proteção das crianças escravas de fato, mas apenas uma ilusão que privilegiava o sistema econômico em face do ardente trabalho escravo.

Nesse cenário, com instituições repletas de crianças abandonadas e órfãos, com o espírito caridoso da época, fez com que famílias benevolentes passassem a criar algumas dessas crianças, não existindo, assim, longas permanências das crianças nesses espaços. Glens (2010) coloca que o sistema da roda alimentou o padrão cultural da época, pois além de preservar os valores cristãos e morais vigentes, escondendo as traições praticadas, também favorecia o sistema econômico, tendo, então, muitos agregados para a produção de renda daquela família.

Nesse sentido, as instituições estavam lotadas de crianças e todo o cuidado promovido pelas Santas Casas de Misericórdia existia como um ato de bondade, cuidado e paixão ao próximo, preservando as virtudes religiosas e fornecendo seu caráter filantrópico. Além disso, desenvolveram um sistema de criação externa por amas-de-leite¹⁰ que eram responsáveis em alimentar e cuidar das crianças abandonadas. Porém, com a falta de conhecimento científico e médico da época, o sistema de amamentação artificial e a permanência de muitas crianças no mesmo espaço, resultou em uma crise de mortalidade infantil dentro das instituições. Assim, com o sistema entrando em colapso e visando o espírito de independência do país e avanço da nação, o Estado passa a questionar e duvidar da forte influência da igreja na assistência à infância no país.

Podemos apontar dois fatores que favoreceram que o Estado questionasse as condutas religiosas de assistência no país: 1) o momento contextual e histórico que apontava para a aquisição da independência do Brasil, fazendo com que o país tivesse no horizonte objetivos

¹⁰ Mulheres, principalmente escravas, que eram responsáveis em alimentar com leite materno crianças alheias, tanto de mulheres da Casa Grande ou mesmo, no nosso caso, em instituições que recebiam órfãos e abandonados.

que colaborassem com o desenvolvimento da Nação, a partir de incrementos na economia, política, industrialização e comercialização; e 2) as altíssimas taxas de mortalidade infantil, provenientes da superlotação e dificuldade de cuidado por parte das Santas Casas por falta de conhecimento médico.

O Estado, agora no papel de Império, passa paulatinamente a pensar nas ações realizadas frente às demandas sociais do país, visando o desenvolvimento. Dessa forma, “questiona-se o domínio do ensino religioso em detrimento do ensino ‘útil a si e à Pátria’” (Rizzini & Rizzini 2004, p. 24). Por influência da Revolução Francesa, a partir dos imperativos de *progresso e civilização*, o país passa a levantar a pauta da educação pública, sendo de extrema importância para a instrução e instrumentalização da população. Dessa forma, as instituições, chamadas agora de orfanatos ou internatos, passam a exercer uma força sexista ao ofertar ensino profissionalizante aos meninos e ensino doméstico às meninas, já que essas precisavam se preparar para o casamento.

Nesse contexto sexista e segregador, o governo Imperial impôs a necessidade de meninos órfãos e desvalidos serem recrutados pela Marinha e Exército. Com as meninas havia uma preocupação acerca da educação para o lar e o casamento, colaborando fortemente para a inferiorização da posição social da mulher na sociedade. Esse tratamento diferenciado ocorria principalmente a depender da origem, ou seja, do modo de concepção, dessas meninas. “Ordens religiosas que planejaram e fundaram tais instituições não se esqueceram das *indigentes*, as filhas naturais de mães pobres ou órfãs *desvalidas*. Asilos foram criados para acolhé-las [sic], inicialmente separados dos recolhimentos para órfãs legítimas” (Rizzini & Rizzini, 2004, pp. 26-27, grifos das autoras).

Portanto, a legitimidade social que as crianças teriam era de acordo com a forma que foram concebidas; se não fossem crianças de famílias ricas e/ou formadas por matrimônio, eram excluídas e tratadas diferentes, principalmente se fossem negras ou indígenas. Dessa forma, as instituições funcionavam de acordo com o que a sociedade queria e aceitava, promovendo ainda mais a segregação e desigualdade da população.

O segundo fator gira em torno do grande número de mortes e precariedade do cuidado às crianças órfãs e abandonadas que, no Brasil Império, a partir da Constituição Política do Império do Brasil (Lei Federal de 1º de outubro de 1824), o imperador Dom Pedro I passou a adotar uma postura mais implicada do Estado frente às demandas de órfãos e abandonados, transferindo a responsabilidade administrativa e assistencial das Santas Casas de Misericórdia às Câmaras Municipais das cidades (Fernandes & Trejos-Castillo, 2023). Podemos ilustrar

esses marcos ao resgatar os artigos da própria lei que evidenciam um pequeno movimento de preocupação com crianças órfãs e pobres, tendo câmaras municipais as atribuições de cuidar do

. . . estabelecimento, e conservação das casas de caridade, para que se criem expostos, se curem os doentes necessitados, e se vacinem todos os meninos do districto, e adultos que o não tiverem sido, tendo Medico, ou Cirurgião de partido (Lei Federal de 1º de outubro de 1828, art. 69).

Terão inspecção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos órfãos pobres, em cujo numero entram os expostos; e quando estes estabelcimentos, e os de caridade, de que trata o art. 69, se achem por Lei, ou de facto encarregados em alguma cidade, ou vida a outras autoridades individuaes, ou collectivas, as Camaras auxiliarão sempre quanto estiver de sua parte para a prosperidade, e aumento dos sobreditos estabelecimentos (Lei Federal de 1º de outubro de 1828, art. 70).

A partir dos artigos apresentados acima é possível averiguar a forma de conduzir a assistência às crianças e adolescentes no início do Império: com grande fiscalização e controle de crianças dadas como pobres, órfãs e abandonadas. É nesse momento que confirmamos o começo de um movimento de mudança de paradigma para com a infância, passando o Estado a ter um olhar diferenciado às demandas apresentadas, mas ainda prezando totalmente por seus próprios interesses e não os de quem precisa. A partir desse contexto, temos um avanço no regime político do Brasil, instaurado a partir da Proclamação da República.

Se a grande questão do Império brasileiro repousou na ilustração do povo, sob a perspectiva da formação da força de trabalho, da colonização do país e da contenção das massas desvalidas, no período republicano a tônica centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e reforma, visando ao melhor aparelhamento institucional capaz de “salvar” a infância brasileiro no século XX (Rizzini & Rizzini, 2004, p. 24)

A partir de Rizzini e Rizzini (2004) vemos o quanto o Estado tinha o desejo de construção de uma nação forte e desenvolvida, vendo no trabalho de assistência à infância e adolescência o caminho para realizar tal projeto, tomando esses sujeitos como objetos de intervenção, pois, poderiam ser mais fáceis de serem transformados e adaptados ao cenário pretendido. Partindo disso, no começo do século XX, inspirado por debates internacionais, o Brasil levantou a bandeira de ‘salvar a infância’ por meio da educação e não mais da punição. O foco seria nos menores pobres, aqueles que eram dados como perigosos e que fugiam do

controle familiar. Portanto, o debate entre ‘crianças em perigo’ *versus* ‘criança perigosa’ apresentava-se como o maior desafio da sociedade para alcançar sua ordem e seu progresso (Pereira, 2020).

O estado passou a ser pressionado, por especialistas da época, a construir uma política de assistência à infância que trouxesse aspectos científicos. Nesse momento, dando abertura às teorias e estudos voltados às crianças e adolescentes, o Estado começa a rascunhar um novo projeto político e jurídico frente às demandas do que passariam a chamar de “. . . *menor abandonado*, definida tanto pela ausência dos pais quanto pela incapacidade da família de oferecer condições apropriadas de vida à sua prole” (Rizzini & Rizzini, 2004, p. 29, grifos nossos).

Segundo Glens (2010), esse é o momento em que o Estado começa prestar mais atenção nas crianças que estavam cada dia mais abandonadas nas ruas das cidades, bem como a criar uma cultura de *culpabilização e fracasso das famílias pobres*, entendendo que essas eram responsáveis por abandonar ou por falhar em fornecer condições de vida aos filhos. Essas concepções foram fortemente propagadas e defendidas por esse corpo científico que crescia no começo do século XX, principalmente no campo médico higienista, “uma elite científica com premissas baseadas em teorias racistas, no darwinismo social e na eugenia”, fortemente defendido em outras partes do mundo, principalmente em países europeus (Pereira, 2020, p. 32).

O movimento higienista brasileiro¹¹ surgiu em um exato momento em que as ideias do Estado iam de encontro às concepções que esses médicos defendiam: uma nação saudável, plena, sem enfermidades e atrocidades. O movimento enxergava na população pobre o maior perigo para o desenvolvimento de calamidades sociais. Zaniani e Boarini (2011) apresentam o médico Arthur Moncorvo Filho (1871-1944) como um dos principais higienistas da infância no Brasil. O médico, no início dos anos 1900, alimentou um sistema de assistência à infância pobre, abandonada e delinquente que buscou corresponder às denúncias realizadas por políticos de que existiam muitas crianças abandonadas nas ruas da capital, as quais estariam bebendo, fumando e se prostituindo, tornando evidente que “a infância pobre na capital da República carecia de cuidados e a sociedade não poderia mais se manter indiferente a essa necessidade . . . a [capital que] deveria funcionar como modelo, envergonhava a nação pelo desprezo com que

¹¹ “Este movimento, iniciado no século XIX, esteve num primeiro momento ligado à busca por soluções aos problemas sanitários enfrentados pelos grandes centros urbanos. No século XX, desdobrou-se no Movimento de Higiene Mental, cuja ação mais expressiva foi a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental em 1923” (Zaniani & Boarini, 2011, p. 279).

tratava a infância” (Zanini & Boarini, 2011, p. 274). As concepções e projetos desenvolvidos por Moncorvo tinha como pretensão utilizar da educação higiênica para tornar o país uma nação desenvolvida.

As autoras Zaniani e Boarini (2011) recordam que existiam muitas contradições e conflitos no país naquela época, principalmente pelo avanço da industrialização e urbanização que implicava, diretamente, em uma baixa e precária infraestrutura do Estado em fornecer necessidades básicas à população, resultando em uma grande crise sanitária. Como já mencionamos, a mortalidade infantil foi considerada um agravante com alta porcentagem na época. Em meio a este cenário de crise sanitária, as ciências médicas propagavam que a mortalidade infantil seria o principal obstáculo para a emancipação da sociedade brasileira, logo, o modo de vida da população pobre, principalmente, deveria ser o foco do problema e da intervenção.

É dessa forma que esses médicos dão corpo para o que chamamos de *Higienismo Mental*, tendo a premissa de que não bastava apenas acabar com as doenças e mortalidade, era necessário conscientizar as pessoas e depositar nelas uma nova maneira de pensar, uma forma mais saudável e normalizada, condizendo com os planos políticos da época. Assim, Zaniani e Boarini (2011) apresentam como o higienismo mental foi pano de fundo para a atualização das políticas de assistência às crianças e adolescentes no começo do século XX.

Considerando a premissa de que a mente e a moralidade poderiam ser higienizadas pelas mesmas vias que os corpos, os higienistas focalizaram o indivíduo, prescreveram condutas e proferiram ensinamentos, especialmente sobre o trato com a infância [...] apostando que, ao laicizar os conhecimentos científicos às classes populares, encerrariam com os problemas sociais vividos pela coletividade (p. 275).

Destarte, Moncorvo estava criticando fortemente como as baixas condições de criação e higiene de crianças abandonadas, órfãs e pobres, resultava no aumento do número de mortes, o que causava prejuízo ao Estado, pois, “a morte de qualquer criança representava, nomeadamente, um prejuízo econômico” (Zaniani & Boarini, 276). Nesse sentido, vemos que no Brasil República o significado social da criança muda: ela precisa ser protegida e cuidada por causa da economia, ou seja, é vista como um produto. Portanto, para garantirem a sobrevivência das crianças pobres, o Estado precisaria mudar sua concepção de assistência, passando para uma ideologia de “*Filantropia Científica*”, aplicando os conhecimentos científicos nas ações de prevenção à saúde física e mental (Zaniani & Boarini, 276).

As ações de prevenção defendidas pelo médico, giravam em torno de trabalhos que davam corpo ao que era chamada de *Educação Higienista*, a qual fornecia cursos, entrega de panfletos, acompanhamentos de famílias pobres, etc. Essas práticas eram realizadas pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), fundado por Moncorvo em 1899. Essas e outras ideias eram corroboradas por colegas de profissão nos diversos congressos que foram realizados no país, com o objetivo de discutir a proteção de crianças e adolescentes. Um dos pontos levantados nesses espaços era o de que a falta de escolarização das mães pobres só poderia levar à imoralidade por parte dos filhos. O aumento da criminalidade no país foi outro fenômeno levantado, impulsionando a formulação de vários trabalhos que buscavam comprovar que a criminalidade infantil era uma das piores doenças do país (Zaniani & Boarini, 2011).

Vemos, através disso, um movimento paradoxal em relação às crianças e adolescentes, sendo que anteriormente esses grupos eram vistos como objetos de intervenção e de futuro progresso da nação; agora, teorias apontam que eram um perigo e ameaça para a ordem social, fazendo com que o Estado e a sociedade defendessem que proteger a criança é proteger a sociedade. A proteção passaria a ocorrer em forma de recolhimento, ou seja, a institucionalização desses sujeitos (Zaniani & Boarini, 2011). Aqui, as crianças e adolescentes pobres, como também suas famílias, passaram a ser totalmente observados e avaliados, na busca de qualquer indicio de perigo e/ou criminalidade e assim serem controlados, corrigidos e adaptados.

Outro fator que intensificou a culpabilização da família pobre foi a edição do Código Civil de 1916 que defendia um modelo de família nuclear padrão. A organização familiar social e hegemônica seria aquela que fosse casada, branca e rica, sendo exclusivo o direito reprodutivo feminino dentro desses moldes. Esse aspecto jurídico favoreceu a judicialização dos direitos reprodutivos, corroborando com a institucionalização e discriminação das mães solteiras, amantes e com filhos ilegítimos. Portanto, seriam consideradas desviadas aquelas famílias que não seguissem os modelos hegemônicos de organização familiar. Para Glens (2010, p. 23), “a forma como as crianças eram geradas parecia configurar uma espécie de marca moral, a qual o filho era condenado eternamente a carregar . . . Era como se uma origem ‘desviante’ determinasse todo o percurso posterior do indivíduo”.

Nesse cenário, com forte influência do higienismo mental brasileiro e das concepções defendidas no Código Civil, é instituído o Código de Menores por meio do decreto n. 17.943-A de 12 de outubro de 1927, sendo a materialização de um projeto que foi visto como avanço no campo jurídico e que deu abertura ao primeiro Juízo de Menores do país. Mello Mattos (1864-1934) foi o primeiro juiz de menores, sendo responsável por essa mudança, nos termos

da lei e justiça, perante ao controle de crianças e adolescentes, principalmente pobres e abandonadas. Segundo Coutinho (2015), o Código de Menores, a partir da Doutrina do Direito do Menor, utilizava concepções moralistas e individualizantes para dividir os menores em abandonados e delinquentes e tipificá-los entre expostos (menores de sete anos), vadios (meninos de rua), mendigos (pedintes de esmola) e libertinos (frequentadores de prostíbulos). Essa caracterização preconceituosa reforçava a ideia de que a criança e/ou adolescente apresenta aquela conduta porque assim queria (Glens, 2010).

O Juízo de Menores, por sua vez, foi estruturado em um modelo de atuação jurídica que centralizava a organização das ações ao menor no Distrito Federal, tendo as principais funções de vigilância, regulamentação e intervenção de menores abandonados, concentrando-se na mão do juiz a decisão de várias vidas e famílias pobres. Uma das práticas mais notáveis desse período foi a internação, geralmente até os dezoito anos de idade, dos considerados abandonados e delinquentes. Tal conduta era reforçada fortemente pelos veículos de imprensa e pelas próprias famílias que viam na internação uma espécie de esperança pela educação de seus filhos (Rizzini & Rizzini, 2004).

Algo nos chama a atenção nesse momento de discussão a respeito do modo de assistir crianças e adolescentes. Antes da República, a sociedade, a política e a justiça se preocupavam em esconder e abafar os casos de abandonos, pois era a forma escolhida para controlar a situação precária de assistência à infância. Agora, vemos que existem diversas práticas discursivas que produzem saberes sobre essa população, para ser encontrada uma solução para o abandono e delinquência. A partir desses conhecimentos científicos, o Estado justifica suas ideologias e práticas frente aos fenômenos, dando falsas esperanças para a sociedade e para as famílias ao defender que a solução para ‘recuperar’ seus filhos é a internação.

De acordo com Rizzini e Rizzini (2004), as autoridades públicas incorporavam a cientificidade e saberes de profissões que estavam emergindo no país, como é o caso da Psicologia, para produzir ainda mais discursos ideológicos que reforçavam a culpabilização e os rótulos de desvio e precariedade nos filhos e famílias pobres, induzindo às práticas de internação. A propagação foi tamanha que as autoras apresentam que mais dos 60% dos requerimentos realizados no Juízo de Menores do Distrito Federal em 1939 foi para internações, sendo a maioria requerida por mães solteiras, pobres e menores de idade. A prática de internação foi tanta que o sistema saturou: “os juízes não conseguiam internar todos os casos que chegavam às suas mãos, a despeito de não recusarem a internação de crianças retiradas das ruas” (Rizzini & Rizzini, 2004, p. 30).

Pelo grande número de menores internados, o sistema passou a tomar todos como uma mesma massa, sem diferenciar as especificidades, as particularidades do ‘cuidado’ praticado, fazendo com que houvesse uma indiferenciação da demanda. Tudo isso motivado pela sede de buscar a harmonia na sociedade, levando o Juizado a colocar a segurança pública como ponte para acabar com a criminalidade; então, entendia-se que o abandonado também era visto como um perigoso e bandido em potencial (Glens, 2010). Portanto, os saberes produzidos e as intervenções realizadas não diferenciam de quem estava se tratando, “os *delinquentes* que eram apreendidos contra sua vontade; [ou] os *desvalidos*, em boa parte, eram internados por solicitação da família e até por iniciativa própria”, tendo assim defesa da prevenção à criminalidade (Rizzini & Rizzini, 2004, p. 32, grifos das autoras).

Segundo Glens (2010), esse aspecto de elevadas internações influenciou historicamente os modos que a adoção foi sendo construída no país. A institucionalização era diferente a depender dos marcadores sociais da raça, gênero e classe. Ao falarmos de uma criança, principalmente meninos, negros e pobres, a internação não tinha caráter transitório e reparatório, ou seja, com objetivo final de retornar à normalidade da família nuclear. A internação acabava tornando uma medida definitiva e excludente, sendo o lugar reservado pela sociedade, visto como um depósito de imoralidades sociais. Já para meninas brancas existia a possibilidade de adoção, ou seja, apesar da internação, o retorno a uma família era um dos objetivos.

A adoção era uma prática principalmente destinada àquelas crianças que podiam facilmente se adequar, por suas características físicas, aos preconceitos vigentes. Era a medida para os pobres que podiam se passar por ricos, ‘apagando’ sua origem. Aos pobres que não se camuflavam entre a elite branca, era-lhes reserva a internação (Glens, 2010, p. 24).

Com o Brasil caminhando ao cenário ditatorial, com o governo de Getúlio Vargas munindo-se do imperativo de afastar-se do comunismo e de todas ideologias que poderiam promover o retrocesso do país, o desvio das famílias e menores pobres ganha centralidade. No texto constitucional de 1937, no artigo 127, postula-se que o Estado passaria a ser provedor dos cuidados daquelas crianças e adolescentes que foram abandonados ou que as famílias não tiveram condição de criar, tendo na internação e na educação os meios para adaptá-las e moldá-las. Nesse momento, intensifica-se a criação de instituições que seriam responsáveis em averiguar a periculosidade dos menores e assim realizar as intervenções em instituições

totalmente fechadas e com mecanismos e regras que favorecessem a readaptação social (Pereira, 2020).

Novamente, ainda sem intervir na concretude do problema social (pobreza), o Estado investe em um órgão punitivo e estigmatizador, criando o *Serviço de Assistência ao Menor (SAM)* em 1941, responsável pelas internações realizadas no país. O SAM ganhou grande destaque na imprensa, pois era reforçada a ideia de quem passava por essas instituições era potencialmente perigoso e temido (transviados), criando a ideia de que o serviço era, culturalmente, uma escola do crime. Porém, o serviço não conseguiu se consolidar no país como gostaria, pois foi usado como meio de corrupção política, marcado por relações clientelistas, fornecendo as melhores instituições, com os melhores tratamentos, àquelas famílias que tinham condições de cuidar de seus filhos e deixando de lado quem de fato precisava (Rizzini & Rizzini, 2004).

Além das irregularidades políticas e administrativas, o SAM foi foco de grandes denúncias a respeito da sua organização e cultura institucional, sendo alegado que dentro das instituições ocorriam muita violência, abuso de autoridade e irregularidades institucionais, correspondendo ao espírito repressor do cenário político e social do país na Era Vargas. Nesse cenário, no ano de 1964, é criada a *Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM)* que tinha o objetivo principal de instituir o ‘Anti-SAM’. A FUNABEM tinha uma forte base ideológica da Segurança Nacional em virtude da ditadura no país, potencializando ainda mais a premissa de não deixar nenhuma criança pobre ou perigosa nas ruas. Apesar da missão de se afastar do modelo do SAM, muitos resquícios do antigo modelo ainda estavam no funcionamento da nova instituição, principalmente o vício que a sociedade e as famílias pobres tinham de que a internação seria a solução dos problemas que atravessavam (Rizzini & Rizzini, 2004).

Um marco importante nessa época, apesar dos grandes conflitos e contradições presentes em uma sociedade com regime ditatorial, foi a implementação da Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), que pregava a valorização da vida familiar e da integração do menor na comunidade, inaugurando a premissa do ‘internar em último caso’. O Estado então começa a regionalizar e a interiorizar a PNBEM em todo o Brasil, mas nas entrelinhas vemos que era uma atitude de levar a ideologia de segurança a outras cidades, bem como a diminuir o número de internos nas capitais brasileiras (Rizzini & Rizzini, 2004).

Essa política deve ser analisada de forma atenta, pois aos bons olhos pode até parecer positiva na legislação à infância e adolescência, mas na prática foi uma forma de punir ainda mais as crianças e adolescentes e suas famílias, retirando-os da sua região familiar e se

contradizendo com o fato de priorizar o trabalho com famílias e comunidades. A PNBEM até tentou se estruturar priorizando esses aspectos comunitários e familiares, fortemente estimulados por debates realizados em outros países que apontavam a necessidade de reformular os sistemas de justiça, mas foi brecada pelo autoritarismo da época.

A partir desse cenário autoritário, tivemos o novo Código de Menores instaurado em 1979, criando a categoria de ‘*menor em situação irregular*’, expondo as famílias pobres, em virtude das suas condições de vida, à intervenção arbitrária e excludente do Estado. O novo código, não muito diferente do anterior, potencializou a institucionalização da pobreza, mas de uma forma que também estimulou o processo de rompimento com a indiferenciação da demanda, defendendo um tipo de justiça àquelas crianças e adolescentes que estariam irregulares e outro tipo às que não estariam. Para o código, todas aquelas pessoas à margem estavam irregulares e seriam julgadas pelo juiz sem direito à defesa, sendo tuteladas e encaminhadas para institucionalização.

Esse último documento legal associou a “situação irregular” ao estado de patologia social ampla para justificar a necessidade de crianças e adolescentes permanecerem sob ‘o controle rígido de um conjunto de normas jurídicas’. O documento legal em questão adotou formas homogêneas de tratamento ao afirmar que abandonados, desvalidos, materiais, carentes, vitimizados, perigosos morais, órfãos e autores de atos infracionais encontravam-se em situação irregular. O estatuto em análise fortaleceu o poder do juiz, não mencionou os direitos juvenis e permitiu que ‘o menor em situação irregular’ fosse processado sem direito à defesa. Ou seja, identificou o adolescente não como pessoa, mas como alguém que devia ser tutelado (Bueno, 2009, pp. 91-92 *apud* Pereira, 2020, p. 37).

A partir do Código de Menores de 1979, passamos a ver um modelo dual de legislação, deixando bem explícito que no que se referia ao julgamento de menores irregulares valeria o código referido; para as discussões dos direitos de crianças e adolescentes, valeria o Código Civil na pessoa do Poder Executivo do país, cuidando dos direitos básicos desses sujeitos. Tal postura do Estado alimentou uma máquina de discriminação e segregação social, além de uma grande desarticulação entre os órgãos, instituições e poderes do país (Glens, 2010).

Foi a partir da década de 1980 que todo o sistema de legislação à infância e adolescência passou a ser questionado e criticado por diferentes movimentos sociais e especialistas do tema, dando corpo ao que chamamos de *redemocratização do país*, movimento amplo nacional que colocou em foco a reformulação de várias políticas públicas no Brasil. Passaram a criticar o

Estado por ser o único responsável pela própria falência de seu sistema e não mais as crianças e adolescentes.

Dessa forma, os movimentos sociais passam a ter um olhar mais crítico sobre os fenômenos que circundavam a infância e adolescência, entendendo como errôneas as considerações que eram feitas com ‘os menores’ ditos ‘irregulares’. Rizzini e Rizzini (2004) confirmam esse pensamento ao dizerem que a reflexão ocorreu a partir da “compreensão de que o foco deveria recair sobre as causas estruturais ligadas às raízes históricas do processo de desenvolvimento político-econômico do país, tais como a má distribuição de renda e a desigualdade social” (p. 47).

Glens (2010) fundamenta o debate desse movimento de redemocratização ao dizer que existiu uma desmistificação sobre a organização familiar dos menores internados, passando a ser entendido que nem todos os institucionalizados estavam abandonados, ou seja, eles ainda tinham família. O espírito de revolução da época apontava para a pobreza como a principal condicionante para as altas práticas de institucionalização, fazendo com que houvessem rompimentos de vínculos familiares e comunitários. Portanto, seria extremamente preciso que novas formas de trabalhos e intervenções fossem pensadas.

Foi nesse momento, a partir da instituição da nova *Constituição Federal de 1988* que os direitos de crianças e adolescentes foram, pela primeira vez na história do país, considerados de fato. Tal conquista foi materializada na inclusão do artigo 227 na nova legislação, embasado a partir de discussões internacionais como a Declaração dos Direitos das Crianças realizado pela ONU em 1959. O artigo é responsável em transformar a Doutrina da Situação Irregular em *Doutrina da Proteção Integral*, decretando que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Dessa forma, o campo fica propício para emergir uma lei que regulamente e aplique todos os direitos descritos acima, fazendo com que surja a lei 8.069/1990 estabelecendo o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) que seria responsável em criar, organizar e administrar todas as ações em prol das crianças e adolescente, sendo o encarregado por iniciar o processo de desinstitucionalização da infância e adolescência no Brasil (Glens, 2010).

2.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política pública de assistência social

A instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge como uma forte mudança de paradigma, com crianças e adolescentes passando a serem vistos como sujeitos de direitos, tendo o *direito à convivência familiar e comunitária* como sua principal conquista no que diz respeito ao histórico das políticas de assistência à infância e adolescência do país. Agora, o Estado, a sociedade e a família precisam garantir a proteção e a não ruptura dos vínculos afetivos desses sujeitos. Dessa forma, o ECA combate a ideia hegemônica que se perdurou por muitas décadas no país de que a resposta à pobreza¹² era a institucionalização. Esse fato fica explícito em seu artigo 23, o qual expõe que as condições materiais e sociais das famílias não são exclusivas e suficientes para decretar um abrigamento ou não, exigindo do Estado programas sociais que possam auxiliar na aquisição de renda desses núcleos familiares.

A falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar. Primeiro parágrafo: Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá ser obrigatoriamente incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e proteção (Lei nº 8.069/1990).

Portanto, com este artigo entendemos que é todo o grupo familiar que deve ser acompanhado e incluso em programas socioassistenciais. Segundo Glens (2010), o ECA restaura a importância e a potência do meio familiar como promotor de desenvolvimento social e afetivo das crianças e adolescentes, buscando atualizar a imagem negativa que as famílias carregavam nas legislações anteriores. A relevância e preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, proposta pela lei, fica explícita já nos primeiros artigos os quais expõem que, para fins de políticas públicas, defesa e garantia de direitos, as crianças e adolescentes são consideradas sujeitos de direitos; em essência, são vistos como sujeitos em pleno desenvolvimento, necessitando de atenção especializada, sendo de extrema importância que os serviços e áreas que se debruçam sobre esta temática considerarem esses elementos do desenvolvimento, como vemos no artigo 3º da lei.

¹² Na subseção 2.4 apresentamos uma discussão que apesar do ECA representar um avanço em comparação com os códigos de menores, a legislação atual deixa a desejar quando não considera de fato, em sua totalidade, o fenômeno da pobreza enquanto uma categoria multidimensional (histórica, social, política e econômica) para combater de fato as raízes da pobreza: a desigualdade social proveniente da luta de classes inerente ao sistema capitalista.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Lei nº 8.069/1990).

Ao ler o ECA, fica evidente que é objetivo do estatuto garantir e defender todos os direitos que forneçam maior proteção e desenvolvimento às crianças e adolescentes. Porém, para além de ser garantido os direitos básicos e sociais, as legislações apresentam um ‘sujeito de direitos’, ou seja, de que crianças e adolescentes possuem direitos garantidos; mas que sujeito é esse? De que criança e adolescente estamos falando? Como ocorre seu desenvolvimento e quais são as particularidades dele? A partir do artigo 3º apresentado acima, visualizamos uma tentativa da lei apresentar uma noção de que a criança e o adolescente estão em pleno desenvolvimento em suas diversas esferas, principalmente a “mental”. Mas, resgatando que esta dissertação é um trabalho da área de conhecimento da Psicologia, é desta ciência a alçada em se preocupar e formular discussões teóricas e metodológicas que contribuam com a temática do desenvolvimento do psiquismo, já que esse é nosso objeto de estudo e intervenção.

Nesse sentido, nossa inquietação durante as leituras, principalmente do ECA, foi averiguar que, para além das conquistas dos direitos sociais, é também necessária uma formulação teórica de qual visão do desenvolvimento humano estão se referindo; de como ele ocorre e quais os meios necessários para isso. Para que só assim, principalmente crianças e adolescentes institucionalizados, possam ser considerados na integralidade, sendo compreendido por elas todos os determinantes que estão envolvidos em suas condições de vida.

Portanto, apesar dos grandes avanços e quebras de paradigmas que obtivemos com o ECA, a lei por ela mesma ainda deixa a desejar na falta de caracterização desse público, sendo de extrema importância uma teorização sobre aspectos do desenvolvimento humano. Buscaremos explicitar neste trabalho de que forma a junção da garantia de direitos sociais e da consideração das particularidades previstas no desenvolvimento humano podem fornecer uma política ainda mais potente, sobretudo nas situações de institucionalização vivenciadas por crianças e adolescentes.

Rizzini e Rizzini (2004) apresentam que a partir da transformação de ideário jurídico, político e social, a temática da institucionalização de crianças e adolescentes ganha grandes holofotes com a produção de pesquisas e estudos, surgindo uma maior teorização sobre o tema, tanto de cientistas quanto de órgãos civis. A motivação destes estudos se dava, principalmente,

por conta dos índices de violência, criminalidade e tráfico terem crescido no decorrer da década de 1990, fazendo com que a população enxergasse no abrigo a resposta para combater o aumento destes índices. Isto fez com que as discussões em torno da necessidade de proteger as crianças se tornavam intensas, mas também inconsistentes, pois a sociedade ainda carregava no imaginário social os reflexos dos códigos de menores, fazendo com que, por conta dos ditos “perigos” do momento, colocassem na institucionalização a solução.

Um dos principais pontos defendidos nessas pesquisas, referenciadas pelas autoras supracitadas, foi a mudança nos próprios termos linguísticos: rompe-se com a ideia de internato e orfanato, que estão ligados fortemente à uma ideia asilar, e tomam-se essas instituições como abrigos, entendendo a política de institucionalização atual como uma forma de abrigar crianças e adolescentes que possam estar em risco pessoal e/ou social. Para além de questões jurídicas e administrativas, as principais diferenças das antigas instituições para as atuais giram em torno da defesa por um atendimento integral, pleno, defendendo os direitos à convivência familiar e comunitária (Rizzini & Rizzini, 2004). Apesar dessas pesquisas realizadas reafirmarem o caráter de garantia de direitos do estatuto, elas não consideravam a necessidade de apresentarem uma conceitualização sobre desenvolvimento humano¹³ e como esse se dá na criança e no adolescente. Em contrapartida, o país obteve outras grandes conquistas na esfera de legislações, regulamentações e criação de serviços, propiciando uma maior condução e aplicabilidade do ECA como veremos a seguir.

Toda a estrutura e conteúdo dessa nova legislação passou a ser praticada de forma mais implicada e estruturada, após outros avanços que a sociedade brasileira obteve com a promulgação da Constituição Cidadã (Brasil, 1988). Um dos principais avanços, enquanto nova constituinte, foi o artigo 194 prevendo a *Seguridade Social*, resultado de incansáveis lutas sociais que exigiam tratamentos e dispositivos mais efetivos frente às demandas sociais, como as demandas infantis e juvenis que estamos refletindo neste trabalho. O princípio da Seguridade Social dispõe de um conjunto de Políticas Públicas garantidas pelo Estado para a execução de proteção especial e social para toda a população. Portanto, direitos como saúde, assistência social, previdência, educação e segurança eram assegurados constitucionalmente.

Nesse sentido, é imperioso que destaquemos a formulação da política pública de Assistência Social, a qual é a responsável, junto com os outros seguimentos da sociedade, em garantir e a regulamentar o ECA nos diferentes tipos de serviços socioassistenciais existentes no país. Portanto, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), instituído em 2004, buscou

¹³ Adiante apresentaremos um documento norteador (PNCFC), de extrema relevância, a respeito da operacionalização do ECA nos serviços socioassistenciais, apresentando uma discussão teórica sobre desenvolvimento humano.

implementar o *Sistema Único de Assistência Social (SUAS)* na intenção de materializar a Lei 8.742/1993 – Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), estruturando os serviços e os programas de direito social. A partir desse fundamental avanço nos direitos assistenciais do Brasil, a PNAS estrutura seus serviços em dois eixos de proteção: a proteção social básica e proteção social especial (Brasil, 2005). Todos esses serviços possuem o objetivo de concretizarem os dizeres do ECA em suas atuações.

De acordo com o PNAS, a *Proteção Social Básica* tem como objetivo “prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (Brasil, 2005, p. 34). O seu público alvo corresponde à população que vive em situação de vulnerabilidade social e/ou fragilização de vínculos afetivos. Suas ações serão desenvolvidas pelos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), serviço territorial que preza a prevenção e fortalecimento de vínculos da população por meio de orientações, programas e projetos sociais. Esse dispositivo busca desenvolver o protagonismo dos sujeitos atendidos, de maneira a prevenir os fatores de risco e as condições de vulnerabilidade, diminuindo as chances de violações de direitos.

A *Proteção Social Especial* diz respeito “a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social” (Brasil, p. 38), quando há a violação de direitos. Esse eixo é dividido em serviços de média e alta complexidade. A *média complexidade* é responsável pela formulação de estratégias e atendimentos em casos que existam violação de direitos, mas que ainda possuam vínculos familiares e/ou comunitário. Os atendimentos serão especializados e focados na situação da violação. O serviço responsável por esse trabalho é o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). Já a alta complexidade também atua quando há violação de direitos, porém são circunstâncias nas quais não existe mais o vínculo familiar e/ou comunitário; a política pública deve, nesse sentido, garantir a proteção integral desses sujeitos, retirando-os do meio que vivem. Os dispositivos que integram essa categoria são os Serviços de Acolhimento Institucional, que serão melhor detalhados mais adiante no texto.

É notório tamanho avanço na legislação brasileira, sendo expresso nas leis a garantia das melhores condições de desenvolvimento e de vida da população. Porém, como a sociedade é produto de sua própria história, marcada por diversas contradições, ainda vemos na execução das políticas, principalmente nas da infância e adolescência, resquícios da estigmatização, repressão e assistencialismo deixados pelas legislações passadas. Encontramos concepções individualizantes, deslocando os sujeitos do seu próprio meio social e os culpabilizando pelas suas próprias mazelas sociais. A política, apesar do avanço, ainda tem dificuldade em realizar

leituras e intervenções que penetrem a essência dos fenômenos, ou seja, a concretude e vida material das pessoas, buscando soluções mais efetivas, principalmente a respeito da violência e pobreza. Afinal, é parte inerente do sistema capitalista que as contradições ocorram, para que o Estado fique apenas na retenção de rendas e não se dedique à emancipação do povo, principalmente de crianças e adolescentes vulneráveis.

Outra discussão que merece atenção é a respeito de como o campo das políticas públicas, principalmente da assistência social, tornou-se palco de diversas precarizações, tanto nas estruturas físicas e de recursos humanos quanto nas práticas realizadas dentro desses serviços. As autoras Cordeiro e Sato (2017) estabelecem críticas condizentes ao debater sobre o processo de terceirização das políticas públicas de assistência social, colocando em xeque a efetivação de um arcabouço teórico, metodológico, técnico e ético de uma política que *a priori* deveria priorizar por sua positiva condução. O fenômeno da terceirização é uma estratégia utilizada desde a década de 1990 para driblar as crises econômicas e buscar a sobrevivência da maquinaria estatal. A terceirização é uma forma de flexibilização do trabalho, tirando a responsabilidade do Estado e passando para a sociedade civil, muitas vezes filantrópicas e religiosas, a gestão e efetivação de diversos serviços socioassistenciais.

A terceirização é frequentemente usada como saída pelas prefeituras que alegam não terem recursos financeiros para criarem concursos públicos, implicando na organização e estruturação de serviços socioassistenciais precários e resultando em equipes mínimas que não conseguem colocar em prática aquilo que é proposto na lei. Cordeiro e Sato (2017) discutem que a Psicologia é uma profissão que, com a expansão das políticas públicas no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, teve entrada maciça nesse setor; entretanto, as autoras alegam que muitas pessoas da profissão buscaram esse emprego muito mais por oportunidades, dado o número de vagas, do que de fato por estarem alinhadas com o compromisso social estabelecido pela profissão, implicando em falta de preparo para as atribuições pretendidas.

Ao mesmo tempo que o SUAS ampliou possibilidades de atuação profissional, também contribuiu com a precarização das condições que esse trabalho iria ser realizado, “afinal, essa implementação foi realizada dentro de uma lógica neoliberal” (Cordeiro & Sato, 2017, p. 45). Isto se reflete na flexibilização do Estado na efetivação de tais políticas e, automaticamente, em formas precárias e frágeis de contratos de trabalho: as equipes, principalmente as da Psicologia, não possuem estabilidade para exercerem suas ações, estando em constantes processos de rotatividade, afinal, o setor terceirizado preza muito mais pelo repasse público do que a qualidade dos serviços prestados à população.

Portanto, analisar esses aspectos a partir do método do materialismo histórico-dialético significa evidenciar a terceirização, flexibilização e a rotatividade como partes integrantes da essência dos fenômenos em torno das políticas de assistência à infância e adolescência. Isto tem resultado em prejuízos graves na busca da efetivação de direitos, principalmente no que se refere a serviços de alta complexidade, como são os casos dos Serviços de Acolhimento Institucional. Todavia, as políticas públicas ainda têm encontrado forças para avançar na conquista de direitos e de melhor tratamento à população infanto-juvenil, entendendo que “a interação de diversos fatores (entre eles citamos o desemprego, a miséria, o uso de drogas, a violência, a negligência e o abandono) é vista como potencialmente nociva para seu desenvolvimento psicossocial” (Zaniani & Boarini, 2011, p. 279). Assim, é a partir dos serviços socioassistenciais, como dos outros órgãos da sociedade, que a prevenção e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários serão garantidos para as crianças e adolescentes que possam estar em risco /ou vulnerabilidade.

Para auxiliar na busca de romper com essas barreiras postas pelos fantasmas dos séculos passados, foi elaborado em 2006 o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), aprovado pelo Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), tendo como objetivo principal preservar os vínculos familiares e comunitários de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. O plano foi desenvolvido após uma necessidade de o Estado tornar mais explícito a importância dos serviços realizarem o ordenamento do ECA e a prezarem pelos vínculos comunitários e familiares das crianças e adolescentes; de acordo com o documento, esses vínculos são os responsáveis pela constituição desses sujeitos como cidadãos e, sendo, o foco dos trabalhos das políticas públicas de assistência e proteção à infância devem ser a família, a criança e o adolescente em suas totalidades.

Assim sendo, o PNCFC argumenta que a legislação brasileira prevê que é de direito de toda criança e adolescente estar em relação, interação e convivência em um meio familiar e comunitário, pois, é nesse meio que as crianças e adolescentes irão se desenvolver e se humanizar, bem como terão seus direitos fundamentais assegurados, conforme defendido pela própria Constituição Federal nos artigos 226º e 227º. Portanto, todos os serviços e agentes envolvidos nos trabalhos de assistência infanto-juvenil deverão elaborar estratégias para proteger esses vínculos e, caso eles estejam rompidos, formular outras estratégias para novos vínculos ou tentar resgatar os originais. Dessa forma, é objetivo do PNCFC a articulação em rede entre as políticas públicas, priorizando a máxima preservação da criança e adolescente em

sua comunidade e família, exaltando a importância e capacidade da família de cuidar dos seus e se afastando do estigma carregado do passado. Assim, o documento espera “contribuir para a construção de um novo patamar conceitual que orientará a formulação das políticas para que cada vez mais crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados e encontrem na família os elementos necessários para seu pleno desenvolvimento” (Brasil, 2006, pp. 22-23).

O documento resgata o destaque no ECA de que trabalhar com a família é promover a proteção integral das crianças e adolescentes, pois assim suas necessidades básicas serão consideradas, juntamente com a sociedade e com o Estado. O PNCFC faz um movimento árduo em definir legalmente, historicamente e culturalmente o conceito de família, pois defende que as definições apresentadas tanto pela Constituição Federal¹⁴ quanto pelo ECA¹⁵ são insuficientes para compreender a complexidade e a riqueza dos vínculos familiares e comunitários que podem ser considerados nas ações desenvolvidas em defesa e promoção desses vínculos. Dessa forma, o plano define família como sendo um

Grupo de pessoas que são unidas por laços de consanguinidade, de aliança e de afinidade. Esses laços são constituídos por representações, práticas e relações que implicam obrigações mútuas. Por sua vez, estas obrigações são organizadas de acordo com a faixa etária, as relações de geração e de gênero, que definem o status da pessoa dentro do sistema de relações familiares (Brasil, 2006, p. 27).

A partir dessa definição, fica explícito no texto uma abertura de possibilidades para os serviços pensarem o trabalho com as famílias, pois sabemos que atualmente a noção de família engloba muitos fatores e relações; existem diferentes definições, como a família extensa, aquelas que vão para além da unidade pais-filhos que compartilham o mesmo domicílio, mas também tios, tias, primos, avós, que podem morar em casas separadas. Também temos o que é chamada na literatura de “rede social de apoio” (Brasil, 2006, p. 27), exercidas por relações de cuidado, acordos espontâneos e laços simbólicos; tipicamente, aquelas pessoas que são amigas da família, fazem parte da vizinhança, padrinhos e etc. Para o trabalho de promoção, proteção e fortalecimento de vínculos, são de extrema importância; não importa como a família é formada, o que importa são os direitos dos filhos e o dever que todos esses núcleos carregam de fornecer proteção e socialização a eles.

¹⁴ “Entende-se como entidade familiar a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes” (Brasil, 1988, art. 226).

¹⁵ “A comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes” (Lei nº 8.069/1990, art. 25).

Conforme mencionado anteriormente, o PNCFC busca fazer uma releitura com fundamentação teórica do ECA, a partir de marcos legais, conceituais e situacionais. Nesse sentido, discutir este documento nos ajuda a ter materiais para responder as indagações que realizamos acima, de que sujeitos, desenvolvimento e família o ECA está falando.

Bom, já apresentamos que o documento, entendido como uma referência de extrema relevância para os serviços, define a família de uma forma ampla, envolvendo questões relacionadas a fatores sociais, relacionais, afetivos, históricos e econômicos, afastando-se de um modelo padrão e hegemônico de família. Mas o documento também parte de uma formulação teórica para apresentar quem são essas crianças e adolescentes e quais são as características dos seus processos de desenvolvimento.

Segundo o PNCFC, crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos são pessoas que devem ser tomadas na totalidade, vistos com sujeitos autônomos, os quais têm vontades e opiniões próprias, dotadas de uma personalidade e que devem ser ‘ativas’ em seus próprios processos, considerando seu grau de desenvolvimento. De acordo com o material, a defesa levantada pelo ECA é a de que proteger é também fornecer condições de desenvolvimento e que tais condições são a partir da defesa de direitos fundamentais, principalmente o direito à convivência familiar e comunitária. O documento em questão retoma o artigo 6º do ECA que afirma “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Lei nº 8.069/1990), para formular a teorização de que esse desenvolvimento é formado por um conjunto de fatores biológicos, psicofísicos, cognitivos e sociais e que eles dependem do ambiente para serem conduzidos da melhor forma possível. Portanto, o PNCFC apresenta que “o papel essencial desempenhado pela família e pelo contexto sócio-comunitário no crescimento e formação dos indivíduos” é de extrema importância para o desenvolvimento dos sujeitos (Brasil, 2006, p. 28).

O documento utiliza diversas fontes bibliográficas para apresentar a fundamentação teórica do desenvolvimento de crianças e adolescentes, realizando um certo ecletismo de teorias, utilizando diferentes abordagens teóricas da Psicologia, com diferentes bases filosóficas, para embasar a presente discussão. A maior parte dos fundamentos teóricos são embasados a partir do psicólogo norte-americano Paul Henry Mussen (1977 *apud* Brasil, 2006) que produziu trabalhos na subárea da Psicologia do Desenvolvimento, destacando a relação de aspectos emocionais e sociais que implicariam no desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente. Para ele, o desenvolvimento ocorre a partir de uma relação entre fatores biológicos e ambientais, dando ênfase às primeiras experiências de vida, argumentando que os

estilos parentais utilizados pela família e/ou professores moldariam a personalidade e o comportamento das crianças e adolescentes.

Partindo dessa contextualização, é discutido no documento que o desenvolvimento integral da criança acontece antes mesmo do seu nascimento: a maneira com que o ambiente familiar se organiza e se prepara para a chegada da criança ditará a forma de como o feto se desenvolverá e de que maneira serão exercidas as primeiras relações com o bebê, já que esse é imaturo e vulnerável nos primeiros anos de vida, dependendo integralmente da família para seu desenvolvimento. De acordo com o texto, esta relação implicará sobremaneira no desenvolvimento de algumas capacidades e habilidades da criança.

A segurança e o afeto sentidos nos cuidados dispensados, inclusive pelo acesso social aos serviços, bem como pelas primeiras relações afetivas, contribuirão para a capacidade da criança de construir novos vínculos, para o sentimento de segurança e confiança em si mesma, em relação ao outro e ao meio; desenvolvimento da autonomia e da auto-estima; aquisição de controle de impulsos; e capacidade para tolerar frustrações e angústias (Brasil, 2006, p. 29).

Para o documento, o desenvolvimento que ocorre nos primeiros anos de vida corresponde à aquisição de importantes comportamentos e habilidades, como a constituição do 'eu', desenvolvimento da autonomia, coordenação motora, linguagem e pensamento; também aprimoram-se as relações com adultos, fazendo com que a família seja vista como mediadora desse desenvolvimento, proporcionando os meios para isso. Conforme o PNCF (2006), para a família exercer o papel de mediadora é necessário que ela tenha todos os recursos e acessos aos direitos universais de saúde, educação e assistência social. Aqui é valorizado os serviços socioassistenciais e o acompanhamento realizados das famílias, mostrando a elas a importância de se relacionar garantia de direitos e desenvolvimento humano.

De acordo com Mussen (1977 *apud* Brasil, 2006), a educação escolar colabora com a ampliação do contexto e das relações sociais, favorecendo que seja construída a noção de identidade e que se desenvolvam habilidades cognitivas mais complexas. Rumo à adolescência, é visto o desenvolvimento da autonomia, da independência e da puberdade biológica. Para o autor, existem influências sociais e culturais que podem potencializar esse desenvolvimento ou atrasar, como, por exemplo, situações de trabalho infantil, situações de rua, tráfico, violência urbana etc.

Ainda a respeito da adolescência, Mussen (1977 *apud* Brasil, 2006) traz que o período da adolescência é caracterizado por um certo 'desprendimento', no qual o adolescente se afasta

da família em direção ao mundo da escola, trabalho, bairro e amigos, tendo esses novos contextos a fonte de referência para a construção de suas relações sociais. Nessa etapa é percebida uma alternância entre um ser independente e dependente. A respeito da maturação biológica, o autor traz que além da mudança no aparelho genital, surgem caracteres sexuais secundários, como desenvolvimento da sexualidade, da orientação sexual e da capacidade reprodutiva. Para Mussen (1977 *apud* Brasil., 2006), juntamente com o avanço da sexualidade, aumenta a preocupação do jovem com o mundo do trabalho, aflorando uma necessidade de autoconhecimento e construção de identidade adulta.

Conforme o PNCFC, na adolescência a construção da identidade é feita a partir das trocas do adolescente na família, sendo que nessa também existirá oposição e diferenciação, possibilitando e favorecendo que o adolescente construa sua própria personalidade. O texto faz uma ressalva para casos de adolescentes privados de convivência familiar e comunitária, tornando “doloroso o processo de amadurecimento, frente à falta de referenciais seguros para a construção de sua identidade, desenvolvimento da autonomia e elaboração de projetos futuros, acompanhados ainda de rebaixamento da auto-estima” (Brasil, 2006, p. 33).

É percebido que o PNCFC deixa explícito como existe uma relação mútua e muito importante entre convivência familiar e desenvolvimento de crianças e adolescentes, ressaltando que é indissociável o contexto social, cultural e histórico da família de todo o contexto de vida da criança e adolescente. Nesse sentido, o documento traz uma dinamicidade para se pensar as famílias, já que elas não são estáticas e se organizam conforme outros fatores (sociais, econômicos, geográficos etc.). Por isso, é mais do que necessário investir no trabalho de fortalecimento de vínculos familiares, conforme muitas pesquisas apontam. O plano faz uma importante indagação ao indicar pesquisas que se debruçam sobre as particularidades da adolescência e a importância do vínculo. O documento postula que faltam estudos mais consistentes sobre o impacto na adolescência da falta de vínculos comunitários e de referências sociais para a ética da existência e uma moral da vida cotidiana, que venha de encontro aos anseios desta fase da vida de construir identidade e visão de mundo que orientem a vida adulta (Brasil, 2006, p. 32).

Ainda sobre a importância de referência e vínculo familiar, o PNCFC apresenta outros autores para fundamentar teoricamente esse debate, sendo a maioria teóricos da Psicologia do Desenvolvimento com base na Psicanálise, sendo Bowlby (1988), Dolto (1991), Spitz (2000) e Winnicott (1999). Para esses autores, a separação da criança e do adolescente do seu meio familiar prejudica o desenvolvimento, sobretudo se forem institucionalizados e se forem recém-nascidos, ficando à mercê de necessidades biológicas e emocionais não supridas.

No que diz respeito à importância da convivência comunitária, o arquivo (Brasil, 2006) defende que espaços coletivos e sociais são de extrema importância para a criança e adolescente expressarem suas individualidades e desenvolvimentos, pois esses espaços também são mediadores das relações construídas entre sujeitos. Porém, esses mesmos contextos, seja o familiar ou o comunitário, também podem apresentar adversidades que forneçam aspecto negativo para o desenvolvimento e para a convivência familiar e comunitária; é o caso da violência urbana, tráfico de drogas, violência intrafamiliar, falta de segurança, trabalho, saúde e alimentação, desigualdade social, falta de lazer, esporte e cultura etc.

Portanto, o PNCFC (Brasil, 2006) defende que a efetivação da promoção, proteção e defesa do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes necessita de políticas públicas para garantir condições propícias à garantia desses direitos. Um ambiente familiar que disponha de figuras parentais nutritivas e condições socioculturais que forneçam o acesso aos direitos sociais básicos torna-se imprescindível, pois só assim teremos a diminuição de fatores de riscos e rupturas dos laços afetivos que acometem as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Após apresentar uma síntese das discussões apresentadas no documento supracitado, percebemos que é ressaltado a importância do ambiente familiar para que o desenvolvimento das crianças e adolescentes ocorra e que esse ambiente precisa apresentar as condições sociais básicas para sua maior e melhor efetivação. Também concordamos com as formulações sobre o conceito de família e o destaque dela no processo de desenvolvimento, mas, retomando a PHC, é importante, para além de falar do papel da família, expor como acontece a interação do adolescente, principalmente, com este meio, já que cada pessoa vai se relacionar de forma diferente; a forma com que a criança se relaciona com o meio é diferente do adolescente, pois o último, quando já se apropriara de mais elementos da cultura, possui maior complexificação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vigotski (2018), os elementos que compõe o meio (família, comunidade, instituição), diferem a depender da idade do sujeito e da situação social de desenvolvimento que ele se encontra; portanto, cada pessoa terá seu próprio sentido atribuído a esse contexto, ou seja, a leitura que fará desses elementos. Partindo dessa perspectiva, podemos inferir que não é o meio em si, mas a forma com que a criança ou adolescente vive essa situação e como atribui significado; é a partir dessa significação que teremos influências nos processos de desenvolvimento geral. O autor chamou essa forma particular de atribuição de significado a dado contexto de vivência, representando a relação da pessoa com o meio, sendo a consciência do que realmente acontece e os sentidos atribuídos a isso. Por isso, para a PHC, o papel do meio

é rico, pois as particularidades da personalidade estão presentes na vivência; é a com forma que se relacionam e significam o meio que influenciam o processo de desenvolvimento do psiquismo e, conseqüentemente, a personalidade do adolescente. Vigotski (2018) chamou de Pedologia o estudo específico do desenvolvimento da criança e para ele

Se a pedologia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o ‘prisma’ que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (p. 77, grifos do autor).

A respeito das conceitualizações sobre desenvolvimento humano, especificamente de crianças e adolescentes, temos que expor que o documento se preocupou ao menos de apresentar uma base teórica na sua formulação, já que a maioria dos trabalhos, principalmente legislações, orientações técnicas, dentre outros materiais produzidos por órgãos públicos, não se esforçam em apresentar tal discussão. Todavia, é necessário alertar ao perigo do ecletismo de teorias que o documento realiza, utilizando diferentes autores, com diferentes bases filosóficas, para argumentar uma discussão de tamanha importância; ainda mais um documento norteador de território nacional no qual os serviços utilizarão para guiar suas práticas.

As discussões apresentadas sobre a adolescência até possuem algumas aproximações com a fundamentação teórica que foi realizada no primeiro capítulo deste trabalho com base na PHC, apesar de terem bases filosóficas totalmente diferentes. O aspecto de socialização, ampliação de contexto e relações sociais, resultando em um desenvolvimento de identidade e interesses do adolescente é o que também defendemos. Mas em nenhum momento é apresentado a riqueza que esse período de vida tem no desenvolvimento do psiquismo, sendo o desenvolvimento do pensamento conceitual, afirmando que o que sobressai nesse momento da vida é um salto qualitativo de desenvolvimento, não apenas mudanças externas e relacionais do adolescente. Retomando a discussão realizada anteriormente sobre pensamento por conceitos (Vygotski, 1996), sabemos a importância dessa função psicológica em fornecer meios para que o adolescente institucionalizado possa pensar de forma abstrata, a partir dos conceitos científicos, podendo conceitualizar o mundo circundante, bem como generalizar as situações vividas; com o pensamento conceitual a linguagem e a escrita também são aprimoradas,

permitindo que os adolescentes institucionalizados tenham mais ferramentas para tomarem consciência de suas condições e possam, a partir de mediações, encontrar formas de superar tal situação.

Nesse sentido, não são vistas no documento propostas de ações que possam ser realizadas para potencializar esse desenvolvimento do adolescente, atividades e mediações que poderiam ser propostas para aguçar um desenvolvimento mais completo e integral, colaborando para que adolescentes não sejam prejudicados caso algum direito básico seja violado, como é o caso de estarem institucionalizados.

Apesar dessas críticas, o documento é importante e marca um grande avanço no trabalho de assistência à infância e adolescência, principalmente por realizar uma releitura esmiuçada do ECA e fundamentando, mesmo que de forma incompleta, os dispositivos que se valem desta temática. Portanto, nossa crítica está na direção da dificuldade de o documento defender uma noção de desenvolvimento que considere todas as reais particularidades da adolescência e em apresentar mediações possíveis para proporcionar o desenvolvimento do pensamento por conceitos nos adolescentes.

O PNCFC (Brasil, 2006) também ressalta que apesar dos avanços na lei, as crianças e adolescentes continuam tendo seus direitos violados: isso está diretamente ligado às desigualdades e vulnerabilidades sociais, as quais, por falta de oportunidades advindas do Estado, faz com que as famílias enfrentem dificuldades e acabem não conseguindo preservar os próprios direitos básicos, resultando no fenômeno da violência intrafamiliar e em seguida no afastamento familiar. Segundo Coutinho (2015), o Estado, ao mesmo tempo que não promove meios para aquisição de direitos fundamentais, culpa as famílias por elas não assegurarem os direitos das crianças, resultando em ações que ferem seu direito ao seio familiar e comunitário, não horando as conquistas do ECA.

Nesse sentido, realizaremos uma discussão mais detalhada a respeito das orientações e avanços encontrados no ECA sobre o direito à convivência familiar e comunitária e sobre a situação de acolhimento para aquelas crianças e adolescentes que precisam ser afastadas dos fatores de risco, apresentando quais particularidades os atuais serviços de institucionalização apresentam.

A institucionalização de crianças e adolescentes passa a ganhar outro formato e condução a partir do ECA. Afastando-se das concepções passadas, entendidas como castigo e repressão do Estado, a necessidade de abrigar crianças e adolescentes torna-se uma *Medida Protetiva*; isto ocorre pois estes são vistos como sujeitos que necessitam de proteção por serem entendidos como mais vulneráveis frente à fenômenos violentos da sociedade, tendo seu

desenvolvimento psicossocial prejudicado. Dessa forma, o artigo 98 estabelece a medida de proteção à criança e ao adolescente sempre que seus os direitos, reconhecidos na lei, forem ameaçados ou violados, sendo eles por: “I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; III – em razão de sua conduta” (Lei nº 8.069/1990).

Segundo Glens (2010), um dos principais avanços na legislação foi a que agora o Estado e a própria sociedade entram como possíveis violadores de direitos e, para além disso, também compõe a tríade (Estado, sociedade e família) com corresponsabilidade desse público. Outro avanço é o retorno do paradigma de que o acolhimento institucional deve ser a última medida utilizada. Isso fica evidente a partir do artigo 101, que apresentam outras ações que devem ser realizadas antes da institucionalização, ficando essa em sétimo lugar.

Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I – encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade; II – orientação, apoio e acompanhamento temporários; III – matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV – inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospital ou ambulatorial; VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII – acolhimento institucional; VIII – inclusão em programa de acolhimento familiar; IX – colocação em família substituta (Lei nº 8.069/1990).

O artigo 101 é de extrema importância para a condução de atendimentos e acolhimentos de crianças e adolescentes, pois ele rompe com a padronização de institucionalização que o Estado fazia em outros modelos, apresentando agora outras opções que também são dotados de importância, principalmente por considerarem toda uma rede socioassistencial de atenção e cuidado como a instituição escolar, os serviços de saúde, dispositivos da assistência social, participação da sociedade, comunidade e Organizações Não Governamentais (ONGs).

De acordo com Glens (2010), outro avanço é a colocação de dois importantes princípios que estão no primeiro parágrafo do artigo 101: “O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (Lei nº 8.069/1990). O caráter *excepcional* diz respeito à

necessidade da utilização de todas as alternativas anteriores, institucionalizando apenas se essas outras falharem. A *provisoriidade* reforça que, apesar do acolhimento, essa medida deve durar o mais rápido possível e ainda reforça que o retorno familiar ou em família substituta são o objetivo da medida protetiva. Os dois princípios trazem avanço pois ressaltavam o direito à convivência familiar e comunitária, bem como rompe com o paradigma dos Códigos de Menores de que crianças e adolescentes institucionalizados deveriam permanecer até os dezoito anos de idade.

A lei número 13.509 de 2017 busca regulamentar e definir ainda mais parâmetros aplicáveis a essa medida protetiva, estabelecendo que o acolhimento institucional não se prolongará por mais de dezoito meses, salvo necessidade que seja do próprio interesse da criança ou adolescente e com autorização jurídica. A mesma lei também coloca que toda criança e adolescente deverá ter sua situação reavaliada por equipe especializada a, no máximo, cada três meses e que a partir desses apontamentos deverá ser decidido pelo retorno familiar ou colocação em família substituta (Lei Federal nº 13.509/2017). Essa lei de 2017 alterou a lei 12.010 de 2009 que estimulava tempo de institucionalização de dois anos e reavaliação de seis em seis meses (Lei Federal nº 12.010/2009). A instituição da lei de 2017 implica em outro importante avanço da legislação, principalmente por mostrar que o Estado e a sociedade civil estão preocupados em atualizar os parâmetros de trabalhos com esse público, visando cada vez mais seu tratamento integral.

A mudança do público alvo também é uma transformação importante do ECA, pois ao afirmar no artigo 23 que a pobreza não será suficiente para ocorrer o acolhimento. Essa medida protetiva é aplicada principalmente a sujeitos que não possuem meio familiar, seja por morte de familiares ou abandono, mas também crianças e adolescentes vítimas de violência, ou seja, que estão em situação de risco pessoal ou social, ressaltando o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral a criança ou adolescente (Lei nº 8.069/1990, art. 17).

A partir dessa prerrogativa, vemos uma inversão de entendimento no qual as crianças e adolescentes devem ser protegidos da sociedade e não mais a sociedade protegida deles. E, nesse sentido, buscando priorizar a proteção desses sujeitos, as instituições deverão prezar por princípios que rompam com a ideia de como a instituição era vista anteriormente, ou seja, como depósito e “entulho autoritário” (Glens, 2010, p. 41), concentrando muitas pessoas em um mesmo lugar, promovendo a segregação e reprimindo suas sexualidades. O artigo 92 propõe ações que busquem respeitar e valorizar quem está institucionalizado.

As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios: preservação dos vínculos familiares e promoção da

reintegração familiar; II – integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; III – atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV – desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; V – não desmembramento de grupos de irmãos; VI – evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII – participação na vida da comunidade local; VIII – preparação gradativa para o desligamento; IX – participação de pessoas da comunidade no processo educativo (Lei nº 8.069/1990).

Com Glens (2010) entendemos que a partir desses incisos é possível verificar a família sendo tomada como destaque, visando a preservação de vínculos e possibilidade de retorno, colocando a família substitutiva como uma opção posterior, combatendo a noção do “modelo da carrocinha”, na qual qualquer pessoa poderia “adotar” uma criança ou adolescente institucionalizado (p. 43). Também é possível verificar avanços no que diz respeito ao combate a não massificação de atendimentos, sendo priorizado grupos pequenos e com diversidade sexual. O inciso VI aparece como um fator de extrema importância para romper com a cultura de institucionalização a partir do modelo prisional, no qual os casos mais difíceis são transferidos. O ECA apresenta que a transferência dos casos ‘ditos difíceis’ não é a solução.

Nesse caso, Rizzini e Rizzini (2004) nos ajudam a refletir que existem traços em comum no perfil de crianças e adolescentes institucionalizados: histórias marcadas com muito rompimento de vínculo, com muitas mudanças em suas vidas e que, conseqüentemente, carecem da necessidade de atenção e cuidado, “tendo a urgência de serem ouvidas e terem suas necessidades atendidas” (p. 52). As crianças e adolescentes podem apresentar condutas, reações, situações de formas consideradas ‘difíceis’, com ‘crise’, e ‘desobediência’ etc., que muitas vezes não são compreendidas pela sociedade e pela própria equipe da instituição. Glens (2010) também contribui com a reflexão ao apontar que a não transferência também preserva vínculos afetivos criados na própria instituição/comunidade e escapa da lógica prisional.

Após apresentarmos os principais artigos que dão contorno e orientações frente à medida protetiva de acolhimento institucional, apresentar de modo pontual a forma que o sistema de dispositivo e justiça se organizam frente a esse “novo” serviço e quais são seus princípios metodológicos de funcionamento é de fundamental importância.

2.3 O serviço de acolhimento institucional

Foi apresentado anteriormente, neste capítulo, que o Judiciário tinha poder centralizador nas decisões em torno das demandas psicossociais de crianças e adolescentes, gerando, automaticamente, acúmulo de funções que deveriam ser realizadas pelo Poder Executivo e

Legislativo, bem como condutas repressoras por parte de juízes. Com o ECA temos um reordenamento de funções entre os três poderes, bem como uma nova concepção e gestão das políticas públicas infanto-juvenis, criando-se o que passou a ser chamado de *Sistema de Garantia de Direitos (SGD)*.

Do ponto de vista da concepção, esse sistema destaca-se pelo caráter abrangente, pois incorpora tanto os direitos universais de todas as crianças e adolescentes brasileiros quanto a proteção especial a que fazem jus aqueles que foram ameaçados ou violados em seus direitos. Da perspectiva organizacional, o sistema ancora-se na integração interdependente de um conjunto de atores, instrumentos e espaços institucionais (formais e informais) que contam com seus papéis e atribuições definidos no estatuto. Quanto à gestão, o sistema de garantia funda-se nos princípios da descentralização político-administrativa e da participação social da execução das ações governamentais e não-governamentais de atenção à população infanto-juvenil brasileira (Aquino, 2003, p. 328 *apud* Glens, 2010, pp. 46-47).

Portanto, com o SGD temos um novo modelo de gestão e organização das Políticas Públicas, redistribuindo as funções executivas, tornando-se mais abrangente, com mais dispositivos e autores envolvidos. No que diz respeito à gestão, a descentralização – permitindo a participação governamental e também social – proporciona um avanço na vigilância e controle dessas políticas em sua execução local. De acordo com Glens (2010), o novo sistema acaba com o sistema dual do Código de Menores, defendendo que os direitos universais devem ser para todas as crianças e adolescentes, tanto as que precisem de proteção especial ou não. O SGD tem um caráter sistêmico que pode ser apresentado em três partes: promoção, defesa e controle social.

O campo da promoção tem como objetivo o fornecimento de atendimentos, tratamentos e acompanhamentos que façam valer, ou seja, que materializem, os direitos garantidos pela lei. Fazem parte desse campo os dispositivos pertencentes às outras políticas públicas, serviços como as escolas, as unidades básicas de saúde, ambulatórios, hospitais, CRAS, CREAS, centros de esporte, lazer e cultura, bem como os conselhos setoriais representado pelos Conselhos de Direito da Criança e Adolescente. No campo da defesa, encontramos as instituições que devem defender e responsabilizar quem não respeita o ECA. São eles o Poder Judiciário, o Ministério Público e os Conselhos Tutelares, seguindo do trabalho dos Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente (CMDCA) que compõem o controle social da política.

Como visto anteriormente, dentre os serviços oferecidos pela alta complexidade do SUAS, temos os *Serviços de Acolhimento Institucional* (SAI), podendo ser destinado às crianças, jovens, famílias, idosos e pessoa com deficiência. Segundo a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Resolução nº 109/2009), o SAI destinado às crianças e adolescentes acontece exclusivamente por uma solicitação do Poder Judiciário ou pelo Conselho Tutelar – esse tem vinte e quatro horas para comunicar o judiciário da decisão. De acordo com este documento, existem duas modalidades¹⁶ de acolhimento, sendo a primeira chamada de Casa Lar, possuindo uma pessoa cuidadora para dez crianças e/ou adolescentes, e a segunda modalidade, que é a de Unidade Institucional, semelhante a uma residência, destinada ao atendimento de até 20 crianças e/ou adolescentes. Nesses espaços os cuidadores possuem escalas de trabalhos fixos, prezando pelo bom funcionamento da instituição. O documento também estabelece que o serviço deverá ser organizado e prezar seu funcionamento a partir dos princípios do ECA, discutidos anteriormente, e do documento *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (Brasil, 2009) que é fundamentado a partir das discussões realizadas no PNCFC (Brasil, 2006), ressaltando principalmente que estes serviços devem “prestar plena assistência à criança e ao adolescente, ofertando-lhes acolhida, cuidado e espaço para socialização e desenvolvimento” (p. 40).

De acordo com as *Orientações Técnicas*, o espaço físico deve ser similar a qualquer outra casa comum, localizada em áreas residenciais e, preferencialmente, próxima às comunidades das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, sem nenhuma identificação que indique tratar-se de uma instituição. Essas residências devem acolher crianças e adolescentes de ambos os gêneros, de todas as idades e condições físicas, promovendo a inclusão e a diversidade. É essencial também que haja um espaço para estudo onde possam ser realizadas atividades pedagógicas (Brasil, 2009).

Em relação à equipe, o documento recomenda uma equipe mínima composta por um coordenador, dois profissionais técnicos (da Psicologia e do Serviço Social), um educador e um auxiliar de educador para cada dez crianças e/ou adolescentes em situação de acolhimento institucional. Essas recomendações estão baseadas na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS) de 2005, que estabeleceu diretrizes nacionais para a formação das equipes de referência, compostas por profissionais de níveis superior, médio e

¹⁶ A partir da lei número 12.010/2009 foi instituída uma nova modalidade de acolhimento, o programa família acolhedora (Lei Federal nº 8.069/1990, inc. VIII). O “Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (SFA), [é] um serviço alternativo bastante importante, no qual famílias interessadas são previamente cadastradas para acolher um número reduzido de crianças, para garantir ao máximo atendimento individualizado e o convívio comunitário” (Coutinho, 2015, p. 26).

fundamental. A Resolução nº 17 de 2011 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) reconheceu psicólogas e assistentes sociais como parte da equipe de referência de nível superior para a Proteção Social Especial de Alta Complexidade (Brasil, 2015).

No campo metodológico, destacam-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Individual de Atendimento (PIA) dentro do SAI. O PPP deve orientar as práticas e a proposta de funcionamento do SAI, abrangendo aspectos internos e externos, como a rede local, a comunidade e os familiares. Sua construção deve ser coletiva, com revisões periódicas após sua implementação. Este instrumento visa abordar diversos pontos, incluindo apresentação do serviço; valores; objetivos; organização; organograma; quadro de pessoal; atividades psicossociais; fluxo de atendimento e articulações com a rede de proteção; fortalecimento da autonomia; preparação das crianças e adolescentes para possíveis desligamentos; monitoramento e avaliação dos atendimentos; e regras de convivência (Brasil, 2009).

De acordo com Izar (2011, 2013), o PPP apresenta um caráter pedagógico e isso dá as devidas bases para as práticas institucionais. Em uma pesquisa-ação em serviços de acolhimento institucional, a autora observou a falta de organização institucional refletida no nível de atendimentos e nas relações com as crianças e adolescentes. Ela enfatiza a importância da *práxis educativa* dentro dos serviços para superar dificuldades e lacunas, sendo desenvolvidos, portanto, trabalhos com as cuidadoras e suas responsabilidades, bem como capacitações, trabalho multidisciplinar com a equipe técnica e a interação dialógica com as crianças e adolescentes, estabelecendo-se regras de convivência, desenvolvimento de autonomia e rotina de estudos. A execução de um trabalho pedagógico nas instituições reafirma a dimensão socioeducativa prevista no ECA, caracterizando o local como um espaço de desenvolvimento, formação e educação (Brasil, 2009).

O PIA é elaborado a partir de uma avaliação diagnóstica abrangente da situação da criança ou do adolescente, incluindo informações sobre a família e a comunidade, permitindo entender o grau de vulnerabilidade e risco. O PIA define objetivos e estratégias para garantir a proteção integral e o restabelecimento de vínculos familiares e comunitários, além de promover o desenvolvimento pleno da criança e/ou adolescente que está em situação de acolhimento institucional, considerando a capacitação para a autonomia e o acesso a outros serviços da rede, incluindo a educação (Brasil, 2009).

Sobre a articulação com a rede educacional, o documento (Brasil, 2009) estabelece que as crianças e adolescentes devem, preferencialmente, continuar na mesma escola que estudavam antes da medida protetiva. A equipe de acolhimento deve manter contato constante com a instituição escolar, garantindo que os trabalhos de ambos os serviços estejam alinhados

e focados na singularidade e no desenvolvimento das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Após caracterizarmos o Serviço de Acolhimento Institucional, faz-se necessário buscarmos dados que mostrem como eles têm operado na realidade concreta, ou seja, como se dá a aplicação da lei e dos documentos norteadores. Dessa forma, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou uma pesquisa sobre a trajetória dos serviços de acolhimento destinado ao atendimento de crianças e adolescentes no Brasil a fim de averiguar os dados emergidos após a implementação do PNCFC. A pesquisa também se fez necessário após os dados levantados em uma pesquisa realizada pelo IPEA e CONANDA sobre a realidade dos abrigos aparecerem de forma precária, sendo encontradas diversas irregularidades e o não cumprimento dos princípios da excepcionalidade e provisoriedade (IPEA, 2021).

A pesquisa levantou que em 2018 foram encontrados 2.010 municípios que contavam com algum serviço de acolhimento, os quais cobriam 80,3% da população brasileira, sendo que desses, a maior parte deles (1.488) possuíam apenas o serviço de acolhimento institucional (SAI). 3.560 municípios não tinham oferta alguma de serviço, sendo a maioria de pequeno porte I (86%) e pequeno porte II (12,8%)¹⁷, mostrando a dificuldade do ECA ser concretizado nas cidades pequenas e do interior do país. No geral, encontraram que houve uma expansão de números de vagas para acolher crianças e adolescentes, principalmente em suas próprias regiões de vida, sendo mais fácil o trabalho com familiares e comunidades (IPEA, 2021).

Constataram que os serviços em si estão prezando pelo número limite de capacidade de cada instituição, para cumprir o atendimento personalizado previsto no ECA. De forma geral, perceberam que o tempo de acolhimento das crianças e adolescentes tem diminuído, um grande avanço que corresponde ao princípio de provisoriedade. Dentre os serviços pesquisados, existe uma correlação entre algumas ações desenvolvidas e o menor tempo de acolhimento: visitas domiciliares às famílias das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional; reuniões com grupos de família; atendimento psicossocial individualizado; acompanhamento escolar; e participação das crianças e adolescentes nas discussões e rotinas (IPEA, 2021).

Finalizando o relatório, o instituto apresenta que os principais desafios giram em torno de se ter mais estratégias de regionalização dos serviços, ou seja, uma expansão qualificada; restaurar o convívio familiar ou encaminhamento para adoção; ter maior participação das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional na vida comunitária e outras

¹⁷ Classificação dos municípios é realizada em Pequeno Porte I, com população de até vinte mil habitantes; Pequeno Porte II, entre 20.001 e 50 mil habitantes; médios, entre 50.001 e 100 mil habitantes; grandes, de 100.001 a 900 mil habitantes; e metrópoles, com a população superior a 900 mil habitantes (IPEA, 2021).

ações que favoreçam a construção de outros vínculos; promoção de autonomia aos adolescentes; e preparação para o desligamento futuro desses do serviço.

Outra ferramenta que fornece dados muito importante e atualizados a respeito da institucionalização no Brasil, é o painel online do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), implantado nacionalmente em 2019 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). O painel, dinâmico e intuitivo, tem facilitado o compartilhamento dos dados sobre a situação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento no país. Nele é possível ter informações quanto ao número atualizado por dia de quantas crianças e adolescentes estão em situação de acolhimento institucional, quantas pessoas estão na fila de adoção, quantos serviços existem no país, e muitas outras especificidades a respeito do perfil tanto de crianças e adolescentes quanto de pessoas pretendentes e os serviços que acolhem (Conselho Nacional de Justiça, 2024).

De acordo com o painel, atualmente 33.465 crianças e adolescentes estão em situação de acolhimento no Brasil, distribuídas em 7.066 serviços sendo que desses 3.973 são serviços de acolhimento institucional (SAI). Estão aptas para adoção 4.799 crianças e adolescentes; isso significa que após toda rede socioassistencial e SGD realizarem os trabalhos e ações visando a reinstituição familiar ou família extensa, a justiça destitui o poder familiar passando esses sujeitos à fila de adoção. Na fila de espera existem 36.265 pretendes à adoção, portanto, é nítido que a conta não fecha, já que são quase oito vezes mais crianças e adolescentes disponíveis para adoção que pretendes aptos para o processo. Isso ocorre em virtude de 35.491 pretendes não aceitarem perfis com mais de 10 anos de idade, sendo que apenas 1.975 perfis aptos para adoção são para perfis menores de 10 anos. Ou seja, os perfis mais disponíveis hoje para serem adotados são de pessoas com mais de 10 anos de idade, representando 1.572 adolescentes maiores de 14 anos (Conselho Nacional de Justiça, 2024).

É de extrema importância problematizarmos e evidenciarmos esses números a respeito da realidade da fila de adoção do Brasil hoje, porém, o objetivo do nosso trabalho é discutir a adolescência institucionalizada, ou seja, adolescentes que estão tanto aptos para adoção ou não e que ainda estão aguardando o andamento do SGD para saberem seus destinos: reintegração familiar ou adoção. Porém, a partir desses altos índices sabemos que é muito raro de acontecer a adoção e até mesmo a reintegração familiar.

A respeito do número total de crianças e adolescentes em situação de acolhimento (33.465), 14.326 são adolescentes¹⁸, ou seja, maiores de doze anos, sendo que 54,9% são do gênero feminino. Desse número total de adolescentes, 0,2% possuem a etnia amarela, 0,3%

¹⁸ De acordo com o ECA, “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade” (Lei Federal nº 8;069/1990, art. 2º).

indígena, 9,1% preta, 16,9% branca, 27,2% parda e 46,2% não tiveram essa informação compartilhada. Portanto, estamos falando de uma maioria composta por adolescentes meninas, pardas ou pretas. O painel também apresenta o tempo de acolhimento, sendo que 2.279 adolescentes estão há mais de três anos em situação de institucionalização (Conselho Nacional de Justiça, 2024).

Assim, com o auxílio dos dados do painel do Conselho Nacional de Justiça, é possível ver a realidade das crianças e adolescentes que estão institucionalizadas, principalmente da categoria adolescência que é o objetivo do nosso trabalho. Porém, o painel e as informações contidas nele deixam a desejar quando não trazem informações que revelam a real condição socioeconômica dessas pessoas, tomando como previsão, a partir da discussão histórica e social que realizamos no começo deste capítulo, que são de famílias pobres. Portanto, não bastando apenas quantificar os dados sobre crianças e adolescentes institucionalizadas, precisamos fazer uma leitura crítica da situação, levando em consideração todos os multideterminantes para buscar compreender a totalidade da concretude que essas pessoas se encontram, fazendo-se necessário realizar uma discussão sobre a categoria pobreza e a sua relação com as políticas sociais.

2.4 Acolhimento institucional, pobreza e políticas sociais

Ao utilizarmos o método do materialismo histórico-dialético para analisarmos e discutirmos a temática aqui proposta, precisamos resgatar continuamente a necessidade de desvelarmos a essência dos fenômenos e considerarmos suas multideterminações sociais, políticas, históricas, culturais e econômicas. Ao falarmos de um serviço que corresponde à legislação de assistência à infância e adolescência, no caso a medida protetiva de acolhimento institucional, temos que entender os nexos-causais que estão implicados em sua organização e estrutura para que não façamos análises rasas e redundantes, tomando a instituição de acolhimento como passível, também, de defeitos e limitações.

Nesse sentido, Lima (2021) argumenta a necessidade de uma interpretação marxista sobre crianças e adolescentes e os serviços de acolhimento institucional: entende-se a existência desses espaços como uma resposta às expressões das desigualdades sociais advindas do sistema capitalista e também com a função de reprodução social, tendo nos extremos da proteção-coerção uma forma de produzir mais exploração, precarização, desigualdades e dependência dessas pessoas, com direitos já violados, à instituição e ao próprio Estado.

Segundo Lima (2021), desde o final do século XVIII a classe trabalhadora enfrenta o fenômeno do pauperismo em virtude da instauração do capitalismo, evidenciando

drasticamente as contradições e antagonismos entre capital e trabalho, “pois embora existisse uma capacidade crescente da produção de riqueza, a pobreza também aumentava significativamente” (p. 236). Dessa forma, desde os séculos passados até os dias atuais, o trabalho assalariado passou a configurar, cada vez mais, situações de trabalhos precários e insalubres, colocando a classe trabalhadora à mercê de condições que comprometessem sua integridade física. Nesse sentido, as crianças e adolescentes também eram explorados e inseridos nesse cenário para que a família conseguisse dar conta de acessar o básico para sobreviver, já que o próprio Estado, que deveria prover qualidade de vida, era o carro chefe que dificultava esse acesso por estar alinhado com um sistema econômico aniquilador.

Dessa forma, as políticas de assistência à infância e adolescência foram se estruturando partindo apenas da aparência do fenômeno, ou seja, com a família em situação de pobreza colocando as crianças e adolescentes em risco a fim de terem seu sustento, sendo elas culpadas por também provocarem violências e violações contra esse grupo específico. Porém, ao invertermos o ponto de partida e destacarmos que o abuso e a exploração representam a essência do fenômeno; neste caso a exploração do trabalho de crianças e adolescentes ou até mesmo a falta de cuidado por parte dos responsáveis, temos que “é o modo de exploração capitalista que fez do poder paterno, ao suprimir sua correspondente base econômica, um abuso” (Marx, 1984, p. 91 *apud* Lima, 2021, p. 238).

Com isso, o que é evidenciado, desde os séculos passados, é a situação de pobreza das famílias, especificamente da classe trabalhadora e a impossibilidade de fornecer cuidados integrais às crianças e adolescentes. Apesar de atualmente, com a instauração do ECA em seu artigo 23, a privação de condição material da família não ser justificativa para acolher crianças e adolescentes, vemos que tanto antigamente quanto nos dias atuais a pobreza é um marcador que regula e dita como vidas serão julgadas pelo Estado. Dessa forma, é preciso cautela ao tomarmos como vitória e avanço no campo dos direitos infantojuvenis apenas o que está na lei fria do ECA, pois, na prática os desafios são outros: limites e dificuldades que fazem com que exista uma sedução ao achar que o serviço de acolhimento institucional, de fato, é a resolução de todas as mazelas sociais; pelo contrário, ele é uma forma de esconder rachaduras produzidas pelo sistema capitalista que há anos promove desigualdades sociais, sofrimentos, violências e mortes.

A grande questão da discussão não é entender a institucionalização de crianças e adolescentes como a melhor resolução aos problemas enfrentados na concretude da sociedade, mas que é a erradicação da pobreza o ponto de partida para se pensar a integridade e o cuidado com crianças e adolescentes, principalmente de classes sociais subalternas. Essa via de análise

permite a ampliação de análises e práticas no campo de atuação da assistência social, evitando individualismos e reducionismos dos processos.

O trabalho de Ferreira e Facci (2023), fruto da tese de doutorado da primeira autora, evidencia uma reflexão necessária para se pensar a relação entre Psicologia e Pobreza; mais especificamente, para observarmos as condições de pobreza e da desigualdade social e o desenvolvimento do psiquismo dos seres humanos que vivem em um contexto de classes desiguais, proveniente do sistema capitalista. O trabalho faz uma denúncia à práxis da Psicologia, enquanto ciência e profissão, por não tomar o fenômeno pobreza de maneira crítica, impossibilitando, portanto, formas de humanização para a espécie humana.

Segundo Ferreira e Facci (2023), de acordo com o IBGE de 2018, mais de 30% da população brasileira vivia na pobreza e na extrema pobreza, caracterizando o país com a desigualdade social. Para além disso, o Estado, enquanto máquina pública que fornece os subsídios para a movimentação do país, nos últimos tempos tem passando por um sucateamento a partir de políticas e governos conservadores e neoliberais, acentuando ainda mais esses números que refletem uma das principais problemáticas que assolam o Brasil: a extrema pobreza.

Desde da Constituição Federal de 1988, com a redemocratização do país, muitas campanhas e projetos foram, e continuam sendo, feitos para erradicar os números em torno da pobreza. Nesse contexto, diversos serviços no âmbito da Assistência Social foram surgindo a fim de intermediarem as situações enfrentadas pela população com auxílio do governo frente à renda, moradia, emprego etc. A Psicologia, por conta do seu arcabouço teórico e prático acerca do desenvolvimento humano e suas relações sociais, é uma profissão que participa ativamente dessas interlocuções entre programas do Estado e a população, estando atuando, de forma direta, com o fenômeno da pobreza (Ferreira & Facci, 2023).

Porém, Ferreira e Facci (2023) alegam que a Psicologia, apesar de ser uma profissão pautada, pelo menos teoricamente, no Compromisso Social, não tem acrescentado a discussão da pobreza, enquanto marcador histórico e social das relações, em suas pesquisas e intervenções. Apesar de estar na linha de frente desses projetos, atuando e às vezes até pesquisando sobre a temática da pobreza, a Psicologia não aprofunda, teoricamente e criticamente, a discussão sobre o fenômeno da pobreza e não busca entender quais os efeitos entre ele e o desenvolvimento do psiquismo humano, muitas vezes tomando o fenômeno como apenas uma condição ou uma variável presente na vida das pessoas.

As autoras compartilham que a formação em Psicologia reflete nessa prática *ahistórica* e *acrítica*. Historicamente, a formação em Psicologia tem sido realizada nos moldes elitista e

tecnicista, refletindo em uma atuação totalmente neutra, na qual a pessoa profissional não busca compreender as relações sociais de forma crítica, deixando de considerar processos de emancipação humana e superação dos conflitos da luta de classes. Apesar de ter crescido, desde o começo do século XXI, o número de profissionais da categoria que trabalham no campo das Políticas Públicas, por conta do surgimento, principalmente do PNAS, as pesquisas na área não discutem o conceito e os determinantes que estão presentes no fenômeno da pobreza. Ou seja, a Psicologia não se preocupa em apreender a pobreza em sua totalidade (Ferreira & Facci, 2023).

Dessa forma, o trabalho de Ferreira e Facci (2023) lança uma reflexão que, se a atuação da Psicologia no âmbito da Assistência Social está aumentando, é necessário que a categoria profissional entenda as peculiaridades da realidade concreta, bem como o modo de funcionamento e produção da sociedade, no caso o sistema capitalista, e que a pobreza também é produzida em uma materialidade. Deve ser conceitualizada, portanto, como tal, para que assim, as intervenções nesse contexto sejam embasadas de maneira crítica.

Geralmente, o imaginário social da maioria das profissionais em Psicologia, bem como da sociedade como um todo, compreende a pobreza a partir de uma ideia de meritocracia, tomando que a riqueza e o sucesso das pessoas são consequências dos seus esforços pessoais. Essa concepção é calcada nos estudos do economista inglês Malthus que, na busca de entender a pobreza estipulou a causa voluntária - como por exemplo a falta de esforço e vontade -, e a causa involuntária - os percalços da vida, como perda de emprego e doenças -, para justificar o crescimento da pobreza no país. Essa análise é puramente equivocada e de cunho neoliberal, individualizando os processos humanos e tomando, a partir de uma postura idealista e imaterial, que o contexto social, histórico e político em nada influencia o fenômeno da pobreza (Ferreira & Facci, 2023).

Uma análise histórica do fenômeno da pobreza nos ajuda a entender que sua gênese está relacionada com a consolidação do Capitalismo, a partir do acúmulo de riquezas e exploração do trabalho por parte uma classe social (burguesia) e a alienação e deshumanização de outra classe social (proletariado) que vende sua força de trabalho e não detém os lucros do próprio processo laboral. Também está relacionada com o estabelecimento da Revolução Industrial que, por conta do desenvolvimento tecnológico, a classe trabalhadora foi substituída por máquinas, criando-se, portanto, um exército de reserva, ou seja, taxa de desemprego. Esses dois eventos históricos compactuam com o aumento da pobreza e a “desigualdade social se perpetua por intermédio desta relação de exploração entre aqueles que proveem a força de trabalho e aqueles que detêm os meios de produção” (Ferreira & Facci, 2023, p. 320).

Nesse sentido, defendemos a necessidade de a pobreza ser compreendida como um fenômeno que é cunhado a partir dos fatores históricos e sociais, principalmente por ser produzida a partir das relações sociais entre os seres humanos. Se, conforme vimos no primeiro capítulo, o ser humano é material e não abstrato, constituindo-se a partir da dialética com a natureza, produzindo e sendo produzido nessa troca, a pobreza também é concreta, concretizada a partir dessa mesma dialética. Por isso, precisamos apreender o fenômeno da pobreza a partir da totalidade, entendendo que o sistema capitalista produz uma sociedade desigual, dividida em classes sociais, nas quais a pobreza é altamente acentuada e vivenciada apenas por uma delas: a classe trabalhadora (Ferreira & Facci, 2023).

Portanto, descrever a pobreza por números estáticos, como é feito na maioria das pesquisas, principalmente as provenientes do próprio Estado, como é o caso do IBGE, é tomá-la de modo supérfluo, compreendendo apenas a aparência e o imediato; mas, partindo de uma leitura histórica que observa os processos e determinantes que permitem à pobreza existir, podemos observar que ela é tomada em sua totalidade, evitando a elaboração de estratégias, principalmente da Psicologia. As autoras Ferreira e Facci (2023) sintetizam essa discussão pontuando que

quando a pobreza é compreendida de um modo historicizado, as políticas públicas alinhadas ao sistema econômico vigente são *problematizadas* e consideradas como estratégias para manutenção das relações tais como estão com investimentos que diminuem os impactos da desigualdade social e da miséria momentaneamente, mas que não pretendem romper com o sistema de distribuição de renda em si. Ou seja, *as políticas públicas não promovem ações que buscam o ‘enfrentamento da pobreza de fato’*. *Ao descrever a pobreza como vulnerabilidade, sem problematizar sua origem, as políticas públicas intencionam ações e investimentos voltados a soluções imediatas que geram resultados parciais, sem impactar na essência da questão* (p. 321, grifos nossos).

Nossa linha de reflexão e defesa é proveniente de um trabalho cunhado a partir do método do materialismo histórico-dialético e da PHC, que compreende o desenvolvimento histórico, social e cultural do ser humano a partir da dialética entre ele e a própria sociedade. Por conta disso, compreendemos que a pobreza é constituída e produzida através do desenvolvimento econômico da mesma sociedade, na qual a desigualdade é resultado do sistema capitalista e das relações e mecanismos que o fazem existir e se manter. Para isso, enquanto Psicologia, buscando a emancipação humana, bem como processos de desenvolvimento que façam com que as pessoas desenvolvam seus psiquismos e personalidades

de forma saudável, devemos buscar, enquanto categoria, a superação da diferença entre classes, ou seja, a transformação da realidade a partir da erradicação do sistema capitalista.

É necessário compreender a historicidade dos fatos, a história social e individual das relações e atividades sociais para que possamos propiciar que o desenvolvimento do psiquismo aconteça da melhor maneira para todas as pessoas. E, conforme discutido no primeiro capítulo, isso acontecerá quando as pessoas tivessem a possibilidade de se apropriarem dos conhecimentos culturais do meio a partir de processos educativos e, assim, desenvolverem as funções psicológicas superiores. Ao tomarem contato com os conhecimentos científicos, expostos principalmente na educação escolar, a espécie humana aprende, desenvolve as funções superiores e, conseqüentemente, sua consciência, compreendendo a totalidade da realidade. Portanto, “o trabalho do psicólogo, ao atuar junto à pobreza, precisa ser pautado em conhecimento sobre a pobreza e em estratégias de intervenção que se voltem intencionalmente à causa da luta de classes” (Ferreira & Facci, 2023, p. 329).

A autora Yazbek (2012) também nos auxilia a compreender a pobreza como um fenômeno complexo e multidimensional; uma expressão das relações vigentes da sociedade. A autora apresenta uma larga discussão sobre o tema, apontando que o sistema de produção capitalista, centrado na exploração para garantir a mais-valia, tem como resultado a pobreza. Ela é encarada como fenômeno estrutural e multidimensional que vai além de condições materiais, sendo entendida como insuficiência de acesso a condições básicas de vida e a não participação social e política dentro da própria sociedade.

De acordo com Yazbek (2012), a pobreza é uma manifestação de questões sociais, expressando as desigualdades sociais promovidas pela luta de classes na sociedade capitalista, tendo na população em situação de pobreza o produto dessas relações sociais - como é o caso da relação empregado-empregador -, que produzem a desigualdade dessa população, as quais são, então, negativamente taxadas e excluídas por essa mesma sociedade.

Nesse cenário, a pobreza é vista como categoria histórica, social e política: histórica porque não é algo naturalmente construído; social pois promove desigualdades sociais; e política em virtude da carência de direitos básicos. A defesa de uma categoria multidimensional, proposta por Yazbek (2012) resgata esse aspecto: de outras camadas que encobrem o fenômeno, entendendo a pobreza para além de privação material, mas também como algo que é marcado por diferentes determinantes que a complexificam.

A análise do fenômeno deve ser realizada em sua raiz, para que assim possamos escancarar como o capitalismo deixa marcas na condição de vida das pessoas em situação de pobreza, fazendo com que vivam nos “limites da condição de vida dos excluídos e

subalternizados na sociedade. Sinais que expressam também o quanto a sociedade pode tolerar a pobreza e banaliza-la” (Yazbek, 2012, p. 290). De acordo com a autora, o enfrentamento dessa condição necessita de mudanças radicais na estrutura do modelo econômico, algo em que, historicamente, o Estado brasileiro deixa a desejar.

A pobreza sempre fez parte da constituição do país, desde o período escravagista e higienista, em que o país não fornecia recursos suficientes para fazer com que a população pudesse ter o mínimo para a sobrevivência. Nesse cenário, conforme vimos anteriormente, foram abertas brechas para que a caridade e a filantropia, conduzidas pela igreja católica, tirassem da conta do Estado a responsabilidade de manutenção e garantia de direitos básicos para as pessoas. Conforme o Brasil se urbanizava, buscando honrar os princípios do capitalismo, a classe operária cada vez mais se constituía através das desigualdades sociais.

Famílias em situação de pobreza passavam por grandes dificuldades estruturais que transpassavam para além de uma condição afetiva e emocional na criação de seus dependentes, tendo suas dificuldades calcadas nas piores condições de trabalho que interferiam nos cuidados prestados às crianças e adolescentes. Ou seja, muitas vezes não faltava afetividade, mas crianças e adolescentes não tinham acesso às condições básicas de vida (alimentação, higiene, moradia, educação) porque a família da classe operária, ao ser explorada, não podia suprir tais necessidades dos filhos e filhas. É nesse cenário que vemos a sobreposição de uma nova categoria de discussão dentro do judiciário: a da família que negligencia.

Segundo Nascimento (2012), a negligência surge como uma categorização que passa a justificar a intervenção do Estado sobre famílias em situação de pobreza, principalmente no estabelecimento de medida protetiva de acolhimento institucional, criando-se fenômenos conhecidos como *criminalização da pobreza* e *judicialização da vida*. A lógica judicial é: deve-se acolher por negligência e quem negligencia, aos olhos do Estado e da sociedade, é a pessoa em situação de pobreza. Portanto, “as intervenções jurídicas e sociais continuam a punir os pobres . . . o discurso já não é mais o da falta de condições materiais para o cuidado dos filhos, mas o desrespeito aos direitos estabelecidos pelo ECA” (p. 40).

De acordo com Nascimento (2012), a sociedade burguesa foi estabelecendo o que é entendido como proteção e segurança e de que forma tal proteção e segurança devem ser realizadas, mas existe uma diferença exorbitante entre a burguesia e a classe trabalhadora. Nesses moldes foi sendo estabelecido, socialmente, o que é ‘estar em risco’, passando a ter a necessidade de controle e vigilância do Estado. Mais uma vez, vemos que a base da problemática são as desigualdades sociais, pois é injusto aplicar uma régua estabelecida por um outro grupo social para uma realidade de famílias que não têm formas dignas de promover o

cuidado e a proteção dos seus dependentes. É a família pobre, a mãe pobre e o filho pobre que estão na mira dessa arma estatal.

É preciso lembrar que esses modelos da boa higiene, da boa alimentação, do bem cuidar, do correto tratamento médico foram historicamente construídos, pautados em verdades estabelecidas a partir de um campo de forças específico compatível com a lógica capitalista. Pode-se dizer que para que exista a condição de negligente é preciso que exista antes um modelo de proteção. Existindo esse modelo, qualquer desvio a ele é negligência (Nascimento, 2012, p. 41).

Portanto, a família em situação de problema mais uma vez é penalizada em prol de um projeto societário que visa a coerção e punição como ajustamento aos moldes sociais vigentes, tendo como premissa que punir é a solução, prevalecendo, sempre, a lei e a ordem. A partir desses discursos, centenas de crianças e adolescentes são acolhidas institucionalmente e famílias são punidas e rechaçadas por não terem protegido seus dependentes, quando, na verdade, foram mais uma vez vítimas de um Estado coercitivo.

A tese de doutorado de Bett (2023) também contribui com a discussão acerca do fenômeno complexo da negligência familiar, o qual vem sendo considerado como a principal forma de violação de direitos de crianças e adolescentes e que conseqüentemente justifica milhares de medidas protetivas de Acolhimento Institucional. A pesquisa da autora, partindo do método do materialismo histórico-dialético, traz uma denúncia às contradições inerentes ao próprio Estado e ao sistema jurídico: a máquina estatal está totalmente alinhada com os interesses do sistema capitalista, não realizando leituras críticas que considerem o elemento da desigualdade social e das lutas de classes como inerentes à gênese do fenômeno da negligência familiar.

Levando em consideração o avanço do ECA em comparação com o Código de Menores, encontramos no texto do primeiro a ressalva de investimentos a serem realizados às famílias, sendo que elas são os primeiros grupos de socialização de crianças e adolescentes. Entretanto, ao mesmo tempo em que a família é considerada na lei, ela também é vista por outros olhos pelo Estado e pela equipe técnica que opera a legislação, principalmente quando ela é analisada e avaliada sobre o aspecto de estar colocando a criança e/ou o adolescente em *situação de risco*. Essa nova terminologia é reflexo da Doutrina da Proteção Integral, substituindo as antigas rotulações de menor infrator e menor abandonado que se apresentavam na Doutrina de Situação Irregular do Código de Menores. Esta substituição mostra-se insuficiente quando não é definido na lei o que está sendo entendido como situação de risco e negligência familiar; este segundo

termo sendo utilizado frequentemente no âmbito jurídico e de forma equiparada ao primeiro (Bett, 2023).

Em virtude do termo negligência familiar, Bett (2023) aponta que não existe tal termo na legislação vigente, porém, mesmo assim, ele é usado frequentemente como motivo e justificativa da maioria das denúncias de violência contra crianças e adolescentes realizadas diariamente no país. De acordo com a autora, negligência é um termo muito amplo e que pode se equiparar a diversas situações do cotidiano. Pela lógica do Direito, negligência familiar trata da família que foi desatenta ou faltou com os cuidados em relação aos direitos fundamentais da criança e/ou adolescente: vida e saúde; convivência familiar e comunitária; educação e profissionalização; cultura, esporte e lazer; dignidade, respeito e liberdade.

Bett (2023) levanta em um dos pontos principais da discussão: como os responsáveis podem cumprir obrigações se existe uma infinidade de condições precárias que dificultam diariamente que a população, principalmente a classe trabalhadora, acesse tais direitos? Portanto, a autora propõe a inversão dessa lógica, no caso é *negligência do Estado que não provê à população a garantia de uma vida digna, mas usa de estratégias neoliberais para culpar o próprio indivíduo e a sua família*.

A respeito da responsabilização, de acordo com a lei, a família que não garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes é considerada negligente, como vemos no artigo 5º do ECA, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Lei Federal nº 8.069/90). Portanto, a família é julgada e punida na esfera criminal em virtude do ‘comportamento negligente’.

Todavia, Bett (2023) traz uma discussão acerca da delicadeza de se operar com uma lei simultaneamente complexa e rígida no que diz respeito à defesa e à garantia de direitos das crianças e adolescente, mas que também falta com definições conceituais. Nesse intermédio de lacunas, os operadores do Direito, bem como as equipes técnicas do Sistema de Garantia de Direitos, acabam realizando avaliações subjetivas e interpretativas a partir do entendimento de cada pessoa do que é ou não uma situação de risco e negligência. Esse campo subjetivo e de incertezas abre brechas para que seja considerado o que a autora chama de *noção de ausência voluntária*, discussão em que os atores jurídicos avaliam e julgam os casos denunciados por negligência em que a “capacidade de cuidado fora avaliada a partir do critério *voluntariedade x acidente*” (grifos da autora, p. 63), ou seja, como se a genitora, principalmente, descuidou e/ou desprotegeu a criança/adolescente de forma voluntária e intencional.

Esses aspectos nos levam a refletir e a criticar o que é esperado da família em nosso país. O sistema jurídico, por falta de definição, julga ao próprio saber o que é e como tem que ser o cuidado realizado pelas famílias, sendo se elas “não observarem o disposto na legislação, podem sofrer representações sob a justificativa de negligência familiar, o que, por sua vez, pode levar ao ajuizamento de ações de medidas protetivas em favor da criança/adolescente” (Bett, 2023, p. 65).

No campo do Direito da Família, a partir de princípios gerais, constitucionais e doutrinários, são criadas noções acerca dos cuidados em relação às crianças e adolescentes, pautadas no artigo 22º do ECA, ao dizer que ao poder familiar é atribuído o “dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (Lei Federal nº 8.069/90). Dessa forma, percebemos que é atribuído primeiro à família e só por último ao Estado o dever de garantir e defender inteiramente os direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Podemos visualizar que a justiça coloca na conta das famílias a inteira obrigação de atender as necessidades das crianças e adolescentes, criando um entendimento de que tal obrigação condiz com uma capacidade e responsabilização individual da família, quando na verdade todas essas necessidades estão calcadas em uma realidade concreta, organizada culturalmente, socialmente e economicamente (Bett, 2023).

No campo do Direito da Família, ao tratar das temáticas de risco e negligência familiar estamos falando de um campo envolvendo muitos fatores que influenciam a realidade familiar: fatores ligados às condições econômicas, culturais, políticas e sociais que interpelam às famílias, resultando em modos de existência e vivência que merecem ser analisadas com atenção, de forma condizente e não supérfluas. Porém, a justiça não consegue acompanhar o movimento da realidade social, ou seja, a legislação fala de uma realidade que é concreta, dinâmica e complexa, porém se esbara em uma lógica positivista, deixando de lado uma leitura sociocultural dos fenômenos, considerando o meio e os sujeitos apartados de uma materialidade que os produzem mutuamente (Bett, 2023).

Dessa forma, levando em consideração as muitas demandas do Direito para a Psicologia, essa última precisa partir de perspectivas críticas que superem as leituras rasas e com resquícios da lógica menorista, realizadas pela maioria dos atores envolvidos nos processos e julgamentos de crianças e adolescentes, para que se compreenda a totalidade dos fenômenos envolvidos.

Bett (2023), ao realizar uma análise marxista do campo do Direito, critica perspectivas liberais e naturalizantes que resultam em leituras equivocadas da noção de família, correspondendo ao campo do Direito Moderno, influenciado totalmente pelo Positivismo. Tais

perspectivas são produções de conhecimento correspondente à classe dominante que visa a manutenção de seu poder nas relações sociais. Ou seja, as leis e as instituições políticas protegem a propriedade privada e os interesses econômicos da classe dominante. É objetivo da burguesia desenvolver uma ideologia: criar ideias, definições e concepções, dominantes que refletem os interesses da própria classe para que tenham maior controle sobre os meios de produção material e intelectual, sendo essa produção de conhecimento propagada por diversas instituições, como é o caso da jurídica.

O que estamos buscando evidenciar é que apesar das conquistas no âmbito da Constituição Federal de 1988 e do ECA, o Estado também corresponde às lógicas do capital, pois em virtude do modo de produção do sistema capitalista do país, a classe dominante acaba tendo total controle sobre quais tipos de conhecimentos serão produzidos e considerados na realidade social, visando a manutenção do seu próprio sistema. Dessa forma, ideologia em uma sociedade de classes tem como função a reprodução do funcionamento dessa sociedade, tendo como conteúdo a própria luta de classes. Ou seja, o interesse da classe dominante é de que a noção de negligência, tal qual como é usada, continue sendo utilizada para que as famílias da classe trabalhadora sejam as maiores prejudicadas em todo o processo de dominação de uma classe sobre a outra (Bett, 2023).

Quando partimos de uma perspectiva marxista de Direito, é necessário que esse, além de analisar e discutir a conjuntura, também possa compreender todos os processos históricos e as produções sociais realizadas pelas pessoas. É necessário que se busque o conteúdo dos fenômenos jurídicos e não só sua forma. É preciso considerar as determinações e a historicidade, pois o conteúdo das relações jurídicas reflete o modo de produção e as relações sociais que estão em torno do modo de vida das pessoas envolvidas nos próprios processos jurídicos, superando, portanto, a lógica positivista que desconsidera totalmente o contexto das relações. Dessa forma, entendemos que as relações jurídicas são reflexos das relações sociais que por sua vez traduzem a materialidade e historicidade dos fatos (Bett, 2023).

Estamos defendendo uma ideia contrária ao fato de a norma jurídica ser um conjunto de regras que tornam as relações jurídicas superiores e imutáveis, desconsiderando o contexto social, histórico e econômico e correspondendo aos interesses da classe dominante dentro do sistema capitalista. Pelo contrário, a partir da teoria marxista entendemos o Direito como,

realidade objetiva, como um complexo de relações sociais, cabendo à teoria crítica do direito analisar quais as condições materiais que deram forma ao jurídico . . . O Direito é visto como um fenômeno social, concreto e histórico, baseado nas relações sociais de

produção, que são organizadas e regulamentadas através do direito em diversos campos como economia, finanças, comércio, herança, propriedade, posse, transmissão de direitos e obrigações, compra e venda, relações políticas, relações entre capital e trabalho, entre outras relações sociais (Bett, 2023, p. 80).

Dessa forma, entendendo as relações jurídicas como um meio de propagação das ideias dominantes da burguesia, as concepções de família, cuidado e negligência apresentam-se de maneira diferente, pois as ideias dominantes são de interesses próprios, formuladas para uma classe específica: “a classe dominante, pautando legalmente os deveres inerentes ao poder familiar de acordo com seus interesses, e exigindo da classe trabalhadora as mesmas respostas em termos de cuidado da prole, em uma tentativa de conciliar o irreconciliável” (Bett, 2023, p. 86).

A discussão a respeito do cuidado x negligência familiar nos termos jurídicos, portanto, é entendida por uma “norma de conduta que expressa, a partir de uma lógica moral e manipulatória, os interesses da classe dominante, e que exigem da classe trabalhadora padrões de comportamento cuja (im)possibilidade de realização está ancorada nas condições de vida” (Bett, 2023, p. 87). Fica ao encargo do Direito Penal a responsabilidade de garantir que sejam penalizadas aquelas pessoas que não seguirem os preceitos estabelecidos pela classe dominante, fazendo com que todo o sistema capitalista se mantenha operando normalmente.

Para além da atuação no âmbito jurídico, o Estado também corresponde à lógica do capital a partir da criação de Políticas Sociais; ou seja, para lidar com as desigualdades sociais provenientes do próprio sistema capitalista e as crises que ele próprio produz, estando diretamente relacionadas com as condições de vida das famílias em situação de pobreza que são interpeladas cotidianamente pelo sistema jurídico. Portanto, para além do Estado não prover meios de superação das dificuldades e corroborar com a leitura individualizante perante às famílias pobres brasileiras, ainda não fornece políticas sociais que resulte em mudanças na raiz do problema: a pobreza.

Entendemos, a partir disso, que as políticas sociais que são postulados pelo Estado asseguram o capitalismo, pois o Estado provendo o mínimo para a existência da população é o necessário para a manutenção do sistema econômico vigente. “Quanto mais focalizados e reduzidos forem os direitos implementados pelas políticas sociais, mais elas serão funcionais ao capital, e menos ao trabalho” (Boschetti, 2019, p. 45 *apud* Bett, 2023, p. 112).

Nesse sentido, vai ganhando forma na sociedade um processo contrarreformista de que os gastos do Estado com políticas sociais são elevados, fazendo com que se alimente a

concepção que então a responsabilidade pelas condições de vida seja inteiramente da pessoa e da sua família. Mas, na verdade os altos gastos do Estado se voltam aos efeitos das próprias crises do sistema capitalista, resultando em mais desigualdade social e menos investimento no âmbito social. O efeito desse processo é a defesa de uma ideia naturalista de que as desigualdades sociais são resultantes das próprias pessoas que estão em situação de pobreza, logo, não possuem a capacidade de exercerem o cuidado dentro da família das crianças e adolescentes, deixando o Estado isento de tamanhas responsabilidades.

Através disso, a burguesia vai delineando um modelo conservador do papel da família, um papel ideal de cuidado, sendo ela provedora de necessidades e responsável pelo bem-estar social. Entretanto, esse modelo de caráter familista coloca na conta da família uma dificuldade que a própria organização econômica do Estado provocou, sem fornecer as reais condições para que as famílias possam garantir o cuidado de suas residências.

Se, por um lado, a família é considerada como a mais importante instituição de nossas vidas, por outra apresenta as contradições que marcam o sistema capitalista, e tem sido ideologicamente utilizada como ferramenta de mistificação da realidade social, assim como de justificação para as mazelas gestadas pelo modo de produção vigente. Da mesma forma, sofre as consequências de tal gestão por meio de repressões impostas aos seus membros, especialmente à mulher, que tem sido controlada pelo Estado em decorrência de sua função reprodutiva (Bett, 2023, p. 117).

Dessa forma, Alencar (2009) defende que a gênese da desigualdade social e dos efeitos provenientes das crises do sistema capitalista estão no campo da ordem do mercado de trabalho; estando, portanto, muito além de programas focalizados nas famílias, “. . . as estratégias de combate à pobreza têm que interferir nas relações de mercado, uma vez que é no mercado que se originam as condições de desigualdade social do capitalismo . . .” (p. 65 *apud* Bett, 2023, pp. 120-121).

Enquanto intervenções e transformações não serem realizadas no âmbito da concretude das relações sociais e de trabalho, o fenômeno da judicialização tende a aumentar; cada vez mais ações em torno dos processos da vida sendo julgadas pela justiça, como é o caso da discussão sobre acolhimento de crianças e adolescentes muita das vezes proveniente de ‘negligência familiar’.

De acordo com Bett (2023), a judicialização das relações sociais é a busca por respostas que são da ordem da concretude na esfera da justiça, já que o Estado não dá conta de propiciar formas de subsidiar a manutenção das demandas que surgem no cotidiano da vida. Dessa forma,

a judicialização acaba se tornando contraditória, pois o sistema jurídico, que exerce esse fenômeno, acha que a solução das variadas demandas sociais será encontrada no judiciário, enquanto a fonte do problema na verdade está na desigualdade social, “gestada na sociedade de classes, na exploração do capital. Associada a isso está a perspectiva ideológica da família como uma instituição que não apresentaria, também, as contradições dessa sociedade” (p. 117).

Portanto, com a discussão realizada na tese de Bett (2023), a partir de uma perspectiva materialista-histórica e dialética, compreendemos que apesar do avanço do ECA, em comparação com o Código de Menores, ainda vemos fragmentos e lacunas na legislação que individualizam e culpabilizam a família, principalmente em situação de pobreza, omitindo os reais deveres e responsabilidades do Estado. É contraditório classificar uma família como negligente quando na verdade ela não tem recursos para garantir todos os direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Precisamos superar, a partir de um posicionamento crítico, a lacuna existente entre a estrutura jurídica e realidade social, para suspender as interpretações morais que regulam a vida das pessoas, principalmente de crianças e adolescentes.

Diante do exposto acerca das dificuldades de se tipificar a negligência e da previsão legal e responsabilização dos pais/responsáveis pela criança/adolescente, chamamos a atenção, novamente, para o sentido da omissão que caracteriza. *Consideramos que os sujeitos só podem ser responsabilizados como negligentes quando possuem as condições de cuidado e se omitirem voluntariamente. Logo, a falta de condições materiais e psicológicas é condição sine quan non de qualquer análise crítica, especialmente no cenário da desigualdade social e de precariedade de políticas públicas que deveriam garantir uma vida digna.* Devemos ainda considerar que as necessidades de cuidado dependem do contexto histórico-cultural. Há a possibilidade de a negligência assumir um valor moral, devido ao conjunto de normas e regras destinados a regular a conduta dos sujeitos, aspecto que se coloca como um problema na identificação da negligência (grifos da autora, Bett, 2023, p. 71).

Por fim, com auxílio da discussão realizada acima, entendemos a *negligência de forma multidimensional*, construída e mantida por interesses da classe dominante. Ao ser empregada, não são levadas em consideração as verdadeiras condições materiais e concretas das famílias que estão na mira da justiça e que são constantemente violentadas com a retirada de suas crianças e adolescentes para a medida protetiva do Acolhimento Institucional. A Psicologia, enquanto campo de produção de saber e também de atuação, precisa considerar e superar as contradições do próprio Estado e das Políticas Sociais que ele usa para tampar um buraco que

foi criado pelo próprio capitalismo e que, no final, não muda em nada a desigualdade social do país.

Vale mencionar que não é nossa intenção desmotivar os avanços conquistados com o ECA; todos os direitos e garantias que ali se encontram são de extrema importância para o cuidado com as crianças e adolescentes, pois realmente são sujeitos em pleno desenvolvimento e que precisam de uma atenção especial. Porém, o que estamos buscando fazer aqui é um movimento de explicitar a essência dos fenômenos para que não tomemos as relações e funcionamento da sociedade como estáticas, fixas, mas sim como passíveis de contradição. Nesse sentido, Nascimento (2012) auxilia no argumento ao dizer que “a problematização se faz em torno do abrigo como salvação, como caminho único para famílias pobres, quando se destinam recursos apenas para o abrigo e não para outras possibilidades . . . só se enxerga o caminho da errância” (p. 43).

A partir dessas contradições, das desigualdades sociais, que os serviços de acolhimento institucional vão se estruturando e funcionando, com base nos moldes e ritmos do próprio capitalismo, pois em virtude da sede de acumulação do capital, a classe trabalhadora é explorada e se vê sem saída quanto à busca por sanar suas necessidades básicas, colocando seus próprios filhos frente a frente com as violências, violações e as ditas ‘negligências’. Dessa forma, as instituições que de imediato parecem querer cuidar, proteger e resolver a situação de maus-tratos, na verdade, extensões do próprio sistema econômico capitalista. Lima (2021) explicita quais as reais configurações das instituições:

No modo de produção capitalista as instituições asilares ou abrigos para crianças e adolescentes cumprem *determinações contraditórias* que envolvem: a *dimensão assistencial, educativa, coercitiva, protetora, tudo ao mesmo tempo*. Isso, porém, não significa necessariamente que sua função primordial seja apenas a de assistir, educar, vigiar, controlar e proteger. A moral do trabalho e a oposição à assistência, argumentos presentes na tradição liberal, na consolidação de uma economia de mercado, embora tenham suscitado intervenções assistenciais residuais e focalizadas, jamais foram pensadas para garantir a liberdade plena ou potencializar qualquer tipo de emancipação (p. 239, grifos nossos).

Portanto, ao tomarmos o acolhimento institucional como lócus de discussão e análise, precisamos entendê-lo como reflexo do capitalismo, como palco para a materialização da luta de classes. Palco esse que alega que o melhor lugar para essas crianças e adolescentes é longe de suas famílias que não foram capazes de cuidar e protegerem, sendo a instituição o melhor

lugar para isso, para que posteriormente sejam ‘devolvidas’ para a sociedade; porém esta defesa é ilusória porque o mesmo Estado que promete tal resolução foi é o que provocou a desigualdade social que foi justificativa para o acolhimento institucional dessa criança/adolescente.

Por isso, nessa linha de raciocínio, Lacerda (2015) apresenta contribuições que nos dão indícios para entender qual o papel da Psicologia, enquanto ciência e profissão, no trabalho com as políticas públicas do país. O autor nos interroga com a seguinte pergunta: é possível as políticas públicas emanciparem a população? De imediato, trazemos a resposta formulada criticamente por Lacerda: não.

Inicialmente, temos que considerar que as políticas públicas nada mais são do que um conjunto de ações do governo criadas justamente para tratar de uma demanda que ele próprio criou por conta da sua implicação com o capital. Para resolver essa lacuna, chamada de problemas sociais, o Estado desenvolve diversas políticas sociais (ações específicas que correspondem a um todo de uma política pública) que visam lidar com as desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo. A efetivação dessas ações vai depender da relação que ela desempenhará com o social, por exemplo, como a sociedade interpreta e as coloca em prática. Exemplos disso são as políticas sociais do bolsa família, da lei de cotas etc.

Se as políticas sociais são consideradas subprodutos do próprio sistema capitalista, o promotor das mesmas desigualdades e problemas sociais que elas buscam suprir, de nada adiantará serem criadas inúmeras políticas sociais para resolver os problemas, pois o problema está no próprio Estado que gere essas políticas públicas. Por isso não emancipa, pois não transforma a raiz do problema, sua essência, ou seja, o capitalismo. Para Lacerda (2015), a emancipação deve ser entendida como “mudanças estruturais em nossas condições de vida” (p. 114).

Por isso, é importante não perdermos de vista os limites das próprias políticas sociais, pois, “esperar das políticas públicas contribuições emancipatórias significa esperar que brotem forças de natureza anticapitalista no interior de mediações políticas estatais” (Lacerda, 2015, p. 112). O autor defende que as políticas sociais, como o serviço de acolhimento institucional, não atuam na raiz do problema de fato – a desigualdade provocada pelo capitalismo, por exemplo, mas nos seus subprodutos chamados de problemas sociais – a fome, as doenças, as violências, a pobreza etc. Segundo Lacerda (2015), as desigualdades sociais só serão extintas quando for superado o capitalismo; por isso é preciso acabar com dispositivos e serviços exploradores e sustentar práticas condizentes com uma posição anticapitalista.

Segundo Lacerda (2015), a Psicologia, historicamente, em virtude de um campo vasto da Psicologia Social e Comunitária, tendo como base a consolidação e acompanhamento de diversas lutas sociais, colocam uma supervalorização de que as políticas sociais darão conta de resolver as desigualdades, violências e opressões vividas pela população. Isto deixa de considerar, nas várias teorias, metodologias e práticas da Psicologia, a essência dos fenômenos que evidencia que a superacumulação do capital dentro de um sistema econômico que impossibilita que radicais avanços sejam realizados. Por isso “ao ignorar os limites das políticas públicas, pode-se, facilmente, hipertrofiar o protagonismo do papel da Psicologia em processos de transformação social” (p. 112).

Todo esse cenário de exploração e alienação faz com que práticas de opressão sejam realizadas em torno da população, principalmente em situação de pobreza e marginalização por não terem o devido cuidado realizado pelo Estado. De acordo com Guzzo (2010), as opressões são entendidas como fenômenos psicossociais que geram sofrimentos e violências. Elas têm sua base nas amarras da alienação do capital, atingindo uma classe social específica. É entendido que as desigualdades sociais são parte inerente do próprio sistema social, não passíveis de mudanças. A autora apresenta que o que compete à Psicologia é a urgência e importante implicação política no trato e debate dos assuntos sociais, buscando enfrentar, na medida do possível, as barreiras capitalistas que surgem nos processos de trabalho para que assim, minimamente, a população tome consciência dos nexos-causais presentes na sociedade.

Destarte, Lima (2021) alerta que falta base sólida e teórica para profissionais, principalmente dos Serviços de Acolhimento Institucional, possam ampliar suas análises e discussões, para que tanto a própria equipe, quanto as crianças e adolescentes possam tomar consciência dos processos que as cercam. Dessa forma, Lacerda (2015) completa ao alertar que as pessoas que são profissionais dos serviços públicos, principalmente da Psicologia, devem perder a ilusão que irão transformar a estrutura da sociedade apenas com práticas isoladas, pois nossa atuação se torna deficitária e desconectada. Por isso, devemos superar o discurso salvacionista e pseudo-emancipador das políticas públicas e buscar meios e sentidos de atuação ao lado dos movimentos sociais anticapitalistas.

2.5 A critério de algumas sínteses

Finalizamos este capítulo ressaltando, que na história do Brasil, a infância e a adolescência pobre sempre foram motivo de preocupação, sendo elaboradas políticas de assistência para atender essa população. Porém, as ações eram, e continuam sendo, marcadas por grandes estigmas promovidos pelo Código de Menores que influenciou toda a legislação

do país. Apesar do ECA prever prioridade absoluta de cuidado e proteção para toda e qualquer criança e adolescente visando seu desenvolvimento saudável, principalmente as que estão em situação de vulnerabilidade, ainda encontramos milhares de crianças e adolescentes desprotegidos e violados. No começo do século XX, cientistas se preocuparam com o processo de modernização do Brasil e logo viram na pobreza o foco de intervenção e nas crianças e adolescentes o objeto de controle social para esse fenômeno. A partir desse cenário, sistemas de proteção social para grupos vulneráveis foram surgindo, sendo alimentados e calcados nas próprias contradições do capitalismo que tinha, e tem, como objetivo a manutenção dessas desigualdades (Zaniani & Boarini, 2011).

Portanto, quando falamos em proteção da infância e adolescência temos que argumentar na transformação e superação da sociedade capitalista, pois é na contradição produzida por ela que mora o risco. Ou seja, a própria sociedade faz com que crianças e adolescentes fiquem desprotegidos, vulneráveis, para que só assim elas se tornem dignas de direitos e proteção. Todo esse processo é gerado pelo fato de que os serviços socioassistenciais resistem em tomar a pobreza enquanto uma categoria multidimensional, permeada e mantida por fatores históricos, sociais e econômicos, forjados pelo próprio sistema capitalista. Isto faz com que as famílias pobres sejam o principal alvo da desumanização, criando o estigma de que elas são propícias a negligenciar o cuidado de seus dependentes. Mas isto não é verdade, pois, conforme vimos anteriormente, a negligência é uma categoria criada e alimentada pela luta de classes, na qual a classe dominante precisa direcionar à classe trabalhadora o lado mais negativo das vivências humanas. Nesse sentido, é nosso papel, enquanto profissionais pertencentes ao Sistema de Garantia de Direitos, realizar algumas perguntas que deveriam ser óbvias, mas não são; temos que evitar tomar os fenômenos envolvidos nos processos de judicialização como naturais e inevitáveis, seguindo o método do materialismo histórico-dialético nos sugere.

Ao olharmos os dados estatísticos expostos acima, do cenário atual de adolescentes existentes em serviços de acolhimento institucional e as diversas interfaces com raça, gênero, idade, condição física etc., vemos o quão urgente é a necessidade de órgãos, serviços, pesquisadores e a própria sociedade debruçarem um olhar para a institucionalização de adolescentes, já que são a grande maioria em número. É possível perceber, com a exposição apresentada neste capítulo, que adolescentes são os maiores em dados estatísticos dentro dos serviços de acolhimento, mostrando uma ineficácia da rede de proteção e da sociedade em relação a proteção e garantia de direitos dessa parcela da população. Já que são a maioria em números, é importante questionar: os serviços de acolhimento institucional, enquanto equipe especializada, estão proporcionando ações para sanar as necessidades desse público, bem como

direcionar seu desenvolvimento psicossocial? Tanto a instituição quanto as equipes são capacitadas para entenderem as particularidades de desenvolvimento humano dessa população, visando a superação da situação de vulnerabilidade e afastamento familiar? O que os trabalhos acadêmicos e científicos têm feito a fim de entender melhor a relação entre adolescência e institucionalização?

É por esse caminho de diversas inquietações, promovidas principalmente por experiências concretas com a temática, que, enquanto pesquisador, foi sendo percebido que ao mesmo tempo que muito se estigmatiza o adolescente em situação de acolhimento, poucas pesquisas críticas, reflexivas e interventivas têm sido realizadas nesse parâmetro. Se o meio social não estiver propício para que os adolescentes possam desenvolver o pensamento conceitual e tomarem consciência de si próprios e da sociedade, a lei falhou novamente. Além disso, teremos os típicos discursos de que os adolescentes são rebeldes, difíceis, estão em crise, principalmente os de acolhimento institucional que já carregam sombras do Código de Menores do passado. Temos vistos, com base em autores que discutem a história da institucionalização de adolescentes no país, que o convívio familiar e comunitário é o meio propício para isso, portanto, como isso tem se operado com os adolescentes?

Para tanto, a seguir, apresentaremos nosso método e metodologia da pesquisa, expondo quais foram os caminhos metodológicos que adotamos para cumprir com o objetivo de compreender qual a concepção de desenvolvimento humano está presente na literatura pesquisada sobre o Acolhimento Institucional de Adolescentes no Brasil e apontar, com base na PHC, modos de superação da estigmatização e naturalização da adolescência institucionalizada.

CAPÍTULO 3 – O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas (Marx, 1991, p. 939).

Após construirmos, ao longo deste trabalho, os pressupostos teóricos, filosóficos e técnicos que servem como fundamentação teórica da nossa pesquisa, este capítulo servirá para compartilharmos o caminho metodológico que utilizamos para levantar, analisar e discutir as produções brasileiras elaboradas por profissionais da Psicologia que estejam atuando, estudando e discutindo sobre Adolescência e Acolhimento Institucional. Através disso, poderemos entender qual é a concepção de desenvolvimento humano e de adolescência que está amparando essas produções e se elas apresentam reflexões do fenômeno da pobreza e suas consequências na subjetividade das pessoas, principalmente adolescentes institucionalizados. Levando em consideração que, ao longo desta dissertação, defendemos a importância de a Psicologia ter como objeto de estudo e intervenção o desenvolvimento do psiquismo humano, nossa defesa é a consideração de todas as particularidades e necessidades do período da adolescência; isso inclui as influências dos multideterminantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, os quais devem ser levados em consideração ao tomar o trabalho com o desenvolvimento de adolescentes em situação de acolhimento institucional.

A seguir serão apresentados os resultados de um levantamento de dissertações e teses de profissionais de Psicologia que discutiram em suas pesquisas a Adolescência e o Acolhimento Institucional, para que assim possamos analisar criticamente a noção de desenvolvimento humano e adolescência que estão embasando seus trabalhos. O capítulo está dividido em quatro partes: na primeira, apresentaremos o caminho metodológico do levantamento dos materiais, quais dissertações e teses foram selecionadas; na segunda, serão compartilhadas as principais informações e características desses trabalhos; na terceira, serão analisadas e discutidas as categorias de análise de dados que foram construídas *a priori*, sendo elas: *desenvolvimento humano*; *adolescência*; e *a categoria pobreza e o acolhimento institucional*; por fim, na quarta parte apresentaremos algumas sínteses sobre as informações obtidas com o levantamento realizado.

3.1 Caminho metodológico da pesquisa: levantamento de dissertações e teses nacionais

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, se caracteriza como uma pesquisa teórica, na qual buscaremos discutir ideias e conceitos aplicados a um objeto de pesquisa, no caso o desenvolvimento de adolescentes em situação de acolhimento institucional. Guiou-se pelo viés da PHC, que tem no *materialismo-histórico-dialético* (Marx, 2003) sua perspectiva metodológica para explicitar a complexidade do objeto analisado. Partiremos da dialética, pois entendemos ser o melhor método para compreender a realidade pesquisada, essa que é permeada por determinantes socioculturais que a movimenta, sendo a “. . . teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (Martins, 2011, p. 87).

Segundo Netto (2011), ao utilizarmos a dialética como modo de construir a metodologia de um trabalho, resgatamos o caráter objetivo da análise de dados, considerando que o ser humano é social, logo, suas produções concretas estão em constante movimento. Porém, a lógica-formal nos impede constantemente de compreendermos o aspecto de movimento da realidade e do ser social, ou seja, de entendermos as relações e os fatos de forma dialética. Para isso, o autor debate que “a vida cotidiana, na sua imediaticidade, não mostra o movimento do ser” (p. 335), portanto, os conhecimentos que são produzidos pelos seres humanos nessa lógica caracterizam-se através da experiência imediata. Todo conhecimento surge da experiência, mas representa apenas o ponto de partida, sua *aparência*, sua manifestação externa. Contudo, para chegarmos ao conhecimento verdadeiro, para que possamos apreender o movimento do real, precisamos acessar a *essência* dos fenômenos, sua estrutura íntima e suas relações nexos-causais, evidenciando todos os multideterminantes que fazem parte da sua existência na realidade.

De acordo com Vygotski (1996), a manifestação externa dos fenômenos e sua descrição de nada mostram as verdadeiras lógicas que compõe o objeto de análise. Para o autor, captar a essência é encontrar a gênese, a raiz, o que determinam e mediam a produção de determinado objeto, entendendo o movimento histórico de sua formação. Para isso, o pesquisador utiliza do conhecimento teórico-científico, do conhecimento rigoroso, para acessar dialeticamente o objeto e apreender sua essência, seu movimento interno. Dessa forma, “a investigação científica, por isso, é o meio indispensável para conhecer a realidade” (p. 253).

Segundo Pasqualini (2016), a aparência e a essência se constituem em uma unidade dialética, ou seja, ao mesmo tempo que se distinguem e se negam, também se identificam. Buscar a essência dos fenômenos não significa descartar a forma da aparência, pois é a *forma* que revelará o *conteúdo* interno do objeto. A aparência é o contato, o conhecimento, imediato, que nos será o ponto de partida para ser superada pelo método dialético, produzindo, portanto, um novo conhecimento científico.

O modo de acessar e analisar os objetos propostos é considerar que esse possui um caráter histórico e social em sua constituição, sendo que sua existência e produção é fundada em uma realidade concreta, permeada de determinantes políticos, econômicos e culturais. Por isso, a importância do método do materialismo histórico-dialético está em nos auxiliar a compreender os objetos em sua totalidade, superando as leituras superficiais da natureza social; pelo contrário, produzindo, a partir de uma sistematização teórico-científica, a produção de conhecimentos científicos. Netto (2011) aponta nesta direção ao destacar a importância dos conhecimentos teóricos e científicos ao falar que

pensar dialeticamente supõe uma formação teórica, pesquisa, estudo constante, e supõe que se aproprie da herança cultural que vem, pelo menos, de Hegel a nossos dias. Isso é absolutamente importante não apenas para termos uma relação mais eficiente com a natureza e com o mundo que instrumentalizamos e manipulamos, mas, sobretudo, para que possamos adquirir o conhecimento teórico-científico verdadeiro do conjunto da nossa vida (p. 336).

Pensar e analisar dialeticamente é um exercício complexo, principalmente por conta dos multideterminantes que envolve todo objeto na natureza. Porém, a investigação científica e a produção de conhecimentos científicos, fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, fornece meios metodológicos para tomarmos as categorias de análise em seu verdadeiro movimento: poderemos compreender o movimento real do objeto, explicando-o objetivamente e qualitativamente.

Buscando cumprir nosso objetivo, foi nossa intenção analisar e debater a noção de desenvolvimento humano e de adolescência encontrada no ECA e no PNCFC, entendendo como os principais documentos que norteiam a condução da medida protetiva de acolhimento institucional estruturam e organizam os serviços de acolhimento institucional. Contudo, vimos na construção do segundo capítulo desta dissertação que os documentos oficiais não trazem, de fato, uma discussão completa acerca dos processos psicológicos e desenvolvimentais dos períodos da infância e adolescência. Tal fato foi observado no PNCFC, que até chega a apresentar uma discussão teórica sobre desenvolvimento humano, mas se limita a descrever e caracterizar alguns comportamentos típicos e situações do contexto familiar das crianças e adolescentes, mas não apresenta mudanças qualitativas do psiquismo dessas pessoas, que é nosso maior interesse enquanto profissão. Portanto, é de extrema importância irmos além desses materiais para construirmos uma discussão sobre o tema.

Ainda no delineamento da pesquisa, optamos em realizar uma *revisão bibliográfica nacional de dissertações e teses* a fim de levantarmos materiais que pudessem refletir as temáticas das pesquisas sobre nosso tema de estudo, bem como analisar se essas produções teóricas se preocupam em apresentar um referencial teórico sobre desenvolvimento humano, especificamente sobre adolescência.

Para tanto, nos dias 21 e 22 de junho de 2024 foi realizada uma busca no *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*¹⁹ e na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*²⁰ utilizando descritores que remetessem aos objetivos desta dissertação. Os critérios de inclusão utilizados para levantar os trabalhos foram: pesquisas que discutissem adolescência dentro do serviço de acolhimento institucional; apresentação de concepção de desenvolvimento humano e/ou adolescência; trabalhos pertencentes a programas de pós-graduação em Psicologia; escritos por profissionais da Psicologia; textos publicados nos últimos dez anos; e produções que estivessem em português. Os trabalhos excluídos foram em virtude de não terem a adolescência e o serviço de acolhimento institucional como objetivo da discussão; sem fundamentação teórica sobre desenvolvimento humano e/ou adolescência; e trabalhos que envolviam outros dispositivos da rede, como escola, sistema jurídico, serviços de saúde etc., bem como outras áreas e profissões, como, por exemplo, trabalhos com educadores sociais, no campo da enfermagem, pedagogia e direito, trabalhos sobre gestão e com as famílias.

No processo de busca e seleção de dissertações e teses no *BDTD*, cruzamos os descritores *Adolescentes* and *Acolhimento Institucional* e nos foram apresentados 494 trabalhos, porém, ao aplicar os critérios de inclusão mencionados anteriormente, obtivemos 65 trabalhos, sendo que três não abriram, cinco apareceram duas vezes e 49 apresentaram objetivos diferentes do que se propõe nossa pesquisa de mestrado. Portanto, restaram-se *oito trabalhos finais*, sendo seis dissertações e duas teses. O cruzamento de *Adolescentes* and *Abrigo* forneceu 161 trabalhos, após o uso dos critérios de inclusão restaram 26 trabalhos, sendo que um apareceu duas vezes, dois não abriram e 16 tinham outros objetivos, resultando em *sete trabalhos finais*: cinco dissertações e duas teses. Por fim, os descritores *Adolescentes* and *Casa Lar* sugeriu 136 trabalhos, passando para 13 após a utilização dos critérios de inclusão. Desses, um apareceu duas vezes, 10 correspondiam a outros objetivos, um foi escrito por um educador artístico, totalizando *um trabalho ao final*, sendo uma dissertação. Portanto, nosso levantamento na

¹⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

²⁰ <https://bdtd.ibict.br/>

plataforma BDTD utilizando as três formas de cruzamentos dos descritores resultou em 16 trabalhos, mas sete apareceram de maneira repetida nas três formas de cruzamentos, atualizando-se para *9 trabalhos finais, seis dissertações e três teses, para compor a análise de dados*.

O levantamento de trabalhos realizado no catálogo da *CAPES* seguiu o mesmo esquema metodológico anterior. Cruzamos os descritores *Adolescentes* and *Acolhimento Institucional*, totalizando 288 trabalhos encontrados. Após utilizarmos nossos critérios de inclusão nos filtros da plataforma do site, chegamos a um novo número, de 56 trabalhos. Desses, cinco não abriram, um foi escrito por uma assistente social e 40 correspondiam a objetivos diferentes dos nossos. Totalizando *10 trabalhos selecionados*, sendo oito dissertações e duas teses. Ao cruzarmos os descritores *Adolescentes* and *Abrigo* tivemos 334 trabalhos, sendo que após a aplicação dos critérios de inclusão, atualizamos o número para 17 trabalhos. Desses, um trabalho apareceu duas vezes, três não abriram seus resumos e textos no site e 12 apresentaram outros objetivos, concluindo *apenas uma tese* para ser analisada. Por fim, o cruzamento de *Adolescentes* and *Casa Lar* resultou em 73 trabalhos, passando para cinco trabalhos após os critérios de inclusão utilizados. Todos os cinco tinham outros objetivos, portanto, não selecionamos *nenhum trabalho* desses descritores. No final do levantamento realizado na plataforma da *CAPES*, dos 11 trabalhos totais, um apareceu de forma repetida nos cruzamentos dos descritores, portanto, *concluímos com 10 trabalhos, oito dissertações e duas teses, para serem analisados*.

Após organizado os trabalhos em formato de tabela, com as respectivas referências, foi observada a repetição de trabalhos na seleção realizada nos dois sites utilizados. Portanto, os trabalhos que foram selecionados tanto pela plataforma da BDTD quanto da *CAPES* foram considerados uma só vez. Dessa forma, o *número total* e atualizado de trabalhos que irão compor o escopo *da análise de dados* e da discussão desta dissertação é de *13 trabalhos, sendo nove dissertações e quatro teses*.

Os trabalhos que foram selecionados estão organizados, de forma sistemática, com suas respectivas referências, no quadro a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados e referências bibliográficas

Nº	Dissertações
D1	Martins, C. T. M. (2014). <i>Análise de uma história de armadilhas: a psicóloga judicial e o adolescente acolhido institucionalmente até a maioridade</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia.

D2	Rocha, P. J. (2015). <i>Acolhimento Institucional e Reintegração Familiar a partir do olhar de adolescentes que vivenciaram o fenômeno</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
D3	Rigoti, L. M. B. (2017). <i>Produção de sentidos e caminhos existenciais: como adolescentes abrigados significam as suas histórias de vida?</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
D4	Oliveira, G. R. (2020). <i>Direito à sexualidade de adolescentes acolhidas institucionalmente</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
D5	Pereira, L. L. G. (2020). <i>A Inserção Ecológica em pesquisa com adolescentes do sexo feminino em acolhimento institucional: analisando o processo de desligamento institucional por maioria</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
D6	Araújo, E. B. (2018). <i>Adolescência: um olhar através das paredes do acolhimento institucional</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
D7	Cecconi, R. S. (2020). <i>Caracterização de uma amostra da população de adolescentes em situação de acolhimento institucional no município de Curitiba</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná.
D8	Santos, J. L. (2018). <i>Mudar, Pensar em Mudar ou Pensar em Continuar Sendo a Mesma Pessoa: vicissitudes do acolhimento institucional na narrativa de um adolescente trans.</i> Universidade Federal de São João Del-Rei.
D9	Almendro, C. S. (2021). <i>A dimensão subjetiva do processo de desacolhimento por maioria civil no Serviço de Acolhimento Institucional de Criança e Adolescente.</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nº	Teses
T1	Calabar, F. P. (2022). <i>Desenvolvimento Socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo</i> (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
T2	Medeiros, R. M. S. G. (2017). <i>Adolescentes mães acolhidas modelando a arte e a vida: entrelaces entre a experiência artística com a cerâmica e as ressonâncias na criação em si</i> (Tese de Doutorado). Universidade Católica de Pernambuco.
T3	Affonso, C. (2015). <i>Necessidades e conflitos emocionais de adolescentes mães abrigadas nos períodos pré e pós-nascimento, sob o olhar da teoria de D. W. Winnicott</i> (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
T4	Castro, J. A. (2015). <i>Trajetórias Marcadas: Histórias de vida de adolescentes com vivência de acolhimento institucional</i> (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília.

Os trabalhos selecionados foram categorizados em um quadro, separados por título do trabalho, autor, ano de publicação, instituição de ensino superior, programa de pós-graduação, linha de pesquisa, temática, objetivo geral, referencial teórico de desenvolvimento humano e/ou adolescência e se apresentavam e/ou discutiam o PNCFC.

A escolha em averiguar se os trabalhos apresentavam e/ou discutiam o PNCFC se deu por entendermos que ele é um documento elaborado por órgãos oficiais (CONANDA e CNAS) e que estruturam os serviços e norteiam as ações da rede de proteção de crianças e adolescentes,

sendo de extrema importância para estabelecer os direitos à convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes. E, como vimos no segundo capítulo, o documento apresenta conceitos e concepções sobre família, comunidade e desenvolvimento humano a partir de um viés psicanalítico; assim, entende-se que os trabalhos que discutem a temática da institucionalização de adolescentes deveriam, ao menos, apresentar e discutir os conteúdos do plano em suas pesquisas.

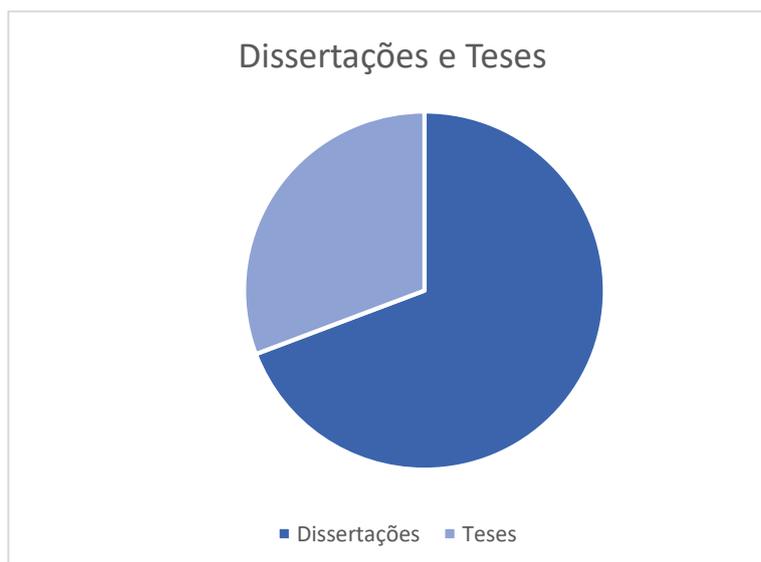
Apresentamos, a seguir, algumas descrições e análises iniciais do material bibliográfico localizado, para posteriormente acessarmos a profundidade dos elementos constituintes dessas pesquisas, buscando entender como a concepção de desenvolvimento humano e/ou adolescência surgem nessas produções para construirmos a discussão dos dados da nossa pesquisa.

3.2 Análises iniciais do levantamento de dissertações e teses

Após o levantamento e seleção dos 13 trabalhos que serão analisados e discutidos, organizamos as principais informações dos trabalhos para melhor visualizá-los. Conforme apontamos anteriormente, das 13 pesquisas selecionadas apenas 4 são teses de Doutorado (Gráfico 1), mostrando que atualmente poucos trabalhos têm sido sistematizados com maior tempo de elaboração, como pede a pós-graduação em nível de doutorado, sendo em média de 4 anos. Isso reflete em outra informação, que são os anos em que os trabalhos foram publicados.

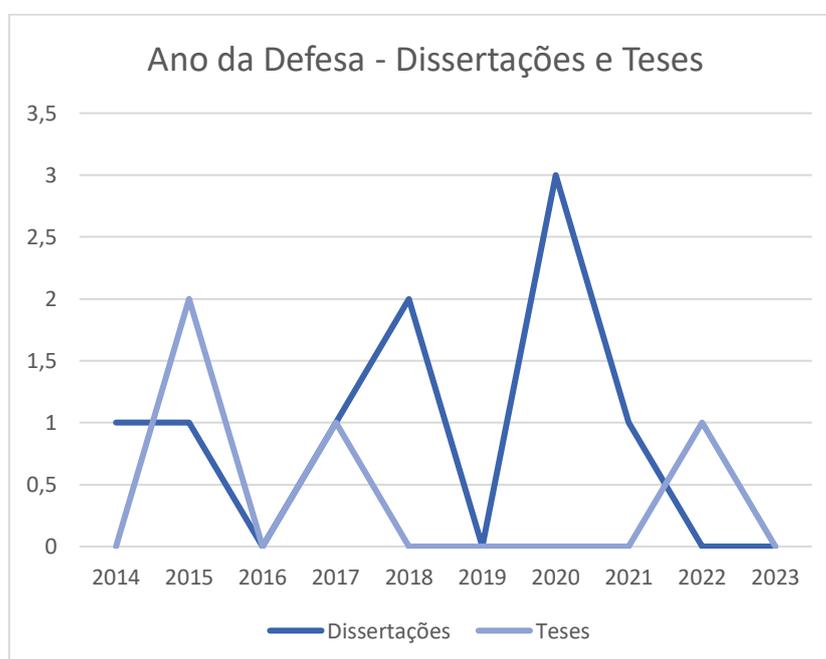
A maioria dos trabalhos (Gráfico 2) foi publicado entre 2015 e 2020, sendo três trabalhos em cada ano respectivamente. Dois trabalhos foram publicados em 2017 e 2018 e em 2014, 2021 e 2022 tivemos um trabalho em cada ano. Podemos entender, com esses dados, que a temática dos estudos sobre adolescência e acolhimento institucional é ainda recente. No Gráfico 2 é possível verificar que estávamos com uma tendência de crescimento nessas discussões, mas após 2020 o número decaiu, tal fato pode estar relacionado com a pandemia da COVID-19 que dificultou que pesquisas de campo fossem realizadas, ainda mais em situação de instituições de acolhimento que possuem muitas pessoas aglomeradas.

Gráfico 1 – Percentual de Dissertações e Teses



Fonte: Gráfico construído pelo autor.

Gráfico 2 – Ano de Defesa das Dissertações e Teses



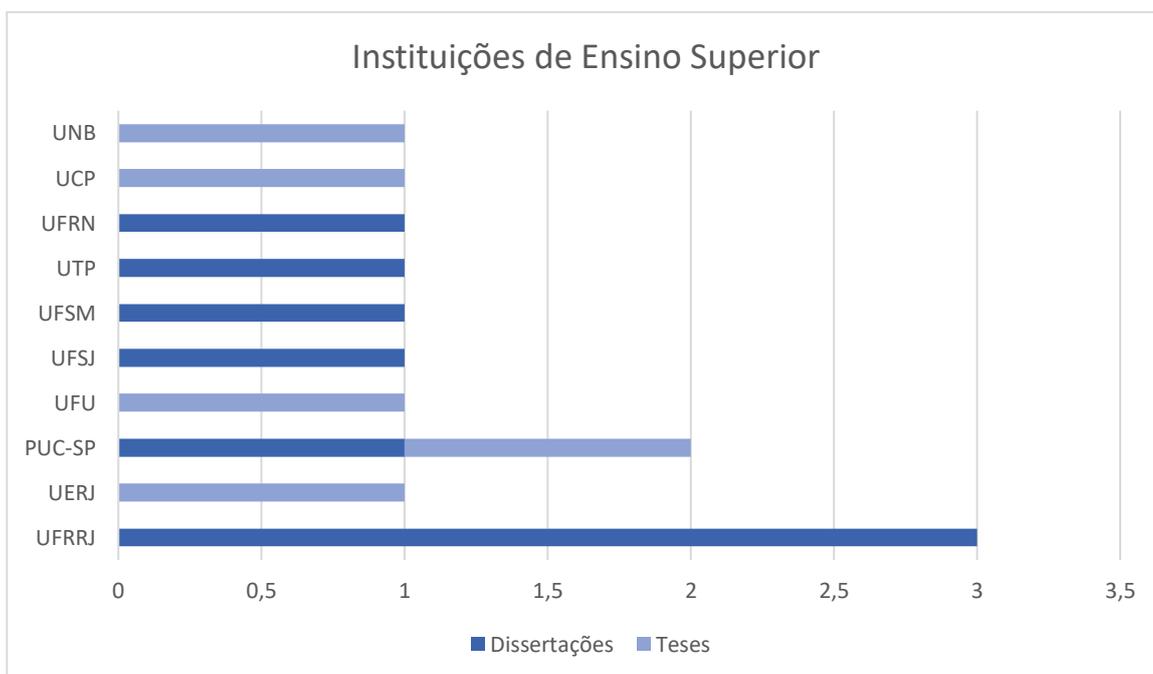
Fonte: Gráfico construído pelo autor.

A respeito das instituições de ensino superior, seus respectivos programas e linhas de pesquisa, é percebido que apenas quatro dos 13 trabalhos foram produzidos por instituições privadas: Cecconi (2020), Medeiros (2017), Almendro (2021) e Affonso (2015), sendo as duas últimas provenientes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Essa informação nos mostra que ainda hoje a produção de conhecimento científico e pesquisa

acadêmica é realizada em instituições públicas, evidenciando a importância do ensino público, gratuito e de qualidade.

Oito trabalhos foram produzidos no Sudeste do país, sendo que a maioria (quatro) foi realizado no Rio de Janeiro, sendo Araújo (2018), Oliveira (2020) e Pereira (2020) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o trabalho de Calabar (2022) na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Duas pesquisas foram realizadas no Sul, Rocha (2015) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Cecconi (2020) na Universidade Tuitui do Paraná (UTP). Rigoti (2017) e Medeiros (2017) são do Nordeste, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Católica de Pernambuco (UCP), respectivamente. No Centro-Oeste tivemos o trabalho de Castro (2015), produzido na Universidade de Brasília (UNB), e nenhum trabalho selecionado na região Norte do Brasil. Com esses dados (Gráfico 3), é possível verificar que a concentração de pesquisas e produções acadêmicas ainda giram em torno da região Sudeste do país, apontando para um dado importante e preocupante que é a falta de investimento no campo da ciência nas demais regiões. Já as universidades apontadas do Rio de Janeiro aparentam ser centros de estudos importantes sobre o tema do acolhimento institucional.

Gráfico 3 – Instituições de Ensino Superior das Dissertações e Teses



Fonte: Gráfico construído pelo autor.

Sobre os programas que as respectivas pesquisas foram produzidas, oito referem-se como Programa de Pós-Graduação em “Psicologia”, quatro como “Psicologia Clínica”, dois como “Psicologia Social” e um como “Psicologia Forense”. A respeito dos programas, nacionalmente o modo dos programas de pós-graduação se organizarem se distingue a depender das características da própria universidade ou até mesmo do seu tamanho institucional e de pessoal, sendo necessário separar as suas frentes de pesquisa em grandes áreas da Psicologia. Mas, na grande maioria, é comum encontrarmos programas nomeados apenas como “Psicologia”.

As linhas de pesquisas são mescladas, caracterizando os objetos de estudo das dissertações e teses selecionadas: Clínica, Saúde e Educação na Contemporaneidade (três); Contexto Histórico e Cultural da Psicologia Clínica (dois); Psicanálise e Cultura; Psicopatologia Fundamental e Psicanálise; Saúde, Desenvolvimento e Contextos Sociais; Instituições, Saúde e Sociedade; Psicologia Social e Compreensão de Problemas Sociais; Processos Sociocognitivos e Psicossociais; Processos interacionais no contexto do casal, da família, do grupo e da comunidade; Avaliação Forense, Psicologia Escolar e Processos Educativos; e um trabalho que não foi identificada em uma linha de pesquisa específica.

Foram produzidos *cinco eixos temáticos* após leitura dos materiais selecionados, sendo agrupadas algumas características semelhantes dos trabalhos, bem como seus objetos e objetivos, evidenciando quais assuntos e temáticas estão sendo pesquisados e discutidos nesse campo de pesquisa, conforme pode ser visto no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Síntese dos Trabalhos Selecionados

Eixo Temático	Quantidade	Datas	IES	Referencial Teórico	PNCFC
Maioridade	3 (D1, D5 e D9).	2014; 2020; e 2021.	UFU; UFRRJ; e PUC-SP.	Psicanálise; Teoria Bioecológica; e Psicologia Sócio-Histórica.	Sim – só cita (2); e Não.
Vivências	3 (D3, D6 e T4).	2017; 2018; e 2015.	UFRN; UFRRJ; e UNB.	Ecletismo; Psicologia Sócio-Histórica; e	Sim – só cita (2); e Sim.

				Psicossociologia Clínica	
Sexualidade	4 (D4, D8, T2 e T3).	2020; 2018; 2017; e 2015.	UFRRJ; UFSJ; UCP; e PUC-SP.	Ecletismo (2); e Psicanálise (2).	Sim – só cita (3); Sim – discute.
Comportamento	2 (D7 e T1).	2020 e 2022.	UTP e UERJ.	Ecletismo e Teoria Bioecológica.	Não (2).
Reintegração Familiar	D2	2015	UFSM	Psicanálise	Não.
TOTAL	13 trabalhos (9 dissertações e 4 teses).			Psicanálise (4); Ecletismo (3); Teoria Bioecológica (3); Psicologia Sócio-Histórica (2); Psicossociologia Clínica.	Sim – só cita (8); Não (4); Sim (1).

Os cinco eixos temáticos são: *Maioridade*; *Vivências*; *Sexualidade*; *Comportamentos*; e *Reintegração Familiar*. Entretanto, é importante frisar que as temáticas não são nosso objetivo de pesquisa, mas sim como o desenvolvimento humano está sendo compreendido dentro desses trabalhos. Optamos por essa organização para melhor auxiliar em desvendar as particularidades dos trabalhos e orientar quais assuntos estão sendo refletidos no campo científico e acadêmico.

O eixo temático *Maioridade* foi construído a partir de pesquisas que discutem a maioridade civil de adolescentes e seus processos de desligamento do serviço de acolhimento institucional. Ao pesquisar sobre adolescentes nas instituições de acolhimento, muito se tem preocupado sobre a chegada da maioridade. Espera-se, por parte do Estado, que essas pessoas tenham desenvolvido autonomia suficiente para entrar na vida adulta e tomarem conta delas próprias já que não conseguiram uma família substitua ou até mesmo o retorno para a família de origem. Essas discussões também refletem a dificuldade de adolescentes mais velhos serem adotados por pretendentes à adoção.

Três trabalhos compõem o eixo: Martins (2014) investiga o sentido da experiência da obtenção da maioria de adolescentes que não tiveram a chance de adoção e cujas famílias foram destituídas do poder de família. No trabalho a autora também articula sua experiência como psicóloga judicial. Pereira (2020) analisou o processo de desligamento institucional por maioria de adolescentes do gênero feminino, buscando discutir as relações sociais e relacionais que fazem parte desse processo. Já Almendro (2021) buscou compreender as múltiplas determinações que estão presentes no fenômeno de desacolhimento por maioria, discutindo a dimensão subjetiva como categoria de análise desse processo.

O eixo temático nomeado *Vivências* reúne três pesquisas que se propuseram a discutir sobre a constituição de adolescentes dentro do serviço de acolhimento institucional: como se dão suas relações sociais; como essas pessoas atribuem sentido pessoal ao seu cotidiano; e como ocorrem as dinâmicas institucionais; ou seja, como é ser adolescente e viver dentro de uma instituição. A autora Rigoti (2017) buscou compreender como adolescentes em situação de acolhimento institucional dão sentido às suas histórias de vida antes e durante a institucionalização e como produzem sentidos e caminhos para suas existências após a saída do serviço. A pesquisa de Araújo (2018) investigou como adolescentes em situação de acolhimento institucional concebem esta fase de suas vidas dentro do serviço e também investigou se eles têm planos para o futuro. A autora buscou olhar através das paredes do acolhimento institucional para entender as dinâmicas relacionais e institucionais das adolescentes entrevistadas. Por fim, Castro (2015) buscou compreender a dinâmica de adolescentes em situação de acolhimento institucional que evadem os serviços para viverem nas ruas e depois retornarem à instituição.

As pesquisas sobre direitos reprodutivos, direito à sexualidade e identidade de gênero fazem parte do eixo temático *Sexualidade*; assuntos que, pelo imaginário social, são inerentes à adolescência. Quatro pesquisas preenchem este eixo, sendo que a pesquisa de Oliveira (2022) procurou compreender como a sexualidade na adolescência é entendida por parte da equipe técnica e social do serviço de acolhimento institucional, bem como entender como as adolescentes vivenciam seus direitos sexuais. Santos (2018) analisou o processo de metamorfose identitária de adolescentes que residem em um SAI, destacando a narrativa de um adolescente transexual. Duas pesquisas trataram da mesma temática: maternidade de adolescentes em situação de acolhimento institucional. A pesquisa de Medeiros (2017) estudou as expressões de criatividade que emergiram em uma oficina artística com cerâmica realizada com adolescentes mães para entender as particularidades daquele momento da vida. Affonso

(2015) investigou a percepção das adolescentes mães sobre os períodos pré e pós-nascimento dos bebês, discutindo as necessidades e conflitos emocionais dessas adolescentes.

Duas pesquisas fizeram parte do eixo temático *Comportamentos*, que responde aos trabalhos sobre os ditos ‘problemas de comportamento’, ‘transtornos mentais’, desempenho escolar e desenvolvimento socioemocional dos adolescentes que estão nos serviços de acolhimento institucional. Calabar (2022) investigou o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em situação de acolhimento institucional e as habilidades sociais educativas de seus educadores sociais, propondo, no final da pesquisa, um grupo psicoeducativo para melhorar as ações desenvolvidas com esse público. O trabalho de Cecconi (2020) realizou a caracterização de uma amostra da população de adolescentes em situação de acolhimento institucional em uma capital do sul do Brasil, evidenciando indicadores de problemas internalizantes, externalizantes, psiquiátricos e de desempenho escolar que apontam para a prevenção de fatores de risco e promoção de fatores protetivos, visando melhor desenvolvimento.

A pesquisa de Rocha (2015), teve como objetivo conhecer o ponto de vista de adolescentes reintegrados acerca das experiências vividas durante o período de acolhimento institucional e reintegração familiar; esta pesquisa formou o eixo temático *Reintegração Familiar*.

Até aqui foi possível identificar quais as principais temáticas e os principais assuntos que têm sido discutidos pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras nos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil. Todas as temáticas apontam a necessidade de terem em seus textos fundamentações teóricas que embasem suas discussões sobre o que é a adolescência e quem é esse adolescente que os trabalhos estão tomando como foco e objeto de estudo; assim, surge um movimento de tentar entender até que ponto estão evidenciando as multideterminações que perpassam esse período de desenvolvimento. Essas são reflexões importantes e que nortearam a continuação da análise dos trabalhos levantados.

Conforme apresentamos no segundo capítulo desta dissertação, o PNCFC dispõe de diversas diretrizes técnicas, situacionais, teóricas e metodológicas que servem de embasamento às ações e estruturação dos SAIs. Em seu texto também é apresentado uma concepção de família, comunidade e desenvolvimento humano, sendo o último especificamente por um viés psicanalítico. Portanto, também foi de nosso interesse averiguar como aparecia, ou não, o referido plano nos trabalhos selecionados. Das treze pesquisas que estão sendo analisadas, quatro trabalhos não chegaram a citar ou a referenciar o PNCFC. Oito trabalhos apenas citam a existência e a importância deste documento, mas não tecem comentários ou apresentam

discussão sobre o conteúdo do seu material, evidenciando que não constataram importância em realizar uma análise crítica e que gere discussão sobre o que se tem implicado nestas fontes oficiais. Somente um trabalho, de Araújo (2018), apresentou e discutiu o conteúdo do texto deste documento, mas destacando apenas os elementos constituintes dos direitos à convivência familiar e comunitária, e não de fato partindo da constituição de desenvolvimento humano das crianças e adolescentes que o documento defende.

Nesse sentido, já que os trabalhos não partiram da concepção de desenvolvimento humano apresentado nos documentos oficiais a respeito do direito das crianças e adolescentes, buscamos entender qual a base teórica que foi usada para fundamentar os respectivos trabalhos. A maioria deles apresentavam o referencial teórico como norteador do trabalho como um todo, não necessariamente como pano de fundo para discussão de desenvolvimento humano e adolescência; poucos trabalhos deixaram explícito, seja no resumo ou no sumário do trabalho, que se valeram de uma discussão mais específica sobre apresentar um referencial teórico para discutir desenvolvimento humano. Mesmo sendo sinalizado, em alguma parte do texto, que o trabalho partia desta ou daquela abordagem, não necessariamente era encontrado um capítulo que discutisse os aspectos dessa linha teórica.

Ainda sobre o referencial teórico é possível fazer a seguinte distinção dos treze trabalhos: quatro pesquisas pertencem à Psicanálise (Martins, 2014; Rocha, 2015), sendo duas mais específicas na teoria winnicottiana (Affonso, 2015; Medeiros, 2017); três trabalhos utilizam diversos autores e tipos de epistemologias da Psicologia (Rigoti, 2017; Santos, 2018; Cecconi, 2020); dois trabalhos correspondem ao escopo teórico-metodológico de abordagens que apresentam cunho de caráter marxista, a Psicologia Sócio-Histórica (Araújo, 2018; Almendro, 2021); três pesquisas pautaram-se pela Teoria Bioecológica (Pereira, 2020; Oliveira, 2022; Calabar, 2022); e, por fim, um trabalho se fundamenta na Psicossociologia Clínica (Castro, 2015).

Finalizando essa segunda etapa que correspondeu às aproximações iniciais com os materiais que foram levantados e serão analisados, buscando cumprir os objetivos desta dissertação, é possível entender que existe uma diversidade de programas de pós-graduação, linhas de pesquisa e temáticas sendo discutidas no país, apesar de ainda o tema adolescência e acolhimento institucional merecer mais atenção do campo científico e acadêmico da Psicologia. A partir dos eixos temáticos também foi possível compreender que as preocupações das pesquisas estão mais na descrição dos fenômenos, remetendo a necessidade de desvelar o que está por trás dessas temáticas, tal qual o método do materialismo histórico-dialético sugere.

A seguir, apresentaremos a discussão das categorias de análise que foram construídas *a priori* para buscarmos cumprir os objetivos desta dissertação, que é entender qual concepção de desenvolvimento humano e de adolescência estão sendo utilizados para fundamentarem as referidas pesquisas na área. Também buscamos analisar, a partir da leitura dos trabalhos, se eles estabelecem uma discussão crítica acerca da legislação de assistência à infância e adolescência, principalmente dos aspectos da desigualdade social e da pobreza; tal categoria nos auxilia a desvelarmos a essência dos fenômenos e compreendemos suas contradições internas, para então superarmos as dificuldades da instituição de acolhimento a partir de uma leitura dialética que é tão cara à PHC.

3.3 Análise e discussão das categorias de análise

Na construção dos objetivos desta dissertação estabelecemos que nosso olhar se direcionaria ao entendimento dos modos de desenvolvimento humano e adolescência que estavam sendo discutidas pelas produções nacionais da área. Portanto, nossa primeira categoria de análise de análise será *Concepção de Desenvolvimento Humano*, em que buscaremos evidenciar aspectos da visão de sociedade e de sujeito, bases epistemológicas e influências relacionais e/ou ambientais que dão base para que o ser humano se desenvolva. A segunda categoria de análise, denominada *Características da Adolescência*, se dá na mesma linha de raciocínio da primeira; mas aqui visualizaremos se as discussões de adolescência dos textos partem de concepções naturalizantes, reducionistas ou fragmentadas desse período de vida, ou se estão considerando apenas aspectos culturais e/ou sociológicos para defini-lo.

A terceira categoria surgiu como necessidade de ser discutida após a construção da fundamentação teórica desta dissertação: percebemos nas referências sobre o percurso histórico, jurídico e social das políticas de assistência à infância e adolescência, que o marcador pobreza sempre perpassou, e ainda perpassa, a medida protetiva de acolhimento institucional, como se fosse parte inerente dessa condição. Ancorados na literatura especializada, julgamos, portanto, necessário averiguar de que forma esse conceito permeia as pesquisas que voltam seus olhares à adolescência e aos serviços de acolhimento institucional. Por isso, a terceira categoria de análise será *Pobreza e o Acolhimento Institucional*.

Para tanto, após a categorização das pesquisas levantadas, construímos uma tabela na qual foi separado o nome do trabalho, o eixo temático, a concepção de desenvolvimento humano empregada e quais características da adolescência e pobreza estão presentes. Estruturamos desta forma para que assim, ao ler os conteúdos das seções dos trabalhos, pudéssemos fichar o material e separar aqueles fragmentos textuais que serviriam como base

para realizarmos nossa discussão dos dados²¹. Dessa forma, a seguir, apresentaremos as discussões em três tópicos, a partir dos trabalhos levantados e da articulação com as referências que embasam a fundamentação teórica desta dissertação.

3.3.1 Concepção de Desenvolvimento Humano

A partir da leitura dos materiais levantados, averiguamos que apenas nove trabalhos (Affonso, 2015; Castro, 2015; Medeiros, 2017; Rigoti, 2017; Cecconi, 2020; Oliveira, 2020; Pereira, 2020; Almendro, 2021; Calabar, 2022) destacavam de forma explícita a concepção de desenvolvimento humano, apresentando elementos que dão pistas de como os materiais em questão compreendem as influências que ditam o curso de desenvolvimento do ser humano. Porém, ao nos aprofundarmos nas pesquisas, entendemos que, apesar de não terem realizado uma introdução sobre a noção de desenvolvimento humano, ainda trouxeram dados desses processos na medida em que discutiam o conceito da adolescência e como entendiam as relações e características existentes nesse momento da vida. Ou seja, apesar de não terem especificado como compreendem o desenvolvimento humano, ao falarem sobre adolescência de alguma maneira também estavam falando em desenvolvimento humano; justificando a inclusão desses trabalhos nesta categoria de análise. Os trabalhos não expostos nesta subseção serão discutidos no tópico posterior, na categoria de análise sobre adolescência.

Somente um trabalho, do total de quatro trabalhos que se posicionaram pelo referencial teórico da psicanálise, apresentou conteúdos para fundamentar uma discussão sobre desenvolvimento humano, anterior à discussão sobre adolescência. A tese de Affonso (2015), apoiou-se nas elaborações do pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971), principalmente na *Teoria do Amadurecimento Emocional*, ao refletir sobre o desenvolvimento humano. O texto apresenta que a pessoa se desenvolve a partir de um estado de dependência do seu meio em direção à independência, fazendo com que esse crescimento emocional leve à maturidade esperada. Segundo esta teoria, o indivíduo nasce com uma tendência inata para o amadurecimento, mas precisa de um ambiente suficientemente bom para facilitar essa conquista.

²¹ Importante demarcar que as análises e discussões realizadas a seguir apresentam uma limitação no que diz respeito que estamos apresentando fragmentos das pesquisas, portanto, não aprofundamos e acessamos as obras completas dos teóricos utilizados para a fundamentação teórica das dissertações e teses. Portanto, as considerações realizadas não dizem respeito as(aos) autoras(es) dos trabalhos selecionados, mas ao material epistemológico utilizado. Como limitação e encaminhamento desta dissertação, destacamos a necessidade de outras pesquisas analisarem as obras primárias dos teóricos da Psicologia.

A tese de Medeiros (2017) não apresentou de modo explícito a visão de sujeito e de sociedade que norteou suas discussões, porém, ao ler a conceitualização sobre adolescência, foi percebido que também tomava como ponto de partida a Teoria Winnicottiana. A pesquisa defende o processo de amadurecimento emocional norteado pela puberdade, e que nesse processo, em busca da maturidade, está entrelaçado o desenvolvimento físico e psíquico da pessoa, ou seja, colocando as mudanças psíquicas e corporais no mesmo degrau, como se fizessem parte das mesmas leis.

Recorremos a Shuare (2017), conforme já discutido no primeiro capítulo desta dissertação, para resgatarmos o caráter histórico e social do psiquismo humano. Diferente do que as pesquisas acima defendem, que o desenvolvimento acontece pela via da maturação emocional, como se fosse necessário aguardar o psiquismo ficar maduro, defendemos que os fenômenos psíquicos, emocionais e cognitivos, se desenvolvem em um tempo que é histórico e social, de forma constante. Ou seja, o psiquismo se desenvolve de forma dialética, na medida em que o sujeito age em um meio que é social e histórico, modificando-o, mas também sendo transformado pelo meio. Por conta das relações sociais e apropriação das objetivações humanas, mediada pelos instrumentos, advindas desse processo dialético, o ser humano desenvolve suas funções psicológicas superiores, como é o caso da emoção.

Dessa forma, entendemos que o psiquismo não tem um caráter imediato; pelo contrário, depende das atividades produtivas do ser humano no meio; é a maneira que internalizamos as produções tipicamente humanas que estão fixadas nos objetos produzidos pela intervenção no meio que nos tornam humanos, conforme analisa Leontiev (1978). Vale reforçar que o desenvolvimento do psiquismo dependerá de sua realidade material, ou seja, da influência dos determinantes históricos, econômicos e políticos.

De acordo com Affonso (2015), a teoria winnicottiana coloca que o ambiente facilitador para o desenvolvimento é a mãe, essa que se conecta com o bebê dependente, reconhecendo todas as suas necessidades, para assim saná-las. Dessa forma, o desenvolvimento acontece de forma saudável. O bebê fica absolutamente dependente dos cuidados da mãe e não sabe se diferenciar dela. Winnicott chamou essa sintonia e conexão com o bebê de *Preocupação Materna Primária*. O trabalho de Medeiros (2017) caminha nesse raciocínio ao apontar que os desenvolvimentos biológicos e psíquicos incorporam o reflexo familiar, ou seja, o contexto social do qual faz parte, resultando em variações culturais na forma de desenvolvimentos e singularidades que serão manifestadas de determinada maneira.

A partir dessa exposição sobre o papel do meio no desenvolvimento, Vygotsky (2008) defende que o meio exerce papel de extrema importância, reforçando o caráter social e histórico

do desenvolvimento do psiquismo, esse que é calcado em uma realidade concreta. Portanto, as relações sociais, familiares, comunitárias, ou até mesmo as relações mais complexas, como as relações de classe, políticas e econômicas, ditarão sobremaneira a condução do desenvolvimento. Conforme vimos no primeiro capítulo, as características tipicamente humanas não são simplesmente dadas ao ser humano, mas estão apenas postas nas produções humanas da sociedade. Para que ele possa se apropriar das características fixadas nos objetos, necessita-se de outra pessoa para que assim sejam apresentados todos os recursos da sociedade. Leotiev (1978) denominou de processos educativos os processos de comunicação entre a criança que está se desenvolvendo e o adulto já ‘desenvolvido’.

No que diz respeito ao contato direto entre o bebê e a pessoa que exerce o papel de cuidadora, retomamos a discussão de Elkonin (1987) para recordar que o desenvolvimento do psiquismo advém de um processo de atividade principal que o ser humano exerce no meio; uma atividade específica que é a forma que o indivíduo buscará sanar sua necessidade. Contrapondo o que as pesquisas de Affonso (2015) e Medeiros (2017) estão apontando, de que o bebê precisa de um ambiente que busque satisfazê-lo porque ainda não consegue fazer isso sozinho, Elkonin (1987) concebe a atividade principal de comunicação emocional direta que acontece na primeira infância para falar sobre o processo de desenvolvimento do bebê que acontece a partir das esferas motivacionais e afetivas da criança. É a pessoa adulta que se comunicará com o bebê, já que ele ainda não sabe, para lhe apresentar o mundo.

Três trabalhos (Oliveira, 2020; Pereira, 2020; Calabar, 2022) fundamentaram sua concepção de desenvolvimento humano a partir da Teoria Bicológica criada pelo psicólogo russo Urie Bronfenbrenner. As pesquisas apresentam a teoria ecológica de desenvolvimento humano alegando que o desenvolvimento acontece a partir de diferentes interações que as pessoas têm em níveis de ambientes distintos. O primeiro nível, chamado microssistema, corresponde às interações mais próximas, diretas e significativas da pessoa (escola, família, vizinhança). O mesossistema corresponde às inter-relações entre microssistemas (família-escola, por exemplo), tendo um grande impacto no desenvolvimento, a depender da qualidade dessas inter-relações. Os exossistemas são contextos que não envolvem a pessoa diretamente, mas que impactam seu desenvolvimento (local de trabalho dos pais, sistema de políticas sociais, rede comunitária). Os macrossistemas incluem as ideologias, culturas e valores da sociedade.

Vemos com a Teoria Bicológica que o desenvolvimento humano é influenciado por uma multiplicidade de fatores inter-relacionados, desde o micro até o macro. Entende-se, a partir disso, o ser humano como biopsicossocial, ou seja, alguém que se relaciona com seu meio, sendo produto desses processos inter-relacionais. Esta teoria compreende o ciclo vital

humano por fases distintas, sendo elas: gestação, primeira infância, segunda infância, início da adolescência com a puberdade, adolescência média, adolescência final, jovem, maduro e velho. Em algum nível, estabelece uma crítica ao alegar que definir as fases da vida “por meio do parâmetro etário, isso pode fragilizar o estabelecimento de um limite desenvolvimento, afinal, o ciclo vital do ser humano está em constante processo de mudança, independentemente da idade” (Calabar, 2022, p. 21).

No que diz respeito ao destaque que a teoria citada acima concebe às influências que o meio social exerce no desenvolvimento, julgamos interessante essa leitura contextual dos processos de desenvolvimento; todavia, seria importante focar o papel ativo do sujeito nessa constituição, não destacando apenas a importância dos diferentes tipos de sistemas e como eles se relacionam. Entendemos que ao falar sobre desenvolvimento do psiquismo, o objeto de estudo da Psicologia, precisamos entender dialeticamente a relação que ocorre entre pessoa e sociedade, sendo que é nessa relação que as mediações possibilitam formas de desenvolvimento.

Retomamos Vigotski (2018) novamente para nos recordar que os elementos do meio, como família, comunidade e instituições variam conforme a idade e a situação social de desenvolvimento da pessoa, resultando em interpretações únicas de cada sujeito. Não é o ambiente em si, mas a maneira como a criança ou adolescente vivencia e atribui significado e sentido a ele que influencia seu desenvolvimento geral. Vigotski (2018) chama essa atribuição de significados específicos de contexto de *vivência*, refletindo a relação entre a pessoa e seu meio. Para a PHC, o meio é fundamental, pois as vivências e os significados e sentidos atribuídos a elas influenciam o desenvolvimento psicológico e a formação da personalidade na adolescência. Dessa forma, podemos entender que o meio é a fonte de todas as características humanas da pessoa; se a forma ‘ideal’ de desenvolvimento - no sentido da universalidade de desenvolvimento – não estiver presente, não haverá desenvolvimento, pois é necessário mediação e meios para que o ser humano se torne ser humano de fato.

Ao alegar o aspecto biopsicossocial, a Teoria Bioecológica, tal qual diversas outras abordagens da Psicologia, acabam não enfatizando o caráter social de desenvolvimento, destacando, de forma mais evidente na teoria, os processos biológicos do desenvolvimento físico e cognitivo (Pereira, 2020). Nesse sentido, vemos que a teoria e, conseqüentemente as pesquisas (Oliveira, 2020; Pereira, 2020; Calabar, 2020), realiza um movimento em superar a determinação de idades cronológicas de desenvolvimento e trabalhar com fases, mas acabam evidenciando sobremaneira o aspecto biológico do desenvolvimento. De qualquer modo, é importante resgatar a discussão realizada por Pasqualini (2014) de que Vigotski nega a

existência de fases naturais e universais de desenvolvimento humano, pois ele não acontece por um processo espontâneo, mas é influenciado pelas condições socioculturais que ditarão como esse desenvolvimento acontecerá.

A tese de Castro (2015) apresentou como fundamentação teórica a Psicossociologia Clínica, pautando em seu trabalho uma compreensão geral e ampla das relações humanas e de que formas elas acontecem na sociedade. A teoria da Psicossociologia lança um olhar clínico para compreender as vivências dos atores sociais e seus conhecimentos acumulados, para assim poder compreender a realidade. Considera os fenômenos sociais como multidimensionais, abarcando o coletivo, o psíquico e o individual. Compreende a relação entre Sociologia e Psicologia ao destacar as relações entre externo e interno, objetivo e subjetivo, situando-se na “intersecção entre esses opostos, buscando esse encontro de contrários, a ligação, os pontos em comum e complementares” (Castro, 2015, p. 13). Entende o sujeito como um ser histórico, programado por sua história, detentor de individualidade. Castro (2015) expõe que

A historicidade está relacionada com a função que permite ao sujeito distanciar-se da sua história, tomar consciência de como os fatores sociais, culturais, de classe, econômicos, familiares atuaram e determinaram sua trajetória, muitas vezes levando-o a agir de determinada forma, modificar o sentido desses determinantes, reprogramando sua maneira de estar no mundo e agir de forma diferente no futuro (p. 18).

A teoria, apresentada por Castro (2015), evidencia caráter histórico e social ao compreender as relações humanas, porém, não apresenta, especificamente, quais mudanças psicológicas acontecem nessa inter-relação entre o sujeito e o seu meio, realizado em um momento histórico. Se estamos partindo de pesquisas da Psicologia, é importante destacarmos as mudanças psicológicas encontradas nos processos de desenvolvimento do ser humano, para além de apresentar a influência dos aspectos sociológicos; é necessário entendermos, de forma dialética, como o ser humano se desenvolve, se comporta e se relaciona em sociedade.

Os dois próximos trabalhos utilizam diferentes bases epistemológicas para compreender os fatos. O trabalho desenvolvido por Cecconi (2020) não apresentou uma fundamentação teórica de fato, mas trouxe fatores de risco: violência, bullying, uso e abuso de álcool e drogas, vulnerabilidade econômica e de proteção, vínculos familiares e comunitários, espaços afetivos e de cuidado. A institucionalização foi apontada como um fator de risco para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, trazendo atrasos e prejuízos cognitivos.

A pesquisa de Rigoti (2017) não traz uma discussão específica sobre desenvolvimento humano, mas, ao ler seu conteúdo, observamos uma grande preocupação com o contexto e com

as relações que crianças e adolescentes formam em suas famílias, os quais influenciam nos processos de desenvolvimento. O trabalho apresenta a família como um espaço de proteção, afeto e desenvolvimento; entretanto, muitas vezes essa própria família não conseguem fornecer meios para os processos de cuidado e emancipação, em virtude de vulnerabilidades e falta de recursos em que o próprio Estado não forneceu. Dessa forma, se a família não recebe cuidado, as crianças e adolescentes também não, criando a exclusão social da família toda, compactuando com a lógica do próprio capital. O trabalho traz discussões e críticas pertinentes, principalmente ao alegar que a realidade é multifacetada, mas apresenta de forma expressiva a família como ponto central para o surgimento das dificuldades enfrentadas.

As duas pesquisas, apesar de não apresentarem de forma explícita a base teórica de seus trabalhos, trazem uma compreensão sobre os determinantes sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais, bem como uma compreensão do papel do meio. Vygotsky (1930) e Leontiev (1978) nos recordam que o modo de organização da sociedade influencia sobremaneira no curso de desenvolvimento das pessoas, pois a depender das particularidades de vida material, do meio de cada pessoa, as apropriações aconteceram de forma integral ou fragmentada. Essa situação reflete as contradições do sistema capitalista em que é tirado do ser humano enquanto espécie suas potencialidades e oportunidades máximas de desenvolvimento. Dessa forma, o Estado, principal maquinaria do capital, tem o projeto de aniquilar as pessoas em situação de pobreza e impedir que elas tomem consciência dos seus próprios processos, fazendo com que famílias tenham dificuldades em exercerem condições dignas de cuidado e desenvolvimento aos seus dependentes, passando a ser chamado ‘fator de risco’ aquilo que na verdade foi o Estado que provocou. Como já diria Leontiev (1978, p. 293), “. . . esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes . . .”.

Por fim, a dissertação de Almendro (2021) apresenta uma noção geral da Psicologia Sócio-Histórica, destacando sua origem soviética e seus princípios marxistas. Compartilha a importância do método do materialismo histórico-dialético, bem como suas categorias para compreender o desenvolvimento humano, como unidade, totalidade, contradições, historicidade etc. O texto critica as teorias biologizantes, mas não expõe, de fato, como a teoria marxista compreende o desenvolvimento humano, ou seja, não apresenta as relações dos conceitos ‘psicológicos’, como essas categorias filosóficas do marxismo são compreendidas dentro da teoria psicológica. Portanto, a teoria não pontua quais são as principais mudanças no psiquismo humano, realizando apenas uma defesa filosófica no trabalho, que apesar de concordar com a base epistemológica desta presente dissertação, não compactua com a

discussão que estamos defendendo: a concepção de desenvolvimento humano e os saltos qualitativos no psiquismo.

Desse modo, ao construir e discutir essa categoria de análise, percebemos que as fundamentações teóricas das pesquisas muitas vezes não são explicitadas; não apresentam um conjunto de sistema completo que contenha todos os princípios teóricos e metodológicos necessários para compreender o psiquismo humano e as relações nexos-causais pertencente a ele. Seguindo o que Shuare (2017) expôs em seu texto, é preciso, a partir da base marxista e do método do materialismo histórico e dialético superarmos essas teorias que constantemente reduzem o desenvolvimento humano em aspectos puramente universais e biológicos. O método nos ajuda a compreendermos as particularidades humanas para além da aparência, mas acessando a essencialidade e qualidade de todos os fenômenos pertencentes no processo de constituição humana.

3.3.2 Características da Adolescência

A respeito da categoria de análise das características e entendimento da adolescência, todos os trabalhos levantados nesta dissertação apresentaram alguma concepção sobre a adolescência, explicitando de qual fonte teórica e metodológica estavam partindo para realizarem suas concepções. De modo geral, apenas quatro trabalhos trouxeram, de modo mais expresso, aspectos que consideramos se originarem de uma leitura crítica do desenvolvimento de adolescentes, evidenciando o caráter histórico e social desse momento da vida, sendo os trabalhos de Rigoti (2017), Araújo (2018), Santos (2018) e Almendro (2021), os quais serão apresentados e discutidos adiante.

O restante dos trabalhos (Martins, 2014; Affonso, 2015; Castro, 2015; Rocha, 2015; Medeiros, 2017; Cecconi, 2020; Oliveira, 2020; Pereira, 2020; Calabar, 2022), utilizaram teorias e autores(as) que partem de uma noção centrada em aspectos puramente externos e evidentes de um funcionamento comportamental e biológico dessas pessoas, como o aspecto da puberdade, do desenvolvimento sexual, dos conflitos e crises desse período, a necessidade de amadurecimento emocional e construção de identidade, o contato com os grupos, a influência do contexto e das pessoas adultas etc. A seguir, compartilharemos de modo sintetizado como os trabalhos fundamentaram, a partir de algumas abordagens da Psicologia, a adolescência e faremos alguns apontamentos a partir da PHC.

Segundo Medeiros (2017), a adolescência é uma construção que ocorre a partir de aspectos cronológicos, biológicos, psíquicos e sociais. Alega que o processo de amadurecimento emocional do adolescente ocorre pela puberdade, surgindo uma atividade

hormonal que desencadeia caracteres sexuais secundários. Entende que junto com as mudanças físicas e metabólicas, as mudanças psíquicas também acontecem de modo entrecruzado. A puberdade, então, possibilita a singularidade de cada ser humano a partir de sua própria personalidade. Traz um caráter contextual para o desenvolvimento biológico e psíquico, alegando que as influências familiares, sociais, econômicas e históricas resultam em determinadas formas de desenvolvimento da puberdade, logo, da adolescência, apontando à singularidade de cada pessoa a depender do seu meio cultural.

Medeiros (2017) apresenta a teoria de Armida Aberastury (1910-1972), psicanalista argentina, para alegar que as mudanças da puberdade, da sexualidade genital, ocorrem juntamente com as mudanças psíquicas, pois a adolescência é um ‘reviver aspectos inconscientes’ (conflitos, fantasias, sentimentos) desde o tempo da infância que marcam e continuam marcando o desejo e a estruturação da própria personalidade. Winnicott, de acordo com Medeiros (2017), também corrobora com essa linha de raciocínio ao alegar que as mudanças da puberdade são provenientes da própria infância, representando características herdadas e implacáveis desse período que ainda podem estar inconscientes.

De acordo com Oliveira (2020), a puberdade é destacada como fator importante para a construção da identidade, correspondendo às transformações biológicas, ao surgimento da sexualidade e das relações emocionais e afetivas; todos esses aspectos são influenciados pelos fatores sociais, culturais, históricos e políticos. Portanto, a puberdade e a sexualidade são momentos complexos da vivência do adolescente, os quais estão relacionados na construção da identidade e do desenvolvimento da autonomia. Para Affonso (2015), as mudanças biológicas advindas da puberdade resultam em momentos de tensão para o adolescente, sendo o crescimento físico uma forma de ele lidar com o sentimento de imaturo, de não estar totalmente preparado para a vida adulta; isto resulta em uma busca agressiva por um espaço de reconhecimento no meio social. Assim, “na fantasia inconsciente, a agressividade é inerente ao crescer” (p. 57).

Nesse sentido, Rocha (2015) também compactua com a ideia de que a entrada na puberdade é o processo desencadeador das dificuldades enfrentadas na adolescência, acrescentando à discussão que essas dificuldades e conflitos são vigiados pelo Estado, que visa o bom funcionamento social, punindo os comportamentos ditos ‘problemáticos’ e superando-os, principalmente em adolescentes em situação de pobreza. Por fim, Pereira (2020) destaca que a adolescência se inicia com mudanças corporais provenientes da puberdade e que termina com a inserção social, profissional e econômica do jovem na sociedade. Apesar do caráter biologizante, destacando o papel preceptor da puberdade, o texto faz um alerta para evitar

reducionismos, apontando que ao falar de puberdade estão sendo considerados os fenômenos fisiológicos do corpo humano, enquanto a adolescência refere-se aos fenômenos psicossociais desse momento da vida; adolescência e puberdade não são sinônimas, mas uma leitura psicossocial da primeira sobre a segunda.

Retomando as discussões realizadas no primeiro capítulo, temos em Ariès (1986) que o significado de idade, infância e adolescência, foi uma construção datada no tempo histórico e social, pois antes do século XIX as crianças, a partir do momento em que não precisavam mais de cuidado, eram compreendidas como adultos em miniaturas e já podiam trabalhar. Depois, com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, a partir da Revolução Industrial, o significado de adolescência foi surgindo. Isso foi necessário para uma maior qualificação e tempo de preparo das pessoas para desempenharem suas funções nos trabalhos, fazendo com que as crianças passassem mais tempo na instituição escolar, criando-se um novo grupo etário: adolescência. Portanto, a adolescência tem sua gênese em aspectos sociais e históricos, por meio da organização política e econômica, e não por processos puramente biológicos e anatômicos. Nesse sentido, a partir da lógica do capital e, conseqüentemente, da divisão de classes, diversos efeitos foram se impregnando na forma de ser adolescente a depender do contexto social da pessoa, influenciando o conjunto de processos psicológicos.

Por conta desse novo contexto e do surgimento de um novo conceito para se atribuir a uma parcela da população, as ciências passaram a teorizar sobre a adolescência, principalmente a Psicologia. Porém, apenas os aspectos externos do adolescente passaram a ser considerados, compreendendo seus comportamentos, mudanças biológicas e repertórios emocionais como categorias fixas, inerentes ao seu próprio desenvolvimento. Os aspectos da puberdade e da maturação sexual ganham destaque e passam a serem vinculadas com o modo de ser ‘difícil’ do adolescente (Leal; Facci, 2014; Aries, 1986). Vygotski (1995; 1996) sai em defesa do estudo da gênese do comportamento, ou seja, da raiz, do seu funcionamento enquanto essencialidade, para que não se confundam aspectos orgânicos com aqueles que são provenientes dos aspectos socioculturais.

Conforme vimos em Leontiev (1978), é na linha sociocultural que temos o motor do desenvolvimento da espécie humana, portanto, é o social incorporando o biológico, noção defendida pelo materialismo histórico-dialético. De acordo com Elkonin (1987), as mudanças biológicas existem, mas desempenham papel secundário no desenvolvimento do adolescente. A puberdade, a maturação sexual, são vistas de maneira mediatizada nas relações das pessoas com o meio, ou seja, é a forma que a sociedade, o social, interpreta as mudanças biológicas.

A PHC defende que a adolescência é um estágio de desenvolvimento repleto de mudanças qualitativas no psiquismo, para além de mudanças quantitativas e externas do organismo. Se muda a forma, a estrutura orgânica do adolescente, também muda seu conteúdo, ou seja, os processos psicológicos. É nesse sentido que, ao nos recordarmos que o desenvolvimento acontece, principalmente, a partir de uma atividade principal desempenhada no meio – a comunicação íntima pessoal nesse caso –, o adolescente conquistará novas experiências e relações que serão apropriadas e qualificadas em seu psiquismo, fazendo com que as funções elementares se desenvolvam em superiores (Vygotski, 1995; Vygotski 1997).

Portanto, o desenvolvimento humano, especificamente de adolescentes, acontece *no e pelo* social, a partir de processos educativos de mediação que colaboram para que o adolescente se aproprie do meio e desenvolva o que é de destaque desse período: o pensamento conceitual, função psicológica superior que permite ao adolescente saber operar os conceitos científicos e se relacionar com maior qualidade com ele mesmo, com os outros e com o mundo.

A respeito dos grandes indícios de a adolescência ser um momento de conflitos e de constante crises, alguns textos compartilharam algumas ideias, defendidas pelas teorias utilizadas, que automaticamente tomam essas características como parte inerente dos adolescentes, estigmatizando-os. Essas concepções partem de teorizações realizadas por alguns nomes conhecidos na Psicologia do Desenvolvimento, como de Stanley Hall e Erik Erikson, dois psicólogos que institucionalizaram e conceitualizaram o período da adolescência como momento crítico e difícil. Os trabalhos de Oliveira (2020), Pereira (2020) e Calabar (2022), compartilham que Stanley Hall compreende a adolescência como estágio desenvolvimental, marcado por mudanças biológicas, com comportamentos subversivos ou rebeldes. Tal concepção influencia na construção do imaginário social de que a adolescência é um período de crises e dificuldades, configurando-se como uma ‘patologia’. De acordo com os trabalhos, Hall cunha a adolescência como uma fase de constante tormenta, estresse e sensibilidade emocional. Já Erik Erikson concebe uma espécie de moratória ao período da adolescência, por essa não ter um lugar definido entre o infantil e o adulto, trazendo confusão quanto ao papel social desempenhado e dificuldades para constituir a própria identidade, resultando, então, em crises.

O trabalho de Martins (2014) caminha na mesma direção ao apresentar a adolescência como um período de questionamentos e constantes conflitos, com aspectos traumáticos, de desamparo, luto e melancolia, principalmente na experiência de adolescentes em situação de acolhimento. Entende a adolescência como aspecto universal, sendo o momento de transição do estado infantil para ao adulto, a partir das transformações do corpo, das relações afetivas e

sociais. O texto defende que, indiferente do contexto sociocultural, a adolescência será um período de crise e desequilíbrio.

Novamente, faremos uma leitura e discussão pautadas no caráter social e histórico do desenvolvimento do psiquismo humano; lembrando que o desenvolvimento acontece a partir da dialética entre sujeito e natureza e que as características de comportamentos e da personalidade são produtos da relação do adolescente com seu meio; e não características inatas e naturais da sua constituição. Vimos que Vygotski (1996) analisa que quando a situação social de desenvolvimento muda, outra forma de relação com a realidade é estabelecida. Esse momento de transição é crítico e marca uma troca brusca de uma etapa para a outra, apresentando rupturas e reestruturação na personalidade da pessoa. A esse processo chamamos de crises.

De acordo com Facci (2004), ocorre um esvaziamento das particularidades e interesses da pessoa na adolescência, pois aquilo que a criança até então tinha não faz mais sentido naquele meio, levando à frustração. Essa contradição enfrentada pelo adolescente se resume pelo fato de que ele desenvolveu determinadas potencialidades, mas o meio social não permite que ele exerça tais papéis sociais. Dragunova (1985) comenta que esses momentos de dificuldades subjetivas, de crises, são provenientes da sua nova posição social e também dos processos qualitativos novos que estão ocorrendo no seu psiquismo. Dessa forma, o adolescente está explorando e conhecendo esse novo lugar no mundo. Nesse interim, alguns comportamentos de rebeldias, conflitos e protestos podem surgir, sendo necessária mediação da parte dos adultos (Tolstij, 1989).

A partir dessas considerações reafirmarmos, mais uma vez, o caráter histórico e social da adolescência, evidenciando que as mudanças biológicas adquirem segundo plano no processo de desenvolvimento dos adolescentes, dando lugar e destaque a mudanças qualitativas do psiquismo. É o caso da complexificação das funções psíquicas superiores, tendo o adolescente a necessidade de ter meios e recursos para que sua família, a escola, a sociedade, saibam levar em consideração suas particularidades e saibam mediar esse momento de transição. Caso contrário, o desenvolvimento dos adolescentes pode ser comprometido por mediações deficitárias que podem levar a prejuízo nos aspectos psicológicos, cognitivos e sociais; isto é evidenciado e alertado na dissertação de Cecconi (2020) ao apresentar fatores de risco e proteção para o desenvolvimento de adolescentes, destacando os fatores contextuais da família.

Ao falar da influência do outro nos processos de desenvolvimento dos adolescentes, algumas pesquisas destacaram o papel dos adultos na busca da construção de identidade dos

adolescentes e a necessidade de estar em grupos de iguais. Segundo Rocha (2015), o adolescente busca construir uma identidade e essa construção é um processo social e interativo, realizada em um contexto cultural e histórico, necessitando da participação de um outro. Dessa forma, o adolescente constrói seus valores e preferências sociais. O texto coloca que são importantes os limites estabelecidos pelo adulto, para que assim o adolescente possa se desenvolver tendo um referencial, pois, a depender, podem ter comportamentos disfuncionais e de alto risco.

Affonso (2015) apresenta a tendência antissocial do adolescente como uma forma dele buscar sua identidade pessoal e sexual, pois o adolescente entende que a afetividade e a ajuda que tinha quando era criança se perdeu. Então, “o ambiente não pode entrar em confronto, mas deve demarcar e conter as ações antissociais sem desqualificar o indivíduo” (Affonso, 2015, p. 61). O autor desse trabalho também compartilha que existe uma contradição existente nas relações entre adolescentes e adultos, pois os últimos, muitas vezes, não sabem sanar as necessidades dos primeiros, resultando em conflitos. Assim, é defendida a necessidade de um ambiente facilitador que seja modelo e inspiração para o adolescente.

O trabalho de Oliveira (2020), discute a formação da identidade na adolescência, alegando que fatores intrapessoais e culturais influenciam o processo de construção. Para essa construção, alegam que é preciso o adolescente reconhecer a si e aos outros dentro de um tempo e espaço. Já Pereira (2020) expõe o luto pelo corpo infantil vivenciado pelo adolescente e que essa construção da identidade é influenciada por questões de gênero, sexualidade, papéis sexuais e sociais e ambientais. Nesse processo de constituição de identidade e personalidade, o adolescente vai adquirindo algumas características próprias, como o forte apelo grupal, noção de pertencimento e construção de identidade, busca por identificações e diferenciações, desenvolvimento da autonomia e independência, afastamento familiar, maior vulnerabilidade a riscos, questionamentos etc.

Por fim, a tese de Castro (2015) apresenta que a concepção de adolescência depende do momento histórico e do meio social e que por isso suas definições estão constantemente mudando. Para a Psicossociologia, segundo o autor, na adolescência o indivíduo está constantemente se transformando, pois está construindo sua identidade. E nesse processo de construção de identidade existem processos que são semelhantes às identidades dos outros e processos que são diferentes. Essa contradição diz sobre a forma que o adolescente internaliza os elementos exteriores (valores, cultura, relações sociais) que são parecidos com os dos outros, mas que também consiga se diferenciar, resultando em sua própria individualidade. É nessa relação de identificação e diferenciação que a identidade vai se construindo. Dessa forma, a

adolescência “é parte desse processo maior de construção de identidade, em uma preparação para a vida adulta. Porém, a adolescência é advinda da puberdade . . . alteração hormonal e física nas emoções, na forma como o adolescente se percebe e como percebe os outros” (Castro, 2015, p. 45).

Nossa fundamentação teórica, partindo dos pressupostos da PHC, fornece meios para entendermos melhor o processo de construção da personalidade do adolescente e sua relação com os adultos e coetâneos.²² Elkonin (1987) e Facci (2004) nos auxilia a compreender, a partir das discussões sobre a periodização do desenvolvimento, que após adquirir responsabilidades no meio escolar, o adolescente vai adquirindo cada vez mais responsabilidades e se implicando em conhecimentos científicos. Nessa busca de querer conhecer mais seu novo contexto social, sua nova posição no mundo, o adolescente procura iguais para se comunicar, se relacionar e desenvolver características próprias, resultando em maior consciência dele, do outro e do mundo. A atividade principal de comunicação pessoal íntima guiará o desenvolvimento visando sanar uma nova necessidade social ao jovem, que é de entender e interpretar suas mudanças corporais, sociais, acadêmicas e a forma que ele fará isso é com seus iguais.

De acordo com Elkonin (1987) e Facci (2004), nessas trocas vai sendo desenvolvido um código de companheirismo, através de normas morais e éticas, correspondendo às regras do grupo. Nesse processo de comunicação os adolescentes vão entendendo o que é esperado por eles na sociedade e o que é negado também. Dragunova (1985) expõe que uma das características de transformação qualitativa no psiquismo do adolescente é a noção de maturidade, fazendo com que o jovem esteja em busca dessa apropriação. Portanto, o adolescente está em um processo constante de construção de uma forma de relação com a realidade a partir dos seus coetâneos e do meio em que eles se relacionam. Nesse processo é desenvolvida a autoconsciência, como a consciência social de forma internalizada, afetando diretamente a personalidade do adolescente (Tolstij, 1989).

²² Não vamos, neste trabalho, aprofundar na discussão acerca da diferenciação entre identidade e personalidade, mas Silva (2009) deixa explícito que o conceito de identidade adotado por Ciampa, foi cunhado como substituto à personalidade, “mas que explicava (e explica) a constituição do eu de forma dinâmica, numa abordagem psicológica mais crítica” (p. 190). A autora alerta que esse conceito foi elaborado por Ciampa não para trazer uma concepção marxista do desenvolvimento, mas sim trazer uma concepção crítica da formação humana. “No entanto, não podemos denominar essas teorias legitimamente marxistas, como se pretende na teoria histórico-cultural e naqueles que a denominam sócio-histórica” (p. 193).

Desse modo, o adulto ganha um lugar nesse processo de formação da personalidade, sendo o ponto de chegada que o adolescente almeja; porém, junto com seus colegas entende que existem algumas facilidades e barreiras nas regras da sociedade. Assim, o desenvolvimento do seu psiquismo, a partir do pensamento conceitual e da relação com os conhecimentos científicos, possibilita maneiras mais saudáveis de se relacionar com esse social e de construir sua identidade.

Os quatro trabalhos mencionados no começo desse tópico, que compartilharam uma leitura crítica da adolescência, vão ao encontro de muito do que defendemos na fundamentação teórica desta dissertação. O trabalho de Rigoti (2017) discute que adolescência e juventude possuem diferentes concepções, sendo que a primeira está ligada às teorias psicológicas que focam na experiência subjetiva do sujeito e a segunda é definida pelo campo da sociologia, estando relacionada com os aspectos sociais da sociedade. A autora compreende a adolescência a partir de uma visão crítica, entendendo-a como para além de uma fase biológica e psicológica de desenvolvimento, mas sendo construída socialmente e significada na cultura, na linguagem e nas relações sociais. Critica concepções deterministas que rotulam a adolescência, prejudicando a própria noção que os adolescentes têm de si mesmos. “O determinismo, sobre um olhar hegemônico da adolescência, abrange significados sociais que influenciam na apropriação dos adolescentes desses significados como representantes de suas vivências singulares. Assim, os fatores sociais acabam construindo uma determinada adolescência” (Rigoti, 2017, p. 23).

A pesquisa de Araújo (2018) discute as variedades de definições da adolescência no campo da Psicologia, apresentando as concepções de Stanley Hall, Aberastury, Knobel e Erikson e as criticando como teorias universais e biologizantes. Defende que essas teorias negligenciam a condição social do desenvolvimento cognitivo, deixando de considerar as experiências sociais e as influências culturais, sendo que na adolescência o grupo social é destaque no desenvolvimento dos adolescentes. Portanto, defende que a adolescência é uma criação histórica e social, sendo constituída como significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais. É uma construção social e não um período natural do desenvolvimento, ou seja, a puberdade não é, portanto, sinônimo de adolescência, mas uma parte dela. O texto defende uma leitura e definição crítica a partir da PHC, para que possamos compreender a gênese histórica do desenvolvimento da adolescência, entendendo dialeticamente os aspectos externos e os internos do desenvolvimento e as relações sociais que o sujeito possui. Dessa forma, é possível considerar todas as contradições existentes nesse momento da vida.

A dissertação de Santos (2018) compreende a adolescência como fenômeno histórico e social, trazendo uma discussão acerca da influência do capitalismo em sua constituição; pela lógica do capital, os indivíduos são inseridos constantemente em moldes que correspondam a economia vigente, ou seja, para cumprir o que o mercado capital espera: trabalho e consumo. Historicamente, foi preciso que a adolescência fosse um período de preparação para se adaptar às normas vigentes. Dessa forma, a adolescência aparece na história como resultado de diferentes modificações econômicas, sociais e institucionais. O texto critica teorias que defendem a naturalização do desenvolvimento, essas que constantemente discutem a adolescência alegando que muitos comportamentos ditos ‘disfuncionais’ ocorrem por falta de desenvolvimento cerebral. A crise, como entende esses comportamentos disfuncionais, é vista como um aspecto inerente a toda a vida humana, pois o ser humano e a sociedade estão constante movimento e em mudanças.

O texto alega que o fim da adolescência não tem mais a ver com a estabilização das mudanças corporais advindas da puberdade, mas com a capacidade de a pessoa gerenciar sua própria vida. Porém, atualmente, chegar nesse status de gerenciar a própria vida, está cada mais prolongando por conta da alta exigência da sociedade em o jovem estar devidamente aperfeiçoado e preparado para o mundo do trabalho. Ou seja, a independência na sociedade capitalista é demorada. Portanto, a crise e as dificuldades da adolescência ocorrem por conta desse contexto social, político e econômico, fazendo com que o jovem não encontre um lugar na sociedade de fato, resultando em conflitos (Santos, 2018).

No que diz respeito aos elementos biológicos e fisiológicos do desenvolvimento, o texto reitera que nenhum deles têm expressão direta na subjetividade, mas a forma que serão significados pelos adultos e pela sociedade. Por isso, é de extrema importância uma leitura histórica e social dos fenômenos. Assim, “reconhece-se que na adolescência ocorrem significativas mudanças na vida do indivíduo, as quais envolvem elementos físicos, cognitivos e psicossociais e que essas podem em alguma medida serem perpassadas por crises e conflitos” (Santos, 2018, p. 37).

Por fim, a pesquisa de Almendro (2021) defende a necessidade de partirmos da historicidade para compreendermos a adolescência na atualidade, pois ela é resultado de diferentes determinantes sociais e históricos. A psicologia tradicional forneceu diferentes concepções de adolescência que a naturalizaram, partindo de pontos da maturação física e amadurecimento psíquico, negando as influências sociais e culturais no desenvolvimento humano. A pesquisa destaca os efeitos do período pós-moderno e do neoliberalismo na concepção de adolescência, resultando em diferentes expressões de subjetividades nos jovens.

Defende um trabalho embasado na Psicologia Sócio-Histórica que compreende a adolescência como uma construção histórica, inserida em uma totalidade na qual foi produzida, portanto não é um simples estado, mas é uma condição social; condição essa que, pela perspectiva dialética, não entende determinismos em suas características, mas constantes transformações.

Dessa forma, apesar do fato de que nem todas pesquisas compartilhem da mesma base epistemológica que a nossa, como é o caso de Araújo (2018) e Almendro (2021), corroboramos com as discussões realizada pelas pesquisas acima citadas, que trazem uma leitura histórica e social da constituição da adolescência. Porém, notamos na leitura dos textos que nenhuma das treze pesquisas, nem mesmo as consideradas com uma leitura crítica, trouxeram aspectos que evidenciassem as mudanças qualitativas do desenvolvimento do psiquismo do adolescente enquanto funções psicológicas superiores, conforme evidenciamos no primeiro capítulo desta dissertação.

Assim, verificamos que as bases teóricas e conceituais das abordagens utilizadas nas pesquisas a respeito da adolescência ora são destacam somente aspectos biológicos, ora se esforçam para realizarem uma leitura mais contextualizada socialmente, mas se pautam em reflexões que não consideram de fato o teor da cientificidade da Psicologia e o estudo do seu objeto de estudo que é o desenvolvimento humano e as particularidades do psiquismo. Segundo Bock (2004), as teorias tradicionais da Psicologia tendem a universalizar a discussão e a cristalizar todas as características presentes na constituição do adolescente.

A adolescência tem sido tomada, em quase toda a produção sobre o assunto, na psicologia, como uma fase natural do desenvolvimento, isto é, todos os seres humanos, na medida em que superam a infância, passam necessariamente por uma nova fase, intermediária à vida adulta, que é a adolescência. Inúmeros estudos dedicaram-se à caracterização dessa fase e a sociedade apropriou-se desse conhecimento, tornando a adolescência algo familiar e esperado. Junto com os primeiros pelos no corpo, com o crescimento repentino e o desenvolvimento das características sexuais, surgem as rebeldias, as insatisfações, a onipotência, as crises geracionais, enfim tudo aquilo que a psicologia, tão cuidadosamente, registrou e denominou de adolescência (p. 33).

Portanto, reafirmamos que a adolescência tem sua origem em transformações históricas e sociais, construída a partir de relações sociais e da dialética entre sujeito e sociedade, sendo seu aspecto de maior importância o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nesse caso, o pensamento conceitual, que fornece um salto qualitativo no psiquismo do adolescente.

3.3.3 A categoria pobreza e o acolhimento institucional

A construção dessa categoria de análise reflete nossa preocupação em compreender se os trabalhos acadêmicos na área da adolescência e o acolhimento institucional estão acrescentando em seus textos uma discussão condizente com o que apresentamos no segundo capítulo desta dissertação: que a pobreza é uma categoria multidimensional, influenciada por determinantes históricos, sociais e econômicos, e que, apesar do ‘avanço’ do ECA, ainda é motivo para se justificar milhares de medidas protetivas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes de famílias em situação de pobreza. Portanto, quando partimos de uma perspectiva crítica de Psicologia e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano, não podemos perder de vista que a verdadeira mudança e transformação na realidade social e material da população, principalmente no campo da assistência social, é com a superação do capitalismo e, conseqüentemente, a erradicação da pobreza. Pois só dessa forma que meios serão fornecidos à espécie humana para que essa se transforme e se desenvolva de forma plena, a partir de todas suas possibilidades e potencialidades, principalmente os adolescentes em situação de acolhimento institucional, como no caso desta pesquisa.

Após a categorização dos trabalhos separados para análise, buscamos encontrar elementos nos textos que fizessem menção à discussão da pobreza. Em uma primeira leitura e análise percebemos que todos os treze trabalhos mencionam a palavra pobreza e seus sinônimos, mas apenas três (Araújo, 2018; Cecconi, 2020; Almendro, 2021) ao menos tentam buscar a essencialidade e o movimento do fenômeno da pobreza, sendo que os restantes apenas citam ou trazem uma discussão superficial a respeito.

A maioria dos textos (Martins, 2014; Affonso, 2015; Rocha, 2015; Araújo, 2018; Santos, 2018; Oliveira, 2020; Pereira, 2020; Almendro, 2021) foram fundamentados a partir de uma retomada do percurso histórico e social das políticas de assistência à infância e adolescência no país, utilizando referências especializadas na área da Psicologia, do Serviço Social, da História e da Sociologia. Na leitura dos textos a percepção é de que parece ser padrão a caracterização do cenário social e histórico do país perante a organização das ações voltadas ao público infante-juvenil. Todos os trabalhos utilizaram autoras como Irma Rizzini, Irene Rizzini, Maria Luíza Marcílio e o autor Francisco Pilotti para argumentarem seus trabalhos.

De modo geral, os trabalhos discutiram que ao longo da história social e jurídica do Brasil, as políticas de assistência à infância e adolescência foram fortemente influenciadas pela criminalização e estigmatização da pobreza. Os oito trabalhos mencionados acima que fizeram uma leitura histórica e social da situação da criança e do adolescente no país, apontam que a pobreza foi frequentemente vista como uma justificativa para a retirada de crianças de suas

famílias e levadas à institucionalização. Esse fenômeno é evidenciado desde os períodos colonial, imperial e início da república, no qual discursos higienistas prevaleciam, e a sociedade enxergava na pobreza um motivo para controle e criminalização da população. O trabalho de Oliveira (2020) alega que autoras como Irene Rizzini e Irma Rizzini destacam que as famílias pobres eram consideradas mais propensas a cometerem violência devido ao seu estado de vulnerabilidade social, reforçando a ideia de que a pobreza precisava ser controlada através da institucionalização de crianças e adolescentes.

Ao longo da história da assistência à criança e ao adolescente, o Brasil vem rompendo com a convivência familiar e comunitária, em vez de preservá-la. Essa perspectiva ideológica tinha como premissa fortalecer o Estado em sua função paternalista de controle e contenção social. Ao desqualificar os vínculos familiares, principalmente nas situações de pobreza, tratou as famílias como incapazes e optou pela prática de suspensão provisória do poder desta ou da destituição dos pais e de seus deveres em relação aos filhos (Affonso, 2015, pp. 33-34).

Essa perspectiva de criminalização da pobreza, de acordo com os trabalhos analisados, moldou a forma com que a justiça e as políticas sociais foram estruturadas no país. O Código de Menores, por exemplo, foi utilizado como um mecanismo para retirar crianças e adolescentes de famílias pobres, perpetuando a criminalização e o controle dessa população. A maioria dos acolhimentos realizados tinha a pobreza como principal motivo, denunciando a ineficiência dos serviços de Assistência Social em apoiar adequadamente essas famílias. Segundo Pereira (2020), apesar da implementação de programas como o Bolsa Família, destinados a combater a pobreza e a vulnerabilidade, a abordagem punitiva e de controle social das famílias pobres continuou a prevalecer.

Portanto, a ideia central dos trabalhos analisados entende que a criminalização e a institucionalização da pobreza foram fatores determinantes na orientação das políticas de assistência à infância e adolescência no Brasil. Os trabalhos apontam que a justiça buscava organizar a sociedade, muitas vezes, às custas da criminalização das famílias pobres, refletindo uma visão estigmatizante e punitiva da pobreza. A trajetória dessas políticas revela um histórico de controle social onde a pobreza era vista como uma ameaça a ser neutralizada, em vez de uma condição a ser combatida com medidas de inclusão e apoio social.

Os trabalhos compartilham da mesma linha argumentativa e de raciocínio desta presente dissertação, mostrando a importância de entendermos a estrutura e a organização das políticas de assistência à infância e adolescência como frutos de um movimento histórico e social que

trazem aspectos específicos inerentes ao contexto do país. Mas os trabalhos não aprofundam a discussão sobre os aspectos da pobreza, não compreendendo as políticas em sua totalidade, ou seja, não observando quais eram as intenções de se ter a ilusão de combater o cenário de crianças e adolescentes em situação de pobreza considerados abandonados e delinquentes no país. A partir uma leitura crítica, partindo do materialismo histórico-dialético, realizamos o movimento de retornar às discussões realizadas no segundo capítulo desta dissertação para complementar e demarcar a relação da manutenção do sistema econômico capitalista com os reais interesses de criminalizar e institucionalizar as famílias pobres.

Rizzini e Rizzini (2004) nos apontou que a abordagem do Estado brasileiro em relação à infância e adolescência passou da formação da força de trabalho e controle das massas desvalidas no Império para a identificação e proteção das categorias necessitadas no período Republicano. No início do século XX, inspirado por debates internacionais, o Brasil adotou a educação como principal meio de ‘salvar’ a infância e adolescência pobre, substituindo a punição. O foco estava nas crianças e adolescentes pobres, vistas como perigosas e fora do controle familiar, tendo o maior desafio em lidar com aquelas que estavam em perigo e as que eram perigosas, para só assim alcançar a ordem e o progresso da sociedade. Ou seja, a intenção do Estado nunca foi o bem-estar, desenvolvimento e emancipação das crianças e adolescentes, mas a busca por uma sociedade mais robusta economicamente para que o capital e o mercado dessem mais lucro.

Conforme vimos com Zaniani e Boarini (2011), o movimento higienista, calcado em princípios científicos, auxiliou para que aquelas crianças e adolescentes ditas abandonadas e delinquentes, caracterizadas sem o apoio e cuidado de suas famílias, precisavam ser institucionalizadas e suas famílias culpabilizadas. O objetivo dessas ações também reforçava a busca pelo desenvolvimento de uma nação saudável e forte, controlando os corpos pobres. Todo esse cenário forneceu pano de fundo para formulação e aplicação dos Códigos de Menores e da consolidação das Instituições que colocavam seus princípios em prática. Até que na década de 1980, com a redemocratização do país, o ECA surgiu para fornecer condutas mais dignas para as crianças e adolescentes, bem como suas famílias (Glens, 2010).

Porém, o que vimos ao longo da construção desta dissertação é que precisamos levar em consideração as contradições inerentes do sistema capitalista presente na sociedade, no qual sempre priorizara o capital do que as relações humanas saudáveis. Portanto, é necessário que os textos que foram analisados anteriormente tragam uma discussão a partir de determinantes econômicos e políticos para que todo o caminho social e histórico faça sentido; é fundamental compreender que somente a existência de um código repleto de leis - no caso o ECA - que se

materializa em diversos serviços socioassistenciais de nada resolverá as mazelas sociais se não houver uma revolução e superação do capitalismo.

Três pesquisas (Castro, 2015; Medeiros, 2017; Oliveira, 2020) apresentam a pobreza como uma variável comum na pesquisa, sem aprofundamento teórico. Na pesquisa de Castro (2015), a pobreza foi utilizada para caracterizar os participantes de sua tese, no caso adolescentes que estavam em situação de acolhimento institucional, mas que também possuíam experiência de vida nas ruas. Em um dos capítulos a autora discute a situação de rua de alguns dos adolescentes participantes e traz a pobreza como uma característica de suas respectivas famílias, sendo evidenciada nas narrativas e nas vivências dos participantes que esses eram, em geral, negros, institucionalizados e em situação de pobreza.

As pesquisas de Oliveira (2020) e Medeiros (2017), ambas com a temática de pesquisa no campo da sexualidade, apresentam relações entre sexualidade e pobreza. O trabalho de Oliveira (2020) argumenta o fato de que falar da sexualidade de pessoas pobres se apresenta como algo difícil porque “a sexualidade e o prazer são vistos como instrumentos de controle de comportamentos de risco, principalmente da natalidade e da AIDS” (p. 36). O trabalho compartilha que as vulnerabilidades sociais, como dificuldades enfrentadas por pessoas sem acesso à saúde, educação, moradia e saneamento, fazem com que essa população desempenhe comportamentos de riscos e que dificilmente passam por intervenções de prevenção e proteção perante à sexualidade de forma efetiva.

Já o trabalho de Medeiros (2017), ao discutir adolescência e maternidade, apresenta a simultaneidade entre os conceitos de adolescência institucionalizada, maternidade e pobreza, como índices de vulnerabilidades sociais. A autora problematiza que a categoria pobreza é determinante para gravidez na adolescência e, como consequência, prejudica o desenvolvimento e os vínculos afetivos e familiares das adolescentes institucionalizadas. Medeiros (2017) elabora sua discussão alegando que a transformação dessa realidade entre pobreza e gravidez na adolescência só pode se dar através da educação.

Sabe-se que a educação tem o poder de transformar as pessoas e a sociedade. Enquanto direito assegurado, poderia ‘pôr fim ao ciclo de pobreza intergeracional e prover os fundamentos para um desenvolvimento sustentável’, na medida em que a baixa escolaridade é parte da engrenagem que gera pobreza e limita o desenvolvimento, pois há uma íntima relação entre pobreza, baixa escolaridade e gravidez na adolescência (p. 43).

Dessa forma, nessas três primeiras pesquisas analisadas percebemos que nenhuma delas aprofunda a discussão sobre a categoria pobreza a partir de seus multideterminantes, entendendo-a como produzida em uma concretude marcada por um sistema econômico específico que alimenta diariamente a maquinaria que produz ainda mais desigualdades sociais. Quando a categoria pobreza é utilizada apenas para caracterizar as pessoas participantes da pesquisa, ou seja, como variável de pesquisa, limita-se o fenômeno apenas em sua aparência, da imediaticidade, sem entender quais relações o fazem existir e permanecer existindo. Além do mais, como vimos com Rizzini e Rizzini (2004) e Glens (2010), a pobreza sempre foi utilizada de forma estigmatizada, principalmente ao tomar as famílias da classe trabalhadora como não suficientes para o cuidado com suas crianças e adolescentes. Quando as três pesquisas citadas não teorizam criticamente a respeito da pobreza estão, de algum modo, também repetindo esse processo de estigma.

Apesar do trabalho de Oliveira (2020) ter apresentado anteriormente uma retomada histórica e social sobre o percurso das políticas de assistência à infância e adolescência, utilizando literatura especificada da área, como não aprofunda a temática pode abrir brechas para que estigmas possam ser produzidos.

Outros três trabalhos (Rocha, 2015; Rigoti, 2017; Calabar, 2022) trouxeram a discussão da pobreza alinhada à discussão sobre vulnerabilidades e riscos, tomando esses dois conceitos como fatores de riscos para o desenvolvimento humano, o desenvolvimento socioemocional e a precária aquisição de habilidades sociais. Porém, tanto a pesquisa de Rocha (2015) quanto a de Calabar (2022) apenas apresentaram a pobreza enquanto uma variável de pesquisa, tomando-a como inerente às relações sociais, imutáveis e estáticas. Ou seja, apesar de terem pontuado os prejuízos que condições de pobreza podem levar à espécie humana, não aprofundaram a discussão explicando a gênese da problemática da pobreza, evidenciando que é um produto do projeto do neoliberalismo em nossa sociedade atual deshumanizar e precarizar cada vez mais a população humana.

Já o trabalho de Rigoti (2017) parte do princípio de que condições de pobreza são contextos de riscos e vulnerabilidades para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. O trabalho da autora faz uma vasta discussão sobre a diferença conceitual entre vulnerabilidade e risco, sendo que vulnerabilidade se refere à propensão à desordem; e o risco está relacionado às circunstâncias fragilizadas da sociedade tecnológica contemporânea, como baixo nível socioeconômico, remuneração parental, baixa escolaridade, família numerosa, ausência de um dos pais etc. De acordo com Rigoti (2017), sem risco a vulnerabilidade não tem efeito. A vulnerabilidade também depende de outros fatores para existir, como é o caso da discriminação

social. O texto apresenta que vulnerabilidades e riscos prejudicam o processo de desenvolvimento humano, mas, de forma contraditória, apresentam uma perspectiva – que parte de Pierre Bourdieu – de uma ‘vulnerabilidade positiva’ como forma de encontrar potência e possibilidades em modos alterativos de resistir; além do conceito de ‘resiliência’ como motor e fonte para que o desenvolvimento humano possa acontecer.

A respeito das discussões apresentadas pelos trabalhos acima citados, apesar dos dois primeiros não aprofundarem a discussão, podemos partir da noção de fatores protetivos e ações que forneçam a promoção e prevenção do desenvolvimento de crianças e adolescentes, discussão apresentada no segundo capítulo desta dissertação.

Recorremos ao ECA como um avanço no que diz respeito a uma legislação apontar que a criança e o adolescente são pessoas em pleno desenvolvimento: elas precisam de atenção integral e especializada para que todas as suas necessidades possam ser sanadas pelo Estado, pela sociedade e pela família. De acordo com a lei, as políticas públicas devem defender e garantir os direitos dessa população (Lei nº 8.069/1990). Porém, as políticas públicas ainda enfrentam desafios para avançar na conquista de direitos e no melhor tratamento da população infanto-juvenil, não intervindo na busca de cessar os fatores de riscos que levam às vulnerabilidades sociais, como o desemprego, a miséria, o uso abusivo de álcool e outras drogas, a violência, a negligência e o abandono, sendo esses aspectos vistos como processos potencialmente nocivos para o desenvolvimento psicossocial das crianças e adolescentes (Zaniani & Boarini, 2011). É através dos serviços socioassistenciais que a prevenção e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários devem ser garantidos para que assim os que estão em situação de risco ou de vulnerabilidade social possa buscar a superação de suas condições.

Nessa mesma linha de raciocínio, o PNCFC (Brasil, 2006) estabelece as diretrizes para o trabalho de fortalecimento de vínculos comunitários e familiares, reconhecendo-os como importantes ferramentas para a superação de situação de vulnerabilidades e de riscos e assim almejando um desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes. O documento também faz um alerta que é importante ao trabalho com a família e a comunidade: são nesses espaços que situações adversas podem ocorrer, como violência urbana, tráfico de drogas, violência intrafamiliar, saúde, alimentação, desigualdade social, falta de lazer, esporte e cultura, que afetam negativamente o desenvolvimento e as relações afetivas, comunitárias e familiares.

Portanto, as discussões apresentadas pelos três trabalhos, apesar de não tomarem a pobreza enquanto categoria influenciada por multideterminantes e que tem sua raiz no sistema econômico vigente, partem da discussão de contextos de vulnerabilidades e de riscos como

expressão das situações de pobreza para alertar sobre dificuldades nos desenvolvimentos de crianças e adolescentes. Assim, com o ECA, esses sujeitos são vistos como aqueles que precisam de proteção devido à sua vulnerabilidade frente a alguns fenômenos da sociedade que prejudicam sobremaneira o seu desenvolvimento psicossocial (Lei nº 8.069/1990).

No processo de leitura e análise dos materiais levantados, percebemos que três trabalhos (Araújo, 2018; Cecconi, 2020; Almendro, 2021) realizaram discussões relacionando à pobreza com o fenômeno da negligência, da judicialização, assim como trataram da formulação de políticas sociais com o objetivo de combater esses fenômenos. O trabalho de Cecconi (2020) compreende os serviços de acolhimento institucional como parte da rede de apoio de muitas famílias brasileiras, principalmente em situação de pobreza. Também faz uma densa discussão ao alegar que o fenômeno da judicialização da vida, aspectos que são da ordem do social sendo resolvidos no âmbito da justiça, coloca a negligência como inerente à pobreza. Porém, o texto argumenta que a negligência é o modo que a sociedade e a justiça têm de estigmatizar e justificar a punição de famílias em situação de pobreza que não obtiveram condições necessárias por parte do Estado para suprir as necessidades das crianças e adolescentes; discussão também realizada por Bett (2023), conforme vimos no capítulo dois.

Nesse sentido, o trabalho de Araújo (2018) argumenta que os abrigos nasceram para dar conta dessa alarmante situação de controle e punição de corpos pobres, sendo um verdadeiro depósito no qual o Estado consegue separar quem é propício para seu projeto neoliberal (burguesia) e quem não é (classe trabalhadora). Segundo o autor, as famílias, crianças e adolescentes são constantemente estigmatizados como pobres delinquentes, pertencentes a famílias desestruturadas, “o que desvela uma realidade social construída historicamente, não podendo ser vista por um olhar reducionista e individualizante, que toma como centro de análise das causas de abrigamento” (Araújo, 2018, p. 77).

A dissertação de Almendro (2021) também traz uma discussão sobre a relação entre as políticas públicas e as desigualdades sociais da realidade, alegando que as políticas sociais – como a política de assistência social – são contraditórias, pois elas próprias não fazem leituras críticas e profundas sobre os fenômenos, deixando de lado as relações de dominação-exploração de raça, gênero e classe, mistificando as contradições sociais. Para autora, as políticas sociais não são implicadas politicamente, estando, no final das contas, correspondendo aos interesses do sistema econômico vigente na sociedade, almejando mais lucro do que processos de humanização e emancipação. Assim, ela coloca que

De modo geral, os desdobramentos da desigualdade social refletem características coloniais e oligárquicas, presentes ao longo do processo histórico de emancipação do Brasil. Poucas rupturas ocorreram nas condições econômicas e políticas entre as diversas fases pelas quais o país percorreu; estruturas emergentes mantiveram-se acomodadas a estruturas arcaicas anteriores. No liberalismo, se por um lado a produção de teorias e ações contribuiu para organizar uma “nova” sociedade, opondo-se a modelos anteriores, por outro, colocou o país na relação de dependência externa da economia nacional (Almendo, 2021, p. 121).

Dessa forma, visualizamos que esses três trabalhos (Araújo, 2018; Cecconi, 2020; Almendo, 2021) partem de uma discussão crítica que considera os multideterminantes que englobam o fenômeno da pobreza e, conseqüentemente, a institucionalização de adolescentes. Os trabalhos partem da ideia de que, apesar do ECA, as problemáticas em torno dos direitos das crianças e adolescentes ainda são evidentes em virtude das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista.

Como vimos no segundo capítulo desta dissertação, a intervenção do Estado sobre famílias em situação de pobreza, categorizada como negligência, resulta na criminalização da pobreza e na judicialização da vida; aspectos das legislações anteriores ao ECA que aparentemente tinham sido superadas, mas em nossa fundamentação teórica percebemos que não foram. Conforme Nascimento (2012), o conceito de negligência é utilizado para justificar medidas protetivas, como o Acolhimento Institucional, punindo predominantemente os pobres. As desigualdades sociais exacerbam essa problemática, uma vez que os padrões de proteção e segurança definidos pela sociedade burguesa não correspondem às condições das famílias trabalhadoras, resultando em um controle e vigilância desproporcionais sobre essas famílias. Através disso, o discurso atual, centrado no desrespeito aos direitos estabelecidos pelo ECA, continua a marginalizar e punir as famílias em situação de pobreza.

A pesquisa de Bett (2023) critica a forma com que a negligência familiar é utilizada pelo sistema jurídico e pelo Estado para justificar a intervenção sobre famílias pobres, revelando a falta de definição clara sobre o que constitui ‘situação de risco’ e ‘negligência’ na lei. A autora argumenta que o uso desse termo, alinhado com os interesses capitalistas, ignora as desigualdades sociais e as condições precárias que dificultam o cumprimento dos deveres familiares, resultando na culpabilização individual das famílias em vez de responsabilizar o Estado por não prover os recursos necessários. A autora defende uma perspectiva crítica que

considere as reais condições materiais e a historicidade das famílias, superando a lógica positivista e moralizante que perpetua a dominação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, com inúmeros processos de acolhimento institucional ocorrendo no âmbito jurídico, os Serviços de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes crescem cada vez mais, gerando a ilusão de que esses espaços são a melhor resposta para o cenário de violações contra crianças e adolescentes. Porém, Lima (2021) defende uma interpretação marxista desses serviços, argumentando que esses espaços refletem e reproduzem as desigualdades sociais geradas pelo capitalismo. Desde o século XVIII, a exploração do trabalho infantil e a precarização das condições de vida das famílias trabalhadoras são manifestações das contradições entre capital e trabalho. Nesse contexto, o abuso e a exploração se tornam intrínsecos, com o Estado, alinhado aos interesses capitalistas, contribuindo para agravar essas condições ao invés de combatê-las.

Portanto, compreendemos, com Yazbek (2012), que a pobreza é uma manifestação das desigualdades sociais promovidas pelas lutas de classe no capitalismo, resultando na exclusão e estigmatização das populações pobres. O Estado, alinhado aos interesses capitalistas, cria políticas sociais que apenas relativizam os sintomas da pobreza sem abordar suas raízes estruturais, perpetuando assim o sistema vigente. Essas políticas, apresentadas como necessárias para a sobrevivência, reforçam a ideia de que as desigualdades são da ordem da responsabilidade individual e que não merecem tanto investimento e melhora; enquanto, na verdade os altos gastos estatais resultam das crises capitalistas, não das políticas sociais em si. Assim, Lacerda (2015) complementa que a verdadeira superação das desigualdades sociais exige práticas anticapitalistas que vão além de abordar os subprodutos da pobreza, como a fome e a violência, mas atacando a raiz do problema: o próprio capitalismo.

Por fim, raramente as treze pesquisas aqui analisadas acessaram a essência do fenômeno da pobreza, sendo que somente três apresentaram argumentos mais condizentes com uma perspectiva crítica que considera os elementos históricos e sociais da constituição da sociedade e conseqüentemente do ser humano. Essas análises servem como um alerta para que pesquisas tomem a realidade social, especificamente das desigualdades sociais, como é o caso de adolescentes em situação de acolhimento, e partam de uma leitura da realidade em movimento, apreendendo a totalidade dos fenômenos. Isso pede que todos os multideterminantes sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais sejam levados em consideração; é o caso da categoria pobreza enquanto reflexo das desigualdades sociais provenientes do sistema capitalista.

3.4 A relação das três categorias de análise com os objetivos desta pesquisa

Ao passo que construímos e discutimos as três categorias de análise, compreendemos que dificilmente as pesquisas com a temática da adolescência em situação de acolhimento institucional levam em consideração todas as particularidades do desenvolvimento humano nessa fase da vida, bem como não partem da materialidade para compreender as relações sociais e os nexos-causais que estão em torno da constituição da personalidade desses adolescentes em questão. Dessa forma, as pesquisas mostram em seus resultados apenas a aparência dos fenômenos da institucionalização, não evidenciando todos os detalhes do processo de desenvolvimento humano; pelo contrário, quando fundamentam a concepção de desenvolvimento humano, partem de considerações que se destaca apenas o aspecto biológico do desenvolvimento.

São pesquisas que, em sua maioria, se utilizam de várias perspectivas teóricas, destacando um caráter subjetivista e fisiológico de desenvolvimento como se o que realmente se sobressaísse no desenvolvimento humano fossem as leis biológicas; enquanto a natureza estaria sendo desenvolvida à parte do indivíduo. Percebemos, ao longo da análise, que a lógica formal de compreensão dos fenômenos ganha destaque no modo de apreender a realidade, tomando os fenômenos sociais como estáticos, fixos e atemporais.

Assim, a síntese da discussão sobre a primeira categoria de análise nos levanta um alerta aos trabalhos da Psicologia que não evidenciam, de fato, as transformações qualitativas que ocorrem no psiquismo humano, mas focalizam apenas mudanças quantitativas provenientes da maturação biológica, compactuando com os preceitos de uma Psicologia Tradicional e Empirista que Vigotski tanto criticou (Shuare, 2017).

A defesa que sustentamos nesta dissertação é a de que o desenvolvimento humano acontece a partir de um processo dialético entre o próprio sujeito e a natureza, compreendendo que, a partir do método do materialismo histórico-dialético, o psiquismo humano é produzido ao passo que a pessoa também produz sua própria natureza. Ou seja, a dialética traz a dinamicidade do processo, negando que o desenvolvimento humano ocorra de modo mecanicista, a partir de uma lógica causa-efeito ou por adaptação (Vygotsky, 1930). Isso é possível graças ao processo de viragem que a espécie humana alcançou em determinado momento histórico, tendo sido completada toda trajetória da filogênese da espécie, ou seja, todas as propriedades anatômicas e fisiológicas já haviam sido desenvolvidas e transmitidas via hereditariedade; a partir desse momento, o processo de humanização passou a ser guiado por leis socioculturais, através das necessidades do próprio meio social e de suas respectivas produções, fazendo com que essas leis passassem a ser o fio condutor de todo o processo de

desenvolvimento (Leontiev, 1978). O trabalho, a transformação da natureza e, conseqüentemente dos indivíduos, possibilitou criar condições que os seres humanos, por meio da apropriação da cultura, pudessem se humanizar.

Assim, tanto o psiquismo humano quanto a sociedade são construídas dialeticamente por meio das construções culturais, com o auxílio dos instrumentos, em seu meio. Desse modo, o desenvolvimento só ocorrerá a partir do momento em que o ser humano se relacionar com as objetificações e apropriá-las, sendo isso possível a partir de processos de mediações, aspecto puramente educativo em que um grupo social transmite para quem está se desenvolvendo toda o acúmulo cultural da humanidade (Leontiev, 1978). Portanto, Saviani (2003) defende a educação escolar como a instituição responsável em sistematizar e transmitir os saberes culturalmente produzidos e transmiti-los, evidenciando o prisma da PHC de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento.

Nesse sentido, Shuare (2017) nos auxilia a considerar o aspecto histórico, social e, conseqüentemente, material, do desenvolvimento humano: se defendemos que ele acontece ao passo que constrói a natureza, fornecendo seu caráter social, ele também é social; e se essa construção acontece em um determinado momento, tempo histórico, traz também o aspecto da historicidade em sua constituição.

Segundo Shuare (2017), é nesse processo dialético entre a unidade indivíduo-natureza que a *atividade da espécie na natureza* possibilita que a pessoa modifique seu meio, através de suas produções e objetivações, e que seu psiquismo seja transformado a partir da apropriação dos objetos culturalmente construídos. É nesse ínterim que as funções psicológicas elementares são desenvolvidas e evoluídas em funções elementares superiores, qualitativamente novas, a partir do processo de superação por incorporação (Pasqualini, 2016). Portanto, são as condições socioculturais que guiarão o itinerário do desenvolvimento humano, ou seja, é o meio social e as características da relação da pessoa com ele, a partir da atividade, que ditarão a forma e o conteúdo do desenvolvimento.

Essa linha de raciocínio resgata o *caráter ontológico* de desenvolvimento que compreende a tipicidade do processo de desenvolvimento de cada sujeito; não sendo igual para toda espécie humana dada os diversos contextos sociais existentes em virtude da luta de classes, sendo diferente os efeitos dos multideterminantes na vida de cada pessoa. A direção e o conteúdo do desenvolvimento humano em cada período da vida serão determinados pelas condições materiais de cada sujeito, evidenciando o caráter social e histórico do psiquismo por meio da atividade exercida na concretude e nas relações sociais (Pasqualini, 2014; Shuare, 2017).

Desse modo, a PHC supera a noção de caráter imediato do psiquismo existente em outras teorias; pelo contrário, ela compreende que o desenvolvimento humano, especificamente de adolescentes que tiveram seus direitos violados, principalmente pelo Estado, ocorre por meio de relações sociais que correspondem a um sistema econômico totalmente desumano e violento, que é o sistema capitalista. Em um processo dialético, as condições histórico-sociais também produzem o psiquismo dessas pessoas, a partir de um desenvolvimento totalmente fragmentado e não saudável, já que as relações de exploração e alienação dos processos de trabalho e da lógica do capital fragmentam o estado psicológico dessas (Vygotsky, 1930; Leontiev, 1978). Defendemos, portanto, que para que processos desenvolvimentais ocorram com qualidade e em suas máximas possibilidades é necessário a erradicação do sistema capitalista.

É necessário superar teorias que reduzem o desenvolvimento humano a aspectos puramente universais e biológicos, tal como foi identificado em vários trabalhos analisados nesta pesquisa. Com o método do materialismo histórico-dialético e com a unidade dialética singular-particular-universal proposta por Pasqualini e Martins (2015), é possível compreender as particularidades humanas além das aparências, além do caráter imediato da experiência individual e singular da pessoa. Somente dessa forma, considerando a dialética entre a particularidade na singularidade que é concebível desvelarmos a totalidade do desenvolvimento humano, sua essencialidade, ou seja, sua universalidade.

A construção da categoria das características da adolescência nos evidenciou que a maioria de trabalhos com a temática adolescência e acolhimento institucional partem de teorias psicológicas biologizantes que podem contribuir para a estigmatização da adolescência. Portanto, ainda vemos o predomínio de teorias tradicionais da Psicologia que universalizam o fenômeno da adolescência, cristalizando e naturalizando as características desse período como sendo inerentes e inatas ao próprio adolescente, como é o caso do entendimento de ‘crises emocionais’ e ‘rebeldias’ em seus contextos sociais. As pesquisas que se propuseram a discutir nossa temática de pesquisa compactuam com uma ideia de que o fio condutor da construção do repertório emocional e da identidade do adolescente é a maturação sexual; é ela que fará com que o adolescente se relacione com seu meio de outra forma, muitas vezes de modo tensionado e entrando constantemente em conflito com as pessoas adultas em busca de seu lugar no meio social. Para essas pesquisas, o caráter sexual da adolescência é uma continuação da sexualidade mal organizada na infância, fazendo com que essas discussões supervalorizem os fenômenos puramente fisiológicos e hormonais, dando base a interpretações reducionistas.

Tomando a adolescência como uma fase universal da vida, os trabalhos analisados apresentam que a construção da identidade é influenciada pelo contexto social e pelo contato

com o outro; esse outro podendo ser tanto os adultos quanto outros adolescentes. Esse contato, somado às alterações sexuais que construíram a identidade, não leva em conta os determinantes histórico-sociais que influenciam a constituição da personalidade.

Apesar da maioria das pesquisas tomarem a adolescência como um fenômeno natural, outros trabalhos tentaram realizar leituras contextualizadas historicamente e socialmente, apontando que a adolescência é influenciada por multideterminantes culturais, econômicos e políticos. Porém, essas mesmas pesquisas deixaram de evidenciar os saltos qualitativos que são realizados no psiquismo humano ao passo que o sujeito se relaciona dialeticamente com seu meio, como é o caso, na adolescência, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente do pensamento conceitual.

Ao resgatarmos as discussões realizadas por Ariès (1986), compreendemos que a adolescência, enquanto grupo etário de uma respectiva população, é uma construção social e histórica, realizada no bojo do desenvolvimento do sistema capitalista com a Revolução Industrial. Foi por conta de novas demandas provenientes do campo econômico que as crianças, que até então desempenhavam sua vida social tal qual os adultos, tiveram que ficar mais tempo dentro da família e nas instituições escolares, instrumentalizando-se para serem usadas como mão de obra no mercado. Portanto, a adolescência representa uma produção social e cultural e não proveniente de aspectos biológicos; sendo assim, a forma de estudarmos os adolescentes é considerando seu meio social e as relações que ele desempenha nesse meio; no caso de adolescentes em situação de acolhimento, ambientes com muita opressão e desigualdade social por conta do sistema capitalista.

É necessário, portanto, superarmos as teorias tradicionais que discutem a adolescência de modo cristalizado, universalizando e naturalizando que o desenvolvimento e construção de sua personalidade está relacionado a mudanças externas e fisiológicas do adolescente; pelo contrário, Vygotski (1995; 1996) nos ajuda a compreender que ao acessarmos a gênese do desenvolvimento do adolescente veremos que seu psiquismo está sendo produzido ao passo que as relações sociais são incorporadas pelo adolescente. Ou seja, a partir de uma leitura marxista, é o social incorporando biológico e desenvolvendo funções qualitativamente novas no psiquismo do adolescente que sobressaem às mudanças externas e aparentes. De acordo com Elkonin (1987), as transformações fisiológicas são mediadas pelo social. Então, o adolescente em situação de acolhimento não é ‘rebelde’ por conta da grande quantidade de hormônios da puberdade; na verdade, o adolescente em questão está passando por um momento de desregulação, de sofrimento, pois alguma coisa no seu meio social não está sendo mediado e manejo da melhor maneira possível, ou seja, não está sendo promotor de desenvolvimento.

Por isso, é de extrema importância tomarmos como ponto de análise o contato que os adolescentes estão tendo com o meio, ou seja, como a atividade principal da comunicação íntima pessoal está sendo realizada para que ao longo do processo esse possa desenvolver o pensamento conceitual, operando com os conceitos científicos; a partir disso, poderá desenvolver a autoconsciência e compreender, da melhor forma possível a si, aos outros e ao mundo; aspectos que serão potencialmente desenvolvidos na instituição escolar (Anjos, 2017). Esse olhar, atento ao desenvolvimento do adolescente e sua atividade no meio, é fundamental, pois, se o meio social não estiver mediando suas necessidades, em virtude das mudanças de interesses por conta da nova situação social de desenvolvimento, o adolescente enfrentará crises, tendo troca brusca de mudança social e psicológica (Elkonin, 1987; Facci, 2004). Assim, é nesse momento de dificuldade subjetiva que o adolescente se vê perdido no meio social, não sabendo sua posição no mundo e precisando de auxílio de outros adolescentes e de adultos para se localizar (Dragunova, 1985; Tolstij, 1989).

Ao longo do processo de construção desta dissertação, a partir das referências bibliográficas especializadas da área e do contato com os materiais analisados, compreendemos que a categoria pobreza é norteadora nas discussões sobre a institucionalização de crianças e adolescentes. Isto é especialmente verdade em casos de adolescentes em situação de acolhimento institucional que são institucionalizados pelo Estado por esse não ter dado conta de suprir com os direitos básicos da pessoa.

Por isso o fenômeno da pobreza surgiu como uma categoria de análise, pois quando falamos de concepção de desenvolvimento humano e de adolescência, estamos falando de um sujeito que se desenvolve em um meio social que é concreto e permeado por determinantes econômicos, sociais e políticos. Portanto, realizando uma pesquisa no campo das políticas públicas, em uma sociedade que é regida pelo sistema capitalista, é imprescindível que façamos a discussão da categoria pobreza e sua relação com as políticas sociais.

Assim, compreendemos na construção da terceira categoria de análise que a maioria das pesquisas no campo da adolescência e acolhimento institucional discutiram o percurso histórico e social das políticas sociais infanto-juvenis, evidenciando o processo de criminalização e institucionalização da pobreza para o desenvolvimento de um Estado economicamente e socialmente robusto. Porém, as pesquisas analisadas não discutiram a categoria pobreza a partir da sua raiz, deixando de reconhecer que, apesar dos avanços legislativos brasileiros na garantia das melhores condições e desenvolvimento da população, a execução das políticas públicas, especialmente as voltadas para infância e adolescência, ainda carrega resquícios de estigmatização, repressão e assistencialismo.

A minoria das pesquisas tratou de como a negligência é utilizada como justificativa para a institucionalização de crianças e adolescentes, criticando que, na verdade, o uso desse conceito pelo judiciário acaba escondendo a verdadeira lacuna de falta de responsabilidade do Estado em prover pelas famílias, criando políticas sociais ilusórias, como as de assistência social, que na verdade só abafam as mazelas sociais, mas não as encerram.

O que vimos a partir da nossa construção teórica é que existe uma ilusão e encantamento de que a legislação do ECA é suficiente para lidar com as desigualdades sociais e com a extinção de processos de institucionalização de crianças e adolescentes. Entretanto, nossas referências bibliográficas demonstraram que o Estado utiliza as políticas sociais – como é o caso do serviço de acolhimento institucional – para resolver um problema que ele mesmo criou por estar alinhado com os interesses do capitalismo; portanto, o acolhimento institucional não tem caráter salvacionista para a realidade social, pois a raiz do problema, que é a supervalorização da lógica do capital e a produção da pobreza, não é tocada (Lima, 2021).

De acordo com Yazbek (2012), a pobreza é uma produção do sistema capitalista, refletindo processos sociais e históricos que a fazem existir constantemente, por isso ela é multidimensional, ao passo que não representa apenas a carência de recursos materiais, mas também a falta de acesso à direitos básicos de sobrevivência, que vão produzindo as desigualdades sociais inerentes ao próprio sistema. Portanto, as desigualdades sociais, resultados das lutas de classe, são constantemente motivadas também pelo Estado que é controlado pelos saberes e desejos da classe dominante. A burguesia tende a influenciar um modelo de sociabilidade que só a ela é possível exercer, já que ela detém os meios de produção.

Segundo Bett (2023), é nesse jogo que a categoria de negligência familiar vai ganhando forma e sendo usada como justificativa, pela falta de cuidado e responsabilidade por parte das famílias pobres, para a institucionalização de crianças e adolescentes. Isto corre em um contexto no qual o Estado não fornece as condições dignas para que essas famílias possam criar suas crianças e adolescentes. De acordo com a autora, o sistema jurídico utiliza de leituras subjetivistas para alegar o que é ou não considerado negligência familiar, judicializando cada vez mais aspectos que são da ordem do social e que deveriam ser resolvidas com políticas sociais condizentes.

Compreendemos que as políticas sociais não são criadas para resolver as mazelas sociais, mas apenas para dar um contorno às situações vivenciadas pela classe trabalhadora. Essas políticas muitas vezes apresentam concepções individualizantes que culpabilizam os indivíduos por suas condições em vez de considerarem as raízes sociais e históricas dos problemas, como a violência e pobreza. Portanto, segundo Lacerda (2015), as políticas sociais

não podem emancipar os sujeitos, pois para isso seria preciso superar o sistema capitalista do qual o Estado também está à mercê.

De forma geral, com a pesquisa realizada em dissertações e teses, visualizamos resquícios das legislações menoristas na condução das políticas sociais para crianças e adolescentes ainda nos dias atuais. Observamos nisso a denúncia da extrema urgência e necessidade da Psicologia, enquanto ciência e profissão, apreender o fenômeno da pobreza a partir de uma leitura do método do materialismo histórico-dialético, para que assim seja possível considerar adolescentes que estejam em situação de acolhimento institucional e a relação dos determinantes socioeconômicos que incidem diretamente em seus processos de desenvolvimento (Ferreira & Facci, 2023).

Dessa forma, a construção e discussão das categorias de análise, a partir da literatura pesquisada sobre Acolhimento Institucional de Adolescentes no Brasil, permitiu que fosse possível compreender que a concepção de desenvolvimento humano tem sido realizada de forma naturalizante, por meio de perspectivas da maturação biológica e sexual. Não consideram a influência da linha sociocultural no desenvolvimento humano e seu caráter dialético, indicando que a partir da relação do sujeito com seu meio social ele desenvolve as funções elementares (biológicas) em funções psicológicas superiores (sociais e culturais).

Portanto, nessa linha de raciocínio, as particularidades da adolescência são tomadas como inatas ao próprio adolescente, não compreendendo as grandes mudanças da situação social que esse passa nesse período e conseqüentemente alterando todos seus interesses e motivos, resultando em uma dificuldade subjetiva que as teorias tradicionais tendem a nomear como ‘crises’ e ‘rebeldia’. As pesquisas não tomam a potencialidade que existe nesse período da vida que é o desenvolvimento do pensamento conceitual que proporciona a autoconsciência do adolescente, permitindo que esse se relacione de forma mais saudável com a sociedade.

Dessa forma, evidenciamos que as pesquisas nem sempre apreendem a realidade humana a partir de sua totalidade e materialidade, considerando os multideterminantes que se relacionam com o desenvolvimento humano, como é o caso do sistema econômico que interfere sobremaneira nas relações sociais com o fenômeno da pobreza. Adolescentes em situação de acolhimento se desenvolvem e se subjetivam em um cenário precário e de vulnerabilidades sociais que farão com que sua personalidade e funções psicológicas superiores sejam alteradas por conta dessa concretude. Ou seja, as pesquisas, muitas vezes, além de não considerarem o desenvolvimento humano de forma processual, dinâmica e histórica, não tomam as contradições sociais do sistema capitalista como inerentes ao próprio Estado, dificultando o trabalho com a superação da condição de acolhimento desses adolescentes.

Por fim, compreendemos com essa análise, e buscando cumprir o objetivo da nossa pesquisa, que a Psicologia, apesar de seu compromisso social, não tem construído um arcabouço teórico e prático com a cientificidade que tome os fenômenos humanos a partir da sua materialidade e totalidade, deixando de lado os determinantes históricos, sociais e políticos. Como consequência, temos uma ciência e profissão que, por debaixo dos panos, ainda se estrutura com base em teorias psicológicas que não acessam a essencialidade dos fenômenos e acaba abrindo brechas para a estigmatização, as quais acabam servindo à lógica capitalista, onde a classe dominante controla a produção e a realidade dos conhecimentos, perpetuando a dominação e a desigualdade. Somente com a apreensão da realidade a partir do método do materialismo histórico-dialético que será possível superar as contradições do sistema capitalista e erradicá-lo, proporcionando a verdadeira emancipação humana.

Assim, esta dissertação denuncia que as concepções de desenvolvimento humano e de adolescência que estão sendo utilizadas na construção das pesquisas nacionais na temática adolescência e acolhimento institucional podem contribuir para em um reducionismo dos processos desenvolvimentais dos adolescentes, não propiciando que esses possam se desenvolver nas máximas possibilidades da Psicologia. Por isso, nossa pesquisa demonstra, para essa área de discussão, bem como para a categoria profissional da Psicologia, que é necessário levar em consideração uma concepção de desenvolvimento que dê importância à gênese dos processos, considerando todos os ganhos qualitativos que o psiquismo humano adquire a partir da relação dialética que estabelece com o meio. Só dessa forma, considerando as reais particularidades do desenvolvimento do adolescente, em específico em situação de acolhimento que tem marcadores da pobreza atravessados em sua constituição, que será possível atuar enquanto compromisso técnico e científico da Psicologia, favorecendo a tomada de consciência e caminhos para a superação da condição de institucionalização em que os adolescentes se encontram.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS – A NECESSIDADE DE PENETRARMOS A
ESSENCIALIDADE DOS FENÔMENOS DO DESENVOLVIMENTO DE
ADOLESCENTES E DA INSTITUCIONALIZAÇÃO**

*O jovem no Brasil nunca é levado a sério.
Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério.
Sempre quis falar, nunca tive chance.
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance.
Sim, já.
Já faz um tempo, mas eu gosto de lembrar.
Cada um, cada um, cada lugar, um lugar.
Eu sei como é difícil.
Eu sei como é difícil acreditar.
Mas essa porra um dia vai mudar.
Se não mudar, pra onde vou.
Não cansado de tentar de novo.
Passo a boal, eu jogo o jogo [...]
Polícia diz que já causei muito distúrbio.
O repórter quer saber porque eu me drogo o que é que eu uso.
Eu também senti a dor.
Isso tudo eu fiz a rima.
Agora tô por conta.
Pode crer que eu tô no clima
("Não é sério", Charlie Brown Jr.).*

Ao longo da escrita desta dissertação defendemos uma perspectiva de Psicologia, consequentemente de concepção de desenvolvimento humano, pautada em pressupostos filosóficos que nos sugerem um arcabouço teórico-metodológico crítico que possibilita apreender a realidade e seu movimento, superando lógicas formais que entendem os fenômenos de forma estática. O método do materialismo histórico-dialético dá base para a perspectiva teórica aqui utilizada, a Psicologia Histórico-Cultural. Portanto, o método nos auxiliou a analisarmos os fatos da história e das relações sociais a partir da dialética, sendo possível capturar a dinamicidade e complexidade dos fenômenos que tivemos a pretensão de conhecer e discutir: o desenvolvimento de adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Tomando o método marxista como base epistêmica para nossa compreensão de sociedade e de sujeito, entendemos a luta de classes, oriunda do sistema econômico capitalista, como produtora das desigualdades e pobreza nas relações sociais da classe trabalhadora, fazendo com que as vidas dessas pessoas sejam tomadas pela exploração e alienação do capital. A partir das discussões de Karl Marx, aprimoradas por Vigotski, a sociedade de classes promove aquisições diferenciadas entre as pessoas, corrompendo o desenvolvimento e a personalidade da espécie humana. Por isso é necessário, enquanto Psicologia, pautarmos nossa produção de conhecimentos e de intervenções na dialética, para que a partir das contradições possamos encontrar caminhos possíveis de emancipação humana.

Nessa linha de raciocínio, apresentamos a concepção de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural que compreende que o desenvolvimento acontece por um processo dialético entre o sujeito e a sua natureza, no qual o ser humano atua na natureza transformando-a e dialeticamente é transformado por ela, desenvolvendo seu próprio psiquismo. Essa ideia é pautada no pressuposto de que, em um determinado momento histórico, a espécie humana desenvolveu todas as características anatômicas e fisiológicas necessárias para sua sobrevivência, sendo elas transmitidas via hereditariedade, tendo nesse momento a filogênese da espécie. A partir desse momento, as necessidades culturais da própria natureza passaram a exigir determinadas atividades da espécie, representando um momento de *viragem* no fio condutor do desenvolvimento do ser humano; agora era o meio social que ditava o desenvolvimento das funções psicológicas. Portanto, alegamos que as leis socioculturais incorporam e superam as leis biológicas visando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As demandas advindas da natureza exigem a execução de uma atividade do ser humano em seu meio, resultando em produções culturais chamadas de objetivações. Ao longo da história da espécie, diversas produções culturais foram realizadas e apropriadas por outros seres humanos. É nessa dialética, da intervenção do ser humano na natureza, em que se concebe a natureza sociocultural do desenvolvimento do psiquismo, resultando na criação de cultura. Nesse processo, o desenvolvimento acontece por uma via interpsicológica, ao se relacionar com seu meio, que dialeticamente torna-se intrapsicológica, ao incorporar as objetivações e relações sociais, desenvolvendo as funções psicológicas elementares em superiores.

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento das aptidões humanas, historicamente acumuladas, não é algo que as crianças herdaram de forma passiva. Em vez disso, essas aptidões são potencialidades que precisam ser ativamente apropriadas por meio da interação com o mundo e com outras pessoas. Esse processo de apropriação é essencialmente

educativo, pois é através da mediação, da relação e comunicação com os outros que a criança desenvolve suas aptidões, ou seja, suas funções psicológicas, transformando-as em partes de sua personalidade. Defendemos, a partir disso, que discutir desenvolvimento humano é defender a sistematização e a organização da educação escolar de forma qualitativa e exitosa; pois só pela aprendizagem que o desenvolvimento ocorre.

De acordo com autores e autoras da PHC, é importante discutirmos a periodização do desenvolvimento humano para que seja possível entendermos as particularidades de cada período da vida humana. Para isso, é necessário que compreendamos que a atividade principal – um tipo específico de atividade que suscita maiores possibilidades de desenvolvimento para a pessoa naquele momento específico de sua vida – é a responsável em guiar a forma que o ser humano, no caso o adolescente, irá se desenvolver na situação social em que se encontra, complexificando suas funções psicológicas superiores.

No caso da adolescência, vimos que ela é uma construção social e histórica advinda do processo de manutenção do sistema capitalista durante a Revolução Industrial, na qual foi necessária a especialização e qualificação da mão de obra, exigindo que as crianças se afastassem do trabalho e permanecessem por maior tempo na escola. Assim, a adolescência foi consolidando-se a partir de demandas sociais e econômicas e não por fatores biológicos e sexuais como vemos em teorias tradicionais que destacam as ‘crises’ e ‘dificuldades’ da adolescência como inerentes ao próprio adolescente.

Para a PHC, a crise que a adolescência enfrenta é justamente pela mudança da situação social de desenvolvimento, ou seja, a mudança de contexto que antes se encontrava na idade escolar e agora está posta em uma nova realidade e possibilidade social. O sujeito, ao entrar na adolescência, tem como atividade principal a comunicação íntima pessoal, ou seja, a reprodução, com outras pessoas adolescentes, das relações existentes entre as pessoas adultas. A partir também da educação escolar o adolescente passa a se relacionar com os conhecimentos científicos de outra maneira, desenvolvendo o pensamento conceitual enquanto função psicológica superior, representando um salto qualitativo de transformação do seu psiquismo.

É nessa interação e troca com os outros e com a nova forma abstrata de conhecer as coisas que o adolescente perde interesses velhos para surgir novos. É nesse momento que ele tende a passar por uma dificuldade subjetiva de buscar sua identidade e lugar no mundo, já que a sociedade capitalista não delimita bem seu papel: é muito novo e inexperiente para entrar no mercado de trabalho, mas também é muito velho para ser dependente dos responsáveis. Ou seja, o adolescente vive nesse paradoxo, em busca de identidade e autonomia, resultando em conflitos pessoais e justificando a necessidade de mediação saudável por parte dos adultos.

Portanto, ao falarmos do desenvolvimento de adolescentes, precisamos defender o desenvolvimento do pensamento conceitual que possibilitará uma forma mais adequada e saudável do adolescente se relacionar com o mundo, pois só dessa maneira que ele conhecerá com fidedignidade a essência interna dos objetos, dialeticamente desenvolvendo a autoconsciência, como a forma superior de conhecer a si próprio, o outro e o mundo.

Nesse sentido, ao tomarmos nosso objeto de pesquisa que são adolescentes em situação de acolhimento institucional, precisamos compreender que seu desenvolvimento é realizado em uma concretude marcada por determinantes culturais, políticos e econômicos; portanto, a forma com que seu desenvolvimento ocorreu ao longo de sua vida e deve guiar as intervenções da rede socioassistencial que acompanha esses sujeitos, para que aspectos qualitativos e da essencialidade do fenômeno do psiquismo sejam levados em consideração nas ações, evidenciando que o desenvolvimento acontece da relação do adolescente com seu meio social.

Porém, conforme vimos nas seções anteriores, a legislação de assistência à infância e adolescência ao longo da história do país foi, e continua sendo, marcada pela criminalização e institucionalização da pobreza, motivada por interesses econômicos da classe dominante e de produções científicas de movimentos higienistas que visavam a homeostase da nação. O Código de Menores marcou intensamente a vida da classe trabalhadora ao colocá-la como culpada em não prover as necessidades de seus dependentes. Todavia, apesar da redemocratização do país que nos resultou uma Constituição que se diz ‘Cidadã’ e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ao penetrarmos na essencialidade dos fenômenos sociais, esses que lidamos no cotidiano dos serviços socioassistenciais, tendo contato direto com a população, percebemos que é uma falácia alegar que a Constituição e o ECA representam uma salvação às mazelas sociais vivenciadas pela população em situação de pobreza.

Pelo contrário, de acordo com as referências especializadas na área, percebemos que a pobreza ainda é utilizada como justificativa para a criminalização e institucionalização das crianças e adolescentes em situação de pobreza; porém, é utilizada de forma mascarada nos processos – já que de acordo com o ECA não se pode mais acolher em virtude da condição material –, sendo utilizada como outra nomenclatura: agora acolhe-se por negligência familiar e, de acordo com o Estado, quem negligencia é a família pobre. Portanto, o Estado que se diz estar do lado do povo, criando políticas sociais que dizem melhorar a vida da população, mas que não chegam nem próximo de transformar a realidade, é o mesmo Estado que está alinhado com os interesses e princípios de uma sociedade neoliberal, que visa o lucro e a dominação total do capital.

Assim, o sistema jurídico é um sistema puramente de classe, e de uma classe específica: a burguesia. Pensando nessa classe, os sistemas políticos e jurídicos do país fazem a manutenção dos interesses econômicos da classe dominante, reforçando uma ideia de criminalizar aquilo que é visto como escória: a população pobre. Por isso, conceitos como a negligência familiar são usados para excluir a classe trabalhadora, colocando-a em um lugar de servidão e exclusão dentro da sociedade, para que cada vez mais esteja enfraquecida e não toque e questione a raiz dos problemas sociais: o capitalismo. Portanto, as práticas dentro do cenário socioassistencial e jurídico são pautadas por intervenções subjetivas e moralistas por parte dos atores envolvidos, potencializando cada vez mais o processo de institucionalização, fato que, ao menos, foi visado se erradicar com o ECA.

Foi nossa pretensão, ao realizar o levantamento das dissertações e teses nacionais que discutiram a temática da adolescência e acolhimento institucional, verificar como os trabalhos na área da Psicologia, escritos pela categoria profissional, estão tomando a adolescência enquanto período de desenvolvimento e também como estão compreendendo o fenômeno da institucionalização enquanto expressão de um cenário desigual e de classe no país. Nossa fundamentação teórica nos munuiu de argumentos que nos fizeram entender a necessidade de realizar uma leitura crítica e localizada historicamente e socialmente para entender os movimentos e contradições existentes na sociedade.

Entretanto, ao analisarmos e discutirmos as categorias de análises construídas, verificamos que a maioria dos trabalhos com esta temática partem de uma concepção de desenvolvimento humano a partir da matriz biológica, ressaltando o caráter de maturação e adaptação do psiquismo, como se esse tivesse que ficar pronto para posteriormente se relacionar com seu meio. Essas concepções, em grande parte de perspectivas de várias teorias sem explicitar em qual a concepção de homem estão se fundamentando. Muitas vezes tomam o desenvolvimento humano como sendo um processo passivo, imediato, mentalista e subjetivista, tirando totalmente o papel do ser humano e do aspecto de materialidade do desenvolvimento do psiquismo. Nessa linha de raciocínio, a noção que se tem de adolescência é dessa sendo vista como uma fase natural do ciclo vital, inerente a todos os adolescentes, motivada totalmente pelas transformações da puberdade e da maturação sexual. As pesquisas analisadas tomam a adolescência como algo universal, equiparando e tratando as características biológicas, psicológicas e comportamentais do mesmo modo por entender que fazem parte da natureza inata desse período, muitas vezes desconsiderando as aquisições a partir da inserção dessa no mundo material.

E ao realizarem a relação desse período de desenvolvimento com o processo de institucionalização, a maioria dos trabalhos não aprofundam as discussões sobre essa temática, permanecendo na aparência dos fenômenos, não criticando ou apresentando a categoria pobreza como inerente ao sistema econômico capitalista e que conduz ao processo de institucionalização. Ou seja, as pesquisas trazem um teor de problematização da institucionalização enquanto prejudicador ao desenvolvimento dos adolescentes, colocam o ECA como salvacionista, mas não aprofundam a discussão em sua essencialidade para entender que raiz da problemática está nas opressões e violações promovidas pelo sistema capitalista.

Desse modo, denunciemos a implicação que essas perspectivas defendidas nos trabalhos apontam: serviços e equipes técnicas que deveriam estar alinhadas com o compromisso social da Psicologia, visando o desenvolvimento pleno dos sujeitos, realizam análises que não compactuam com a superação do capitalismo, a erradicação da pobreza e, conseqüentemente, a possibilidade de um desenvolvimento com condições máximas da população. Pelo contrário, partem de concepções inatistas e biologizantes de sujeito e sociedade, prejudicando o modo de se trabalhar com esse segmento. São trabalhos que se pautam em um arcabouço teórico e metodológico que quase sempre tomam a realidade e as relações humanas como categorias fixas e imateriais, realizando uma apreensão a partir da lógica formal de pensamento, maneira que tem guiado a maioria das atuações na área da Psicologia.

Reafirmarmos a necessidade de a Psicologia se apoiar na defesa que seu objeto de estudo e análise é o desenvolvimento do psiquismo; e se esse é realizado em um meio que é concreto e material, permeado por determinantes culturais, econômicos e políticos, é papel da Psicologia acessar a essencialidade dos fenômenos, como é o caso da pobreza, para superar as contradições existentes na vida das pessoas. Para isso, é necessário compreendermos que a pobreza é uma produção multideterminada, ou seja, é produzida a partir de um aspecto histórico e social, a partir das relações sociais, por isso ela deve ser usada como categoria de análise em todas as pesquisas que visam trabalhar com as relações humanas e processos de subjetividade. Enquanto todas as instituições, e a Psicologia, não visarem práticas que sejam anticapitalistas e fomentarem política sociais que também sejam anticapitalistas, não será possível fornecer uma verdadeira emancipação humana.

A perspectiva aqui defendida, portanto, busca combater as teorias tradicionais e hegemônicas que alegam que o desenvolvimento ocorre por processos mecanicistas de adaptação e de causa e efeito, biologizando o processo de desenvolvimento e tomando-o como uma espécie de maturação. Nós, pautados na Psicologia Histórico-Cultural, justificamos que o psiquismo humano não é apenas uma adaptação passiva ao ambiente, mas um reflexo ativo e

dinâmico da realidade objetiva que ocorre por uma forma dialética da incorporação do biológico pelo social. A consciência é formada pela interação histórica e material entre o ser humano e o meio em que se vive. O ser humano, ao construir e transformar seu ambiente, também molda sua própria psique, resultando em um desenvolvimento psicológico contínuo e ativo. Nesse sentido, os adolescentes devem ser compreendidos por estarem em um momento da vida rico para os processos de desenvolvimento e que as mediações necessárias para o desenvolvimento do pensamento conceitual devem ser realizadas, pois só assim as crises serão contornadas.

Nossa pesquisa, nos moldes da construção de uma dissertação de mestrado, encontrou algumas limitações quanto a sua elaboração e aprofundamento da temática, principalmente por entendermos que acessar a concretude dos adolescentes em situação de acolhimento institucional, bem como das pessoas envolvidas nesse processo, nos traria maiores informações e possibilidades de discutir as contradições e a essencialidade dos fenômenos em questão. Portanto, a discussão desta temática não se encerra aqui; pelo contrário, mostra a necessidade de pesquisas continuarem sendo realizadas a fim de sustentarem a importância de superarmos a pobreza e erradicarmos a pobreza e os processos de institucionalização de adolescentes.

Por fim, a intenção da construção desta dissertação foi evidenciar a necessidade, apoiada em nossa hipótese inicial, que além dos princípios legais que asseguram a proteção e o desenvolvimento dos adolescentes, é necessário que o sistema, o funcionamento das instituições e as ações implementadas estejam alinhados às reais necessidades dessa fase do ciclo de vida. É necessário, portanto, levar em consideração os determinantes sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais que influenciam tanto o desenvolvimento humano, quanto a estruturação dos serviços e das políticas públicas da assistência social. Desse modo, tanto as equipes técnicas e as pessoas envolvidas nessa temática quanto a própria sociedade podem compreender de uma melhor maneira a adolescência, evitando que discursos estigmatizantes e preconceituosos sejam realizados, pautando decisões jurídicas e condutas frente aos adolescentes em questão. *Quando pautamos nossa análise em relação a adolescentes em situação de acolhimento com base no método do materialismo histórico-dialético torna-se possível apreender a essencialidade de suas vidas, essas que são marcadas com tantas violações, principalmente pelo Estado; mas também torna-se possível enxergar máximas possibilidades de desenvolvimento e superação de suas condições, sem estigmatizá-lo e levando-os a sério, conforme elucidado por Charlie Brown Júnior!*

REFERÊNCIAS

- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In L: Martins, L. M.; Abrante, A. A.; Facci, M. G. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 195-220). Campinas: Autores Associados.
- Anjos, R. E. (2017). O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. *Temas em educação e saúde (Araraquara)*, v. 13, p. 271-285.
- Ariés, P. (2006). *História Social da Criança e da Família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bett, G. C. (2023). *Negligência familiar na justiça da infância e juventude: uma análise histórico-cultural* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá.
- Bozhovich, L. I. (1978). El problema del desarrollo de la esfera motivaciones del niño. In L. I. Bozhovich & V. Blagonadiezina, *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes* (pp. 9-41). Moscou: Editorial Progreso.
- Brasil. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (PNCFC). Brasília.
- Brasil. (2015). *Caderno de Orientações Técnicas sobre os gastos no pagamento dos profissionais das equipes de referência do SUAS*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília.
- Brasil. (2009). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. *Orientações técnicas para serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília.
- Brasil (2004). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome / Secretária Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional. Brasília.
- Conselho Nacional de Justiça. Painel online do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. Brasil: CNJ, 2024.

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cordeiro, M. P. & Sato, L. (2017). Psicologia na política de assistência social: trabalho em um “setor terceirizado”. *Estudos de Psicologia*, v. 34, n. 1, p. 41-52.
- Coutinho, F. A. (2015). “*Estuar, Tia...Estudar*”: O processo de escolarização de crianças em acolhimento institucional. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Rondônia.
- Dragunova, T. V. (1985). Características psicológicas del adolescente. In: Petrovski, A. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscou: Editorial Progreso.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In Davidov, V. & Shuare, M. (Orgs). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (Antología)* (pp. 104-124). Moscou: Editorial Progreso.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva e Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 7 (1), 147-160.
- Fernandes, M. N, & Trejos-Castillo, E. (2023). As instituições e as leis para a infância no Brasil Império: circulação de ideias sobre o menorismo. *Educar em Revista*, 39, 1-17.
- Ferreira, C. R. C. & Facci, M. G. D. (2023). Psicologia, Pobreza e Educação: reflexões (im)pertinentes para a atuação da psicologia. In: Kranz, C. R.; Barreto, M. A.; Facci, M. G. D. (Org.). *Psicologia e Educação em Diálogo com a Teoria Histórico-Cultural e na Defesa da Humanização* (pp. 317-342). 1. ed. Curitiba: Editora Appris. 317-342
- Ferreira, T. C. (2022). *A construção da autoavaliação dos adolescentes em tempo de mídias sociais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
- Franceschini, E. & Weschenfelder, V. (2021). Como vaga-lumes na escuridão: histórias de adolescentes em instituição de acolhimento. *Revista de Psicologia*, v. 33, n. 2, 108-106.
- Glens, M. (2010). *Órfãos de pais vivos: uma análise da política pública de abrigamento no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São de Paulo.

- Guzzo, R. S. L. (2010). Da Opressão à Libertação: uma perspectiva urgente para a Psicologia – a conclusão de um projeto, a abertura de perspectiva. In: Lacerda, J. R. F.; GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia e Sociedade: interfaces no debate sobre a Questão Social* (pp. 13-18). 1 ed. v. 01. Campinas: Alínea.
- IPEA/DISOC (2021). *Nota técnica filhos “cuidados” pelo estado*. Ministério da Economia, Brasília.
- Izar, J. G. (2011). *A práxis pedagógica em abrigos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.
- Izar, J. G. (2013). A práxis educativa e o projeto político-pedagógico em abrigos para crianças e adolescentes. *Revista de Ciências da Educação*, v. 15, n. 28, 80-88.
- Amado, J. (1937). *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Lacerda Jr. F. (2015). Podem as políticas públicas emancipar? In: Lima, A. F.; Antunes, D. C. & Calegare, M. G. A. (Orgs.), *Psicologia Social e os atuais desafios éticos-políticos no Brasil*. Porto Alegre: ABRAPSO.
- Leal, Z. F. de R. G., & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In Z. F. de R. G. Leal, M. G. D. Facci & M. P. R. Souza, *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp. 15-44). Maringá: EDUEM.
- Leal, Z. F. R. G. (2016). A Adolescência segundo a Psicologia Histórico-Cultural: a concepção de Vygotsky. *Revista Múltipla*, Brasília, v. 41, p. 77-99.
- Lei de 1º de outubro de 1828. Dá nova forma às Camaras Municipaes, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-1-10-1828.htm#:~:text=LEI%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO,e%20dos%20Juizes%20de%20Paz.&text=Art.,sete%2C%20e%20de%20um%20Secretario.
- Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009 (Brasil). Dispõe sobre Adoção e altera a Lei nº 8;069/90. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm

- Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017 (Brasil). Dispõe sobre Adoção e altera a Lei nº 8;069/90. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113509.htm
- Lei nº 8.089, de 13 de julho de 1990 (Brasil). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Brasil). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, R. S. (2021). Uma interpretação marxista sobre a infância e os abrigos. *R. Katál.*, v. 21, n. 1, p. 235-244.
- Marcílio, M. L. (2006). *História Social da criança abandonada*. 2 ed. São Paulo: Hucitec.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica* (Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista.
- Marx, K. (1991). *O capital: crítica da economia política*. Livro III – O processo global de produção capitalista. 5 ed, v. 4, Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Marx, K. (2003). *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Melo, L. C. B. & Leonardo, N. S. T. (2019). Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.23, 1-9.
- Nascimento, M. L. (2012). Abrigo, Pobreza e Negligência: Percursos de judicialização. *Psicologia & Sociedade*, v.24, 39-44.

- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pasqualini, C. J. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In L: Martins, L. M.; Abrante, A. A.; Facci, M. G. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 63-90). Campinas: Autores Associados.
- Pereira, F. C. S. C. (2020). *Adolescência no Contexto das Medidas Socioeducativas: contribuições e proposições da Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá.
- Pinheiro J. C. & Sousa, S. M. G. (2020). Lei e sociedade: tensões e contradições sobre o lugar da criança. *Psicologia Política*, v. 20, n. 49, 641-653.
- Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: SNAS.
- Rizzini, I, & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.
- Rizzini, I., & Pilotti, F. (2011). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Associados.
- Silva, F. G. (2009). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia da Educação*, n. 28, p. 169-195.
- Shuare, M. (2017). *A Psicologia Soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota.
- Souza, H. P. & Casanova, R. P. S. (2011). *Adoção: o amor faz o mundo girar mais rápido*. 1 ed, Curitiba: Jaruá.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.
- Tuleski, S., & Eidht X. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psicológicas superiores. In L: Martins, L. M.;

- Abrante, A. A.; Facci, M. G. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 35-62). Campinas: Autores Associados.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes e E. Tunes, org. e trad.) Rio de Janeiro: E-papers.
- Vygotski, L. V. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. V. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. V. (1930). *A transformação socialista do homem*. Moscou: Varnitso.
- Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yazbek, M. C. (2012). Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. *Serviço Social & Sociedade*, 110, 288-322.
- Zaniani, E. J. M., & Boarini, M. L. (2011). Infância e vulnerabilidade: repensando a proteção. *Psicologia & Sociedade*, 23 (2), 272-281.