



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

SÂMIA TORQUATO RAHIM

**AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE/IDENTIDADE: UM
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO SUL DE SANTA
CATARINA**

Tubarão

2015

SÂMIA TORQUATO RAHIM

**AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE/IDENTIDADE: UM
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO SUL DE SANTA
CATARINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª. Vera Lúcia Chacon Valença, Dra.

Tubarão
2015

SÂMIA TORQUATO RAHIM

**AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE/IDENTIDADE: UM
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO SUL DE SANTA
CATARINA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 12 de novembro de 2015.

Orientadora: Prof^ª. Vera Lúcia Chacon Valença, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Alex Sander da Silva, Dr.
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Prof. Clóvis Nicanor Kassick, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof^ª. Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

À professora Vera Lúcia Chacon Valença, por sua disposição e sabedoria.

Ao meu marido, Valmor Pedroso e meus filhos, Arthur Rahim Corrêa e Luana Rahim Corrêa, por terem me proporcionado a realização desta dissertação e por terem me apoiado em todos os momentos, fáceis e difíceis, que passei e, principalmente, por terem compartilhado minhas angústias, compreendendo-me e apoiando-me.

Ao Projeto Esperança da escola estadual do sul de Santa Catarina e Casa Lar, pela disposição e contribuição para minha pesquisa e, principalmente, à assistente social do município do sul de Santa Catarina.

A dois adolescentes em especial, que me deixaram entrar em suas vidas e foram embora de forma bruta e cruel (em memória).

A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade. Afinal, a criança é o que flui em mim e em meus filhos, enquanto eu e a humanidade. Ela, como princípio, é a promessa de tudo. É minha obra livre de mim. Se não vejo na criança, uma criança é porque alguém a violentou antes e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Mas essa que vejo na rua sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem gente por perto, é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro, porque a criança é o princípio sem fim e o seu fim é o fim de todos nós.

(Herbert

de

Souza)

RESUMO

A presente dissertação “As implicações da violência doméstica contra crianças e adolescentes na construção da subjetividade/identidade: um estudo de caso de uma escola estadual do sul de Santa Catarina” aborda uma das questões mais complexas e intrigantes da relação pais e filhos. Tendo por objetivo estudar as consequências da violência física familiar sobre a identidade de crianças e adolescentes, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com um grupo de crianças/adolescentes alunos de uma escola pública e abrigados na Casa Lar, localizada numa cidade do sul de Santa Catarina. O estudo de caso foi acompanhado de intervenções psicopedagógicas e psicossociais. A investigação envolveu as crianças e adolescentes em questão, tanto no ambiente escolar quanto asilar. Os recursos utilizados foram observações, dinâmicas de grupo, acompanhamento individual – psicossocial e psicopedagógico com as crianças e adolescentes, entrevistas semiestruturadas e também foram realizadas orientações. Os resultados da investigação apontaram para a constituição de sujeitos vulneráveis afetivo-emocionalmente, com dificuldades de adaptação social, escolar e asilar, com baixa autoestima, sentimento de insegurança, medo, retraimento e apresentando forte carência afetiva. As figuras de educadores são percebidas como reprodutoras do ambiente hostil vivenciado em seus lares. Eles recorrem, às vezes, a métodos pedagógicos tradicionais ultrapassados, usando conceitos equivocados sobre aprendizagem – limitando-a à memorização de conteúdos. Nas punições exigem a realização de tarefas repetitivas, como escrever várias vezes uma mesma frase: “eu vou me comportar”. O atendimento ao grupo de abrigados constitui um desafio para os profissionais preocupados tanto com a sua evolução psíquica quanto com a sua adaptação social e exige de todos atitudes precisas na defesa dos direitos de proteção e de cidadania.

Palavras-chave: Constituição do sujeito/identidade. Violência doméstica. Crianças e adolescentes.

ABSTRACT

The following dissertation "The implications of domestic violence against children and adolescents in the construction of one's subjectivity/identity: a case study of a public school in a southern city in the Santa Catarina state," addresses one of the most complex and intriguing issues regarding the parent and child relationship. With the objective of understanding the consequences of physical abuse, caused by parents, in the identity building process of children and teens, the author developed a qualitative research with a group of children/teens, that attended a state public school and where housed in an institution for such cases in a southern city in the Santa Catarina state. The case study was accompanied with psychosocial and psycho-pedagogical interventions, involving the young both in school and at home environments. The techniques utilized included observation, group dynamic therapy, psychosocial and psycho-pedagogical personal evaluations, semi-structured interviews and counseling. Research results showed the shaping of subjects who are emotionally vulnerable, who have difficulty adapting socially, both at school and at home; with low self-esteem, feelings of insecurity, fear, shyness, showing a strong need for affection. They perceive their teachers as further aggressors, who mimic the hostile environment they experience at home. The teachers sometimes resort to outdated traditional teaching methods, using misconceptions about learning - limited to the mere the memorization of content. As for punishment, they implement the use of repetitive tasks, such as writing over and over again "I'll behave." The care of these children/teens is a challenge for professionals concerned both with their psychic development and with their social adaptation, and demands specific attitudes in defending their rights of well being and as citizens.

Key words: Subject constitution/identity. Domestic violence. Children and adolescents.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Crianças por idade, ano escolar, tempo de Casa Lar e período de frequência à escola	54
Quadro 2 - Crianças/adolescentes: de acordo com as categorias da Psicologia crítica (Ciampa)57	
Figura 1 - Identidade perdida.....	61
Figura 2 - Pai imaginário	76
Figura 3 - Herói imaginário I.....	77
Figura 4 - Herói imaginário II	78
Figura 5 - Herói imaginário III.....	79
Figura 6 - Herói imaginário IV	80
Figura 7 - Incompreensão da arte	81

LISTA DE SIGLAS

AIDS - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

DDM - Delegacia de Defesa Mulher

DP - Delegacia de Polícia

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IML - Instituto Médico Legal

NEV - Núcleo de Estudos da Violência

OMS - Organização Mundial de Saúde

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

USP - Universidade de São Paulo

UTI - Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PROBLEMA DE PESQUISA	11
OBJETIVOS	11
Objetivo geral	11
Objetivos específicos	11
METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO	12
1 MARCO TEÓRICO	15
1.1 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	15
1.1.1 Infância: conceitos e contextualização	15
1.1.2 Adolescência: conceitos e contextualização	17
1.2 RESGATE HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES	20
1.3 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE/IDENTIDADE	22
1.3.1 A constituição do sujeito na visão de Vygotsky	23
1.3.2 A construção da identidade na visão de Ciampa	26
1.4 A SOCIEDADE BRASILEIRA, A ESCOLA, A FAMÍLIA, A VIOLÊNCIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO	29
1.4.1 A sociedade brasileira e as influências sócio-históricas na violência familiar	29
1.4.2 A família: representações e transformações	34
1.4.3 A violência doméstica: conceitos e modalidades	36
1.4.3.1 Sobre os agressores: quem são, como e a quem agridem.....	39
1.4.3.2 Consequências da violência física doméstica.....	43
1.4.3.3 A institucionalização	44
1.4.4 O psicólogo e o atendimento de alunos: contribuições da Psicologia à Educação ...	46
2 A PESQUISA DE CAMPO: RUMO AO CONHECIMENTO EMPÍRICO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES VITIMIZADOS	51
2.1 A METODOLOGIA E O PERCURSO METODOLÓGICO	51
2.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	53
2.2.1 Apresentação das intervenções psicopedagógicas e psicossociais realizadas na sala de estudos da Casa Lar	60
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um fenômeno que ocorre com grande frequência. Alcançar maior conhecimento com relação a essa temática era necessário e mesmo imprescindível tanto para aprofundar conhecimentos quanto para realizar as intervenções que eu desejava desenvolver com crianças e adolescentes vitimados por familiares, alunos de escolas estaduais, acolhidos por um abrigo de uma cidade do sul de Santa Catarina.

Desde a definição do tema a ser pesquisado, entendi que não seria fácil abordá-lo sem que me sentisse desafiada a oferecer um suporte às vítimas da violência. O compromisso me conduzia a extrapolar as exigências acadêmicas pura e simplesmente. Como cidadã senti-me corresponsável pelo sofrimento de jovens maltratados. Como educadora considerei relevante ajudá-los a potencializar o seu desenvolvimento na direção de uma emancipação pessoal e social.

O sujeito não é substância, é processo sempre inacabado e se constitui pela relação com outro, portanto ele é intersubjetividade. Cabe, então, entender como a criança e o adolescente vitimizados vivem, sofrem, criam, interagem no âmbito da intersubjetividade, e intrassubjetividade, para compreender as consequências que a violência produz nas suas vidas, inclusive acadêmicas.

A violência doméstica ocorre em todas as classes sociais e é gerada, sobretudo, pela crise moral, política e econômica da sociedade na qual acontece. Os maus-tratos contra crianças e adolescentes ocorrem ao longo da história. Essa violência refere-se a crianças e adolescentes que sofreram ferimentos inusitados, ocorridos em diferentes períodos, cujos pais ou pessoas que a praticaram não conseguem dar explicações razoáveis para legitimá-los como meros acidentes caseiros. A violência doméstica acontece em todas as classes sociais, no entanto, sua denúncia é mais frequente nas classes populares, onde geralmente o vizinho ou a professora o fazem.

Os agressores, ou seja, as pessoas que praticam a violência, são “consideradas normais” pela sociedade, e quando indagadas sobre as causas que os levaram a praticar o ato de violência, argumentam que ele aconteceu num momento de descontrole, em que perderam a noção do que estavam fazendo.

A realidade de nossa sociedade mostra dados preocupantes no que diz respeito a pais que se comportam como os piores e maiores agressores de seus próprios filhos. A imagem da “Sagrada Família” fica maculada a partir dessa realidade, pois a família dentro da

sociedade tem um papel de proteção, amparo e, principalmente, de proporcionar condições para um saudável desenvolvimento físico, emocional e social da criança. O tipo de relação que a criança possui no seu meio familiar pode trazer diversas implicações na constituição de sua identidade, e, a partir disso, cabe o questionamento a seguir.

PROBLEMA DE PESQUISA

Quais as implicações da violência doméstica (violência física) na constituição da identidade social de crianças e adolescentes por ela vitimizados? A partir dessa questão foram delineados os objetivos de pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Estudar as implicações da violência doméstica (violência física) na constituição da identidade social de crianças e adolescentes alunos de uma escola pública estadual e acolhidos por uma instituição social.

Objetivos específicos

- a) Identificar os elementos constitutivos da identidade social dos sujeitos da pesquisa a partir do aporte teórico da ciência psicológica histórico-cultural;
- b) conhecer as teorias que abordam a violência doméstica, especificando a violência física;
- c) observar as interações sociais das crianças e adolescentes que foram vítimas da violência física doméstica com colegas, profissionais e seus comportamentos em face das exigências escolares;
- d) realizar intervenções psicossociais e psicopedagógicas com o grupo de crianças/adolescentes alunos de uma escola pública e abrigados na Casa Lar.¹

Com base nos pressupostos defendidos por autores como Vygotsky e Ciampa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, penso que os sujeitos que se veem abandonados,

¹ É uma instituição de pátrio poder que abriga crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica.

com experiências de viver nas ruas, com ausência de experiências sistemáticas em instituições escolares e outras, precisam de cuidados especiais de equipes constituídas por profissionais qualificados que ofereçam atividades pedagógicas interessantes e motivadoras, necessitam receber orientação profissional de modo que sejam protegidos na desvinculação dos abrigos, para que possam minimizar a expectativa de um futuro nefasto com a possibilidade de reinternação, ou mesmo de retorno às ruas, de onde foram resgatados. Limitar o atendimento desses sujeitos somente à vinculação à escola não parece suficiente, além de eventualmente vir a significar um reforço da exclusão em que já se encontram. A reinserção na instituição escolar, considerando a situação desses jovens, não sendo suficiente, poderia ser associada a que outras possibilidades de atendimento oferecidas pela sociedade?

A partir dessas considerações, defini a metodologia e o percurso metodológico da pesquisa.

METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, no que diz respeito ao local de desenvolvimento, classifica-se como pesquisa de campo, pois foi desenvolvida na escola e no abrigo, com sujeitos maltratados por familiares. Do ponto de vista teórico-metodológico ela se inscreve no quadro de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com intervenções tanto psicopedagógicas quanto psicossociais.

Na pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986, p. 17), deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular. O “caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolvimento do estudo”, alertam os autores.

Os sujeitos da pesquisa foram, inicialmente, seis crianças/adolescentes, dois dos quais frequentadores do 6º ao 9º ano, alunos de uma escola estadual do sul de Santa Catarina, institucionalizados. No entanto, o grupo não foi estável: houve crianças que foram adotadas, outras retornaram às suas casas de origem, assim como surgiram novos abrigados. Além deles também foram envolvidos nos trabalhos os profissionais, seus cuidadores, tanto os professores quanto os plantonistas e voluntários da instituição asilar. E

dois adolescentes que, no decorrer da pesquisa, infelizmente foram vitimizados pelo mundo do tráfico e vieram a óbito.

Com relação aos sujeitos, não houve nenhum critério de seleção prévia entre os abrigados. A pesquisa envolveu todos eles, contudo, com dois deles, o acompanhamento foi realizado de modo mais intenso porque eles estão na Casa Lar desde o início dos trabalhos e porque apresentaram dificuldades que justificaram maiores cuidados. Com as crianças foi realizado acompanhamento psicossocial e psicopedagógico. Entendo que os atendimentos psicossociais devem enfatizar as qualidades de interação entre os abrigados e seus cuidadores e entre elas e seus pares. Se houvesse planejamento quanto à saída dos abrigados da Casa Lar por adoção, por idade ou retorno a suas casas, seria importante que eles recebessem um acompanhamento para responderem melhor ao desligamento do abrigo. Isso, porém, não ocorre assim.

Quanto aos atendimentos psicopedagógicos utilizei o conceito de aprendizagem proposto por Fernandez que vai muito além de considerá-la como “um processo consciente e produto da inteligência” para compreendê-la como “uma maneira individual de relação” (FERNANDEZ, 1991, p. 47). Para o autor, na aprendizagem devem ser observados o organismo individual herdado, a inteligência autoconstruída, o corpo construído especularmente e também a arquitetura do desejo (1991) e isso numa relação entre aprendente e ensinante.

As atividades psicopedagógicas foram desenvolvidas por estagiários, sob minha supervisão, na escola, e eu própria atendi crianças abrigadas na Casa Lar. Para o atendimento psicossocial recorri a atividades de dinâmica de grupo. Com os profissionais foram feitas entrevistas e realizadas orientações.

Este texto foi dividido em dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo compreende o marco teórico, que apresenta a infância e a adolescência: conceitos e contextualização; resgate histórico da concepção de educação; a construção da subjetividade/identidade; a constituição do sujeito na visão de Vygotsky; a construção da identidade na visão de Ciampa; a sociedade brasileira, escola, a família, a violência e a institucionalização; a sociedade brasileira e as influências sócio-históricas na violência familiar; a família: representações e transformações; a violência doméstica: conceitos e modalidades e agressores; consequências da violência física doméstica e a institucionalização.

O segundo capítulo aborda a pesquisa de campo: rumo ao conhecimento empírico de um grupo de crianças e adolescentes vitimizados, contendo o percurso metodológico;

análise e apresentação dos resultados; o que disseram os profissionais; o grupo de crianças/adolescentes pesquisados; as intervenções, acompanhamentos e orientações aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Atualmente uma preocupação evidente centraliza-se nos estudos da infância e adolescência, seja por parte de educadores, sociólogos, antropólogos e psicólogos, assim com também pelos meios de comunicação. Acredita-se que a importância dada atualmente à temática da violência decorre, como afirma Dória, et all (2011) que do crescente movimento com relação dos direitos da criança e adolescente, bem como do aumento do conhecimento sobre os danos que lhes são causados na saúde física e mental.

Ainda, de acordo com os autores, questões acerca da violência contra a criança e o adolescente no Brasil repercutem, e despertam visibilidade nas últimas décadas, com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. A partir deste estatuto, as crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos em condições peculiares de desenvolvimento, sujeitos de direito, com prioridade absoluta de proteção integral e atendimento.

Guerra (1998) afirma que na idade média a socialização da criança não era assegurada nem controlada pela família. As crianças eram cuidadas até os 07 anos de idade, quando era feito o chamado “desmame”. Daí por diante as crianças dispersavam-se como os adultos ingressando na comunidade e eram vistas como adulto. As crianças a partir do momento que eram inseridas no contexto social começam a trabalhar como um adulto, aprender uma profissão (geralmente com o pai) e a ele eram delegados às responsabilidades de um cidadão adulto.

Na idade média não era necessário haver um equilíbrio de cônjuges e filhos, pois as trocas afetivas e comunicações aconteciam fora do contexto família juntamente com vizinhos, amigos amos e criados.

No fim do século XVIII uma brutal modificação aconteceu a este respeito. Com a transição do feudalismo para o cristianismo e a economia capitalista, as famílias também mudaram a forma de educar seus filhos, pois na idade média as crianças eram fadadas a exercer a mesma profissão que o seu pai. Na mudança para o capitalismo a criança teria possibilidade de modificar essa história, podendo preparar-se para exercer as atividades que deveriam exercer quando adultos.

Toda essa evolução conduziu a um sistema escolar e a um conceito moderno de infância. A criança deixou de se misturar com os adultos, de aprender juntamente com eles, para ser inserida em uma instituição para aprender sobre a vida por intermédio de um adulto.

1.1.1 Infância: conceitos e contextualização

Atualmente, a criança parece se situar como um sujeito que detém seu espaço na sociedade, um indivíduo exigente, questionador, possuidor de mercado consumidor, leis, programas televisivos e ciências dedicadas a elas. Mas, a ideia de infância é extremamente moderna.

Num percurso histórico, percebe-se que o conceito de infância vem sofrendo modificações. Corazza *apud* Oliveira sinaliza que “(...) as crianças estão ausentes na história no período que compreende a Antiguidade até a Idade Média por não existir este objeto discursivo que chamamos ‘infância’, nem esta figura social e cultural ‘criança’.”

(...) o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

De acordo com Áries, as crianças eram vistas nos séculos XIV, XV e XVI como um adulto em miniatura. O tratamento social dispensado a criança era igual ao de adultos, ou seja, sinônimos. Ser criança era um período breve da vida, pois logo se misturavam aos mais velhos. Elas participavam de todos os assuntos da sociedade, adquiriam o conhecimento pela convivência social.

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda atividade social, ou seja, nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Até porque esses grupos sociais estavam pouco claro em suas diferenciações.

Nesse aspecto, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem consistindo em uma forma de educação da criança. A passagem pela família era rápida e insignificante. Geralmente, a partir dos sete anos, as crianças iriam viver com outra família para serem educadas. Pelos estudos de Áries, percebe-se que não havia uma educação letrada. As crianças eram entregues às famílias, muitas vezes desconhecidas ou vizinhas, para prestarem serviços domésticos ou aprenderem algum ofício. Essas aprendizagens tinham alguns intuitos.

Conforme Áriés, os pequenos entravam logo no mundo adulto e não dependiam tanto dos pais. Esses sim dependiam deles, pois quanto mais filhos, mais braços teriam para trabalhar.

Devido à situação de fome, miséria, tragédia e a falta de saneamento básico pelas quais as pessoas da Idade Média viviam, a taxa de mortalidade infantil era muito alta. A morte de uma criança não era recebida com tanto sentimento e desespero como acontece hoje. Rapidamente a tristeza passava, e aquela criança era substituída por outro recém-nascido para cumprir sua função já pré-estabelecida. Consta-se que a mortalidade infantil na Europa medieval, mesmo entre ricos e pobres, mostra o relativo descaso pelas crianças.

Verifica-se também que nas famílias pobres havia uma preocupação desde cedo para a criança trabalhar nas lavouras ou serviços domésticos. “A primeira infância era época das aprendizagens”. Aquelas que pertenciam às famílias nobres aprendiam as artes de guerra ou os ofícios eclesiásticos. Essa realidade comprovava que não havia muito tempo por parte dos pais para dar carinho e dedicação a elas. A inquietação para ensiná-las um ofício e a atenção dos pais nos seus trabalhos, na guerra ou pedindo esmolas proporcionava tal situação.

De acordo com estudos do período e de Badinter, o amor dos pais aos filhos era seletivo. Com a regra de primogenitura, o filho mais velho teria direito de ser o único herdeiro após a morte do pai. Excluía dessa maneira os demais filhos. Os pais sempre preferiam ter filhos do sexo masculino ao invés do feminino. Não viam vantagens financeiras em ter uma filha, mas sim, preocupações, exemplo disso é o dote.

Nota-se, que apesar da ideia de criança e infância ter se transformado em nossos dias, muitas concepções descritas acima referentes ao período de transição medieval para a moderna permanecem presentes, ainda que de forma disfarçada em algumas crenças e práticas de nosso tempo.

É só a partir do século XVI que mudanças de concepções referentes à criança e a infância são notadas. Do século XVI para o XVII, na Europa, começam a perceber a criança como um ser diferente do adulto. Surge um sentimento de infância. Sentimento esse um pouco distorcido, uma vez que as crianças eram vistas como objeto lúdico dos adultos. “Um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’”

Nesse momento que a infância estava começando a ser descoberta na Europa como uma idade específica da vida, como nos lembra Áries, pois inexistia o sentimento de infância antes da Idade Moderna, constituía a época em que estava ocorrendo à colonização do Brasil. Dessa forma, os europeus, enquanto colonizadores trouxeram seus valores, costumes, e naturalmente suas ideias referentes à infância para o Brasil. Assim, dentro dessa nova construção moderna, foram sendo soterradas concepções de criança como um adulto anão e paulatinamente foi cedendo lugar para a afirmação da infância como uma construção social.

Inserido nesse aspecto de práticas que vieram para a colônia com os colonizadores, Del Priore retrata o sentimento de paparicação na época colonial brasileira dizendo:

(...) crianças pequenas, brancas ou negras, passavam de colo em colo e eram mimadas à vontade, tratadas como pequenos brinquedos. (...) As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos..

Aos poucos vai solidificando a noção de infância, e o Iluminismo na Europa inaugura a preocupação com essa questão por meio de estudos e pesquisas. Nesta direção, era preciso formar o “novo homem”. Para Ghiraldelli a escola entra não só com o papel fundamental de simplesmente educá-las, mas libertá-las da ignorância e do caminho do mal. Esta ideia advinha do Iluminismo. Os adeptos dessa corrente de pensamento acreditavam que a razão humana deve dominar acima de tudo e de todos. Entretanto, as instituições educativas seriam responsáveis por desenvolver o potencial destes preparando-as para a vida e o trabalho. Além do que, lançavam olhares sobre a criança como um animalzinho de estimação, um ser irracional, que vivia de acordo com os pensamentos e desejos dos outros. Não conseguiam perceber nelas a capacidade de pensar, querer e sentir.

1.1.2 Adolescência: conceitos e contextualização

No que diz respeito a essa fase da vida do ser humano, Rousseau (1995) foi o pioneiro no conceito de adolescência, associando esse período à revolução, paixão arrebatadora, como se fosse um renascimento; ele mesmo chegou a referir-se como um

“segundo nascimento”, quando o homem “nasce verdadeiramente para a vida” (p. 272), o que foi de extrema importância à época, uma vez que, a partir desse momento, infância e adolescência passam a ser compreendidas como estado e não mais como uma condição do ser humano. No entanto, a adolescência passa a ser vista como um período de crise, o que a levou a ser entendida como sinônimo de rebeldia e contestação.

Até hoje há quem encontre dificuldade em distinguir onde termina a infância e começa a adolescência, mas, de acordo com o ECA, a adolescência vai dos 12 aos 18 anos. Já a Organização Mundial de Saúde (OMS), compreende a adolescência dos 10 aos 19 anos. Neste trabalho será utilizada a definição do ECA. Vale lembrar, então, que, etimologicamente, adolescência provém do verbo *adolescere*, que significa brotar, fazer-se grande (CHAGAS, 2008), caracterizada pelas mudanças do corpo e da forma de pensar e de agir.

Na sociedade em que vivemos, a adolescência é compreendida como uma fase de transição, é o deixar de ser criança e entrar no mundo dos adultos, tornar-se adulto. É conhecida, também, como uma etapa conturbada, em que as contestações se fazem presentes, o momento em que a busca pela identidade intensifica-se, os porquês ganham força, bem como a rebeldia, marcada por contestações e crises; “um período de busca intensa, de interrogação permanente e de insuspeitados temores e inquietações” (RODRIGUES, 1976, p. 109).

A questão principal que cerca o adolescente refere-se à sua identidade - quem sou eu? Assim, seu papel, até então definido, já não é mais o mesmo, se antes ele sabia que era criança, com a chegada da adolescência já não sabe mais. Refiro-me à “crise de identidade” (OSÓRIO, 1989, p. 15), que se caracteriza pela busca da identidade. E como isso é vivenciado por um grupo particular de adolescentes maltratado? A adolescência, na maioria das vezes, é vista como uma fase de rebeldia. Entretanto, não significa que todos irão passar pela adolescência e da mesma forma, porque “[...] não temos a adolescência como uma fase definida do desenvolvimento humano, mas como um período da vida que apresenta suas características sociais e suas implicações na personalidade e identidade do jovem” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1997, p. 259).

O adolescente é visto como contestador de tudo, aquele que sonha em mudar o mundo, luta por coisas que pensa serem as mais importantes e não está muito preocupado com o amanhã, quer viver intensamente. Tudo no adolescente é intenso, suas alegrias e tristezas, medos e frustrações; posso dizer que ele testa o mundo como se testasse a si mesmo. Em seu universo, pode ter vários papéis. Não está mais interessado em receber as respostas, mas em saber a causa de tudo; se antes o pai era seu herói, passa a ser seu vilão, bem como a melhor

amiga pode se tornar o amor secreto, mantido escondido a sete chaves. Talvez a maior inquietação do adolescente seja a respeito de si mesmo, de seu papel na sociedade. São muitas dúvidas e contradições que o levam a vários caminhos, e ele, muitas vezes, não sabe qual deve seguir. O adolescente pode se apresentar tanto de modo extremamente tímido como extrovertido, ou as duas coisas ao mesmo tempo. “A vontade de viver, a necessidade de auto-afirmação, o desejo de independência e o gosto pelo poder revolucionam a adolescência desde o fundo de suas entranhas” (RODRIGUES, 1976, p. 123).

Essa é uma visão poética da adolescência, o que leva a compreendê-la como uma fase marcada pela busca de si, do mundo e dos mistérios que a cercam. A adolescência faz parte do desenvolvimento humano, mas, ao se compreender que esta é uma construção social, ela deve ser contextualizada, pois varia de acordo com o meio em que o sujeito está inserido, sendo que há lugares em que a adolescência, como fase, não existe, pois é uma característica da sociedade moderna ocidental (BOCK; LIEBESNY, 2003).

No que se refere ao desenvolvimento, ele é “o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente nas relações que estabelece com o ambiente físico e social suas características” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 19). A vida é um constante desenvolvimento, compreendendo-se que o ser humano é uma metamorfose, e não se desenvolve somente biologicamente, mas de forma mais ampla, biopsicossocialmente.

O desenvolvimento ao longo da vida ocorre devido aos processos biológicos ligados ao crescimento do indivíduo, ou seja, à medida que cresce, o bebê passa a andar, falar, comer sozinho, até chegar à fase adulta; tais alterações físicas levam a mudanças psicológicas e sociais. Há mudanças que são típicas de determinadas culturas, e características comportamentais irão variar de acordo com a região, como também há mudanças isoladas, vivenciadas por cada indivíduo. Sendo as mudanças determinadas biologicamente, típicas da cultura ou um acontecimento isolado, o desenvolvimento ocorre de forma única para cada indivíduo (BEE, 1997). Desse modo, “a identidade do indivíduo deixa de ser algo estático e acabado, para ser um processo contínuo de representações de seu “estar sendo no mundo” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1997, p. 137). A identidade é o que caracteriza cada indivíduo como ser único no mundo, sendo construída a partir das experiências de cada um e da maneira como cada pessoa as vivencia.

Além da busca e formação da identidade, o adolescente tem que lidar com as transformações de seu corpo, e ele passa por um processo de elaboração de luto, pois há a perda do corpo de criança, bem como a perda dos pais de criança, das coisas de criança. O adolescente pode apresentar sentimentos de angústia, instabilidade de humor, devido às

transformações do corpo, como uma forma de negação a esse novo corpo. E a intensidade de tais sentimentos de negação dependerá da forma como o luto será elaborado. “A elaboração do luto conduz à aceitação do papel que a puberdade lhe destina. Durante o trabalho de luto surgem defesas cuja finalidade é negar a perda da infância” (ABERASTURY; KNOBEL, 1992, p. 65).

Ao fim da adolescência, entre 17 e 18 anos, o indivíduo tem uma compreensão de si e do mundo diferente daquela que tinha aos 12/13 anos de idade; nesse período, há o aumento das responsabilidades, o jovem passa a ter outras preocupações, como a escolha profissional. Ele passa a se questionar sobre fazer ou não uma faculdade, sobre trabalho, os bens que deseja adquirir, namorar, casar, sair de casa, morar sozinho, enfim, questionamentos que demonstram independência, responsabilidade e marcam a entrada no mundo dos adultos (WEINBERG, 2001).

Atualmente, “a adolescência vem sendo considerada o momento crucial do desenvolvimento do indivíduo, aquele que marca não só a aquisição da imagem corporal definitiva como também a estruturação final da personalidade” (OSÓRIO, 1989, p. 10). Dir-se-ia que não seria uma estruturação final da personalidade, mas é na adolescência que o sujeito se apresenta sensível a realizar suas próprias escolhas, o momento no qual ele tem contato consigo mesmo, busca se conhecer, se descobrir e formar sua identidade. É um momento da vida marcado por transformações quando o desenvolvimento se diferencia dos demais períodos. Assim, o meio propício para um desenvolvimento tido como saudável corresponde àquele em que desde criança o sujeito é amado, respeitado e pode ser ele mesmo, especialmente em família; se na infância as relações do sujeito são estabelecidas de forma que este se sinta seguro e bem quisto, a adolescência será vivida sem grandes dificuldades.

Viver num ambiente de risco pode levar a consequências negativas para o sujeito, visto que “crescer e se constituir como sujeito num ambiente hostil, determinado pelas adversidades, acaba predispondo a dificuldades de adaptação social” (CALIL, 2003, p. 146). Esse ambiente hostil pode ser dentro da própria família, mas esta ainda é vista como fundamental para o desenvolvimento, crescimento e aprendizagem do sujeito, constituindo o ambiente mais favorável para que isto aconteça. E quando há ausência da família ou ela é hostil ao sujeito, que problemas podem afetar os adolescentes?

1.2 RESGATE HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Na época atual, evidenciamos uma preocupação centralizada nos estudos da infância e adolescência, seja por parte de educadores, sociólogos, antropólogos e psicólogos, assim como também pelos meios de comunicação. No que diz respeito especialmente às pesquisas sobre violência, é possível que a relevância que lhes são atribuídas decorram, como afirmam Doria et al. (2011), dos movimentos realizados em prol do respeito aos direitos da criança e adolescente, bem como pelo conhecimento sobre os danos à saúde física e mental, causados e divulgados por pesquisas, em sujeitos vitimizados.

Ainda, segundo os autores supramencionados, questões acerca da violência contra a criança e o adolescente no Brasil repercutem, e despertam visibilidade nas últimas décadas com a implementação do ECA, em 1990. A partir deste estatuto, as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados sujeitos em condições peculiares de desenvolvimento, sujeitos de direito, com prioridade absoluta de proteção integral e atendimento especial.

Guerra (1998) explica que na Idade Média a socialização da criança não era assegurada nem controlada pela família. As crianças eram cuidadas até os sete anos de idade, quando era feito o chamado “desmame”. Daí por diante as crianças eram dispersas entre os adultos, ingressando na comunidade, sendo vistas como adultos. As crianças, a partir do momento em que eram inseridas no contexto social, começam a trabalhar como um adulto, aprender uma profissão (geralmente com o pai) e a ele eram delegadas às responsabilidades de um cidadão adulto.

Na Idade Média não era necessário haver um equilíbrio entre cônjuges e filhos, pois as trocas afetivas e comunicações aconteciam fora do contexto familiar, em conjunto com vizinhos, amigos, avós e criados.

No fim do século XVIII uma brutal modificação aconteceu a este respeito. Com a transição do feudalismo para o Cristianismo e a economia capitalista, as famílias também mudaram a forma de educar seus filhos, pois na Idade Média as crianças eram fadadas a exercer a mesma profissão que o seu pai. Na mudança para o capitalismo a criança teria possibilidade de modificar essa história, podendo preparar-se para exercer as atividades que deveriam exercer quando adultos.

Toda essa evolução conduziu a um sistema escolar e a um conceito moderno de infância. A criança deixou de ser misturada aos adultos, de aprender juntamente com eles, para ser inserida em uma instituição para aprender sobre a vida por intermédio de um adulto. Porém, quais são as repercussões dessas mudanças na representação da criança e do adolescente sobre a educação? Em que medida elas as liberaram da submissão aos adultos, sujeitas a uma hierarquia exercida verticalmente, desrespeitando seus direitos e sua

autonomia; ou mesmo submetendo-se a punições/adestramentos conforme o que lembra Foucault? Por que as crianças são punidas? Por que existe a disciplina rigorosa? No entendimento de Foucault (1999), a punição disciplinar faz parte do sistema de gratificação-punição, que, por sua vez, opera no processo de treinamento e correção.

Os objetivos do poder disciplinar, através da arte de punir que permeia e controla todas as instâncias das instituições disciplinares, são: comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir o que foge à norma. O poder da norma aparece através das disciplinas, unindo-se a outros poderes (da lei, da palavra e do texto, e da tradição) e os delimitando.

O poder disciplinar é um sistema integrado, múltiplo, automático e anônimo graças à vigilância hierarquizada, contínua e funcional, pois esta estabelece uma rede de relações horizontais e verticais onde perpassam os efeitos de poder que se sustenta na totalidade do sistema, pois todos os indivíduos são permanentemente fiscalizados e fiscalizam uns aos outros.

Foucault (1999) esclarece que todos os sistemas disciplinares têm um pequeno mecanismo penal, visto que as disciplinas têm infrapenidades estabelecidas, qualificando, reprimindo uma série de comportamentos aos quais os grandes sistemas são indiferentes e não punem. O objetivo do castigo disciplinar é a redução dos desvios de comportamento, por isso devem ser corretivos, privilegiando punições da ordem do exercício, como “[...] aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetitivo [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 150).

O autor chama a atenção para o fato de que, se por um lado a sociedade comercial foi modelada pelas formas jurídicas abstratas do contrato e da troca, constituindo-se da associação de sujeitos jurídicos isolados (indivíduos), concomitante a essa construção desenvolveu-se a técnica do poder disciplinar que produz indivíduos e conhecimento, pois “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a disciplina (FOUCAULT, 1999, p. 161).

O filósofo da exclusão, Foucault (1999), inicia o capítulo “Os recursos para o bom adestramento” com a afirmação de que a principal função do poder disciplinar é o adestramento, pois seu mecanismo une as forças individuais para multiplicá-las e usá-las em seu todo. Conforme o autor, os indivíduos são “fabricados” através da disciplina, sendo tomados simultaneamente como objetos e instrumentos do exercício do modesto poder disciplinar.

1.3 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE/IDENTIDADE

Iniciarei discutindo sobre a construção do sujeito/identidade, termos utilizados neste texto a partir das contribuições de Vygotsky e Ciampa, dois dos autores que ancoram as bases teóricas desta pesquisa.

1.3.1 A constituição do sujeito na visão de Vygotsky

De acordo com Vygotsky (1995), as origens das formas superiores de comportamento consciente, tais como pensamento, memória, etc., devem ser encontradas nas relações sociais que o homem mantém. A concepção histórico-social de homem, que ele sustenta, é a de homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno. Para o autor, “a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e estão de tal forma intrincados, que um não seria o que é sem o outro” (VYGOTSKY, 1995, p. 92). Foi com essa perspectiva histórica e dialética que Vygotsky estudou o desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento infantil pode ser visto a partir de três aspectos: instrumental, cultural e histórico. O instrumental refere-se à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas. Não apenas respondemos aos estímulos apresentados no ambiente, mas o alteramos e usamos suas modificações como um instrumento de nosso comportamento. O aspecto cultural envolve os meios sociais e organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta. O elemento histórico funde-se com o cultural, pois os instrumentos que o homem usa, para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, foram criados e modificados ao longo da história social da civilização (VYGOTSKY, 1995).

O mesmo autor enfatiza o papel fundamental da aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento humano. O aprendizado está envolvido com uma natureza social específica, e com as relações que as crianças possuem, penetrando na vida intelectual das pessoas que as cercam. Portanto, o desenvolvimento humano ocorre nas e também pelas interações sociais (VYGOTSKY, 1995 apud CARNEIRO, 1997). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é dado não nos fenômenos psíquicos em si, mas na transformação de ações ou atividades externas, sociais, em experiências internas, apropriadas pelo sujeito a partir das interações sociais:

Todas as funções psíquicas superiores estão relacionadas com a interiorização da ordem social, que são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda natureza é

social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continuam sendo quase sociais (VYGOTSKY, 1995, p. 151 apud SILVA, 2009, p. 172).

Desta forma, essas funções psicológicas superiores, caracteristicamente humanas, são compostas de operações mentais com signos, e se desenvolvem a partir das interações sociais, mediadas pelos signos culturais, como a linguagem oral e escrita. Elas permitem que o indivíduo se faça sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la. E assim como as funções psicológicas superiores se desenvolvem no ser humano à medida que ele interage com o meio social, os órgãos cerebrais, e suas funções, se desenvolvem da mesma maneira, ou seja, na mesma proporção que o ser humano se relaciona com os outros e com o mundo.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, caracteristicamente humanas, é mediado socialmente pelos signos culturais, como já dito. Quando a criança se apropria das experiências fornecidas pela cultura, ela está construindo intersubjetivamente (partilhados entre pessoas, funcionam durante a interação com os adultos) os modos de ação realizados intrapsiquicamente (processos executados dentro da própria criança). Com isso ela aprende a organizar os próprios processos mentais, lidando com signos externos e internos. (VYGOTSKY, 1995 apud CARNEIRO, 1997).

As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las em suas relações e sua cultura.

É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente, esses processos são intersubjetivos (partilhados entre pessoas), isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças – intrapsíquicos (VYGOTSKY, 1995, p. 92).

Em sua teoria, Vygotsky, citado por Carneiro (1997), refere-se à mediação semiótica, ou seja, o processo de significação pela intervenção do outro. Para explicar essa mediação é necessário entender dois elementos, o instrumento e o signo. O instrumento regula as ações sobre os objetos, e o signo é o instrumento psicológico que o homem usa para entender o mundo, com suas representações e significações. Os instrumentos criam, portanto, mudanças externas, no nível de natureza e os signos promovem mudanças inter e intrapsíquicas.

O desenvolvimento está, pois, alicerçado sobre o plano das interações, as relações sociais são consideradas como constitutivas das funções psicológicas do homem. Ele entende internalização como sendo “a reconstrução interna de uma operação externa e tem como base

a linguagem. O plano interno não preexiste, mas é constituído pelo processo de internalização, fundado nas ações, nas interações sociais e na linguagem” (VYGOTSKY, 1995, p. 94).

A linguagem se constitui em sistemas simbólicos criados pelos homens. Ela imprime mudanças importantes nos processos psíquicos, caracteristicamente humanos, permitindo que homem lide com a representação dos objetos, possibilitando processos de abstração, formando conceitos essenciais para a comunicação humana. É através da linguagem que o homem se relaciona com os outros, interage e se apropria de sua cultura, de sua sociedade, incorporando ativamente valores, modo de agir, de pensar a sua cultura. A linguagem torna-se fundamental para o pensamento, pois expressa e orienta as experiências do ser humano, reorganiza os processos mentais superiores, dando forma ao pensamento.

Nesse sentido, a aprendizagem do ser humano inicia-se antes da aprendizagem escolar. O processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais que a criança possui desde o nascimento. Vygotsky dá ênfase ao processo chamado zona de desenvolvimento proximal. Para ele, esta zona é a distância entre nível de desenvolvimento mental e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento potencial refere-se ao nível expresso pela criança quando soluciona problemas sob orientação de um adulto ou de uma pessoa mais experiente. (VYGOTSKY, 1995 apud CARNEIRO, 1997). As interações sociais criam zona de desenvolvimento proximal, e possibilitam o desenvolvimento de sujeito.

Na concepção de Molon (2011), a definição de alguns conceitos e termos utilizados por Vygotsky, como “signo” e “consciência”, deve levar em consideração os aspectos envolvidos na complexidade e incompletude de sua produção. Contudo, o pensamento vygotkiano tem contribuído, nas áreas das ciências humanas, para a discussão sobre sujeito e subjetividade.

Dentre os autores que basearam suas teorias nos princípios de Vygotsky, Molon (2011) destaca Fernando Gonzáles Rey, que, ao defender a noção de sentido pessoal, cria a distinção entre subjetividade individual e subjetividade coletiva. A subjetividade consistiria então, no “processo de tornar o que é universal singular, único, isto é, de tornar o indivíduo pertencente ao gênero humano” (SILVA, 2009, p. 172), ou seja, a subjetividade se desenvolve à medida que o indivíduo se apropria, de forma única, de suas relações sociais.

Silva (2009, p. 172), em seus estudos a respeito da teoria de Leontiev, afirma que o termo individualidade possui “[...] características naturais que constituem todo o indivíduo e que servem de base para o desenvolvimento da singularidade e do psiquismo como um todo”, referindo-se à constituição biológica que atua como base no processo de subjetivação e construção psíquica.

Ampliando a complexificação da individualidade, sempre considerando a gênese e desenvolvimento histórico-sociais, a personalidade é conceituada como “produto da atividade social e suas formas podem ser explicadas somente nesses termos” (LEONTIEV, 2004, p. 129 apud SILVA, 2009, p. 176). Parafraçando Martins, Silva (2009, p. 176) diz que a personalidade, como objetivação da individualidade de forma complexa, é “resultante da relação do indivíduo com o mundo”, abarcando suas experiências vividas (subjetivamente) e atividades na sociedade, num processo dialético.

Para Vygotsky (1996, p. 232 apud SILVA, 2009, p. 183), a personalidade tem relação com a formação da autoconsciência, ou seja, ter consciência de si mesmo enquanto indivíduo ao mesmo tempo em que se compreende como historicamente pertencente ao gênero humano (universalidade). Assim, na perspectiva vygotskiana, conforme lembra Silva (2009, p. 183), o desenvolvimento e compreensão da personalidade só podem ser realizados mediante consideração “dos elementos da individualidade, das funções psíquicas, das emoções, sentimentos, da consciência e do modo de vida do indivíduo”, pois se trata de um sistema psicológico integrado.

O desenvolvimento mais pleno da constituição da personalidade, segundo Silva decorre de

[...] um conjunto de atividades, com relações entre os motivos e os fins distintos, mas não divergentes, que correspondem às necessidades humanas, que propiciará o desenvolvimento de uma consciência que possibilite ao indivíduo apreender as determinações não só aparentes, mas fundamentalmente concretas da realidade. (2009, p. 187).

Desse modo, Silva (2009) elucida que tal processo só é possível através da base material da subjetividade que constitui o psiquismo humano, bem como também das condições objetivas da vida do sujeito, de sua individualidade, que desenvolve a singularidade até complexificar em personalidade.

1.3.2 A construção da identidade na visão de Ciampa

Para Ciampa (1984) o ser humano é construído, histórica e dialeticamente, dentro de um contexto

É através das relações, que estabelece concretamente com o meio, que o ser humano se constitui. O homem se torna um sujeito para si próprio através do outro, e é na relação com o outro que ele constitui a sua própria identidade. O termo identidade remete à identidade individual, pessoal, do sujeito humano, relativa à concepção que cada sociedade

elabora da identidade humana, étnica e cultural. A identidade pessoal resulta da experiência, própria de um sujeito, de se sentir existir e de ser reconhecido pelo outro enquanto ser singular, mas idêntico, na sua realidade física, psíquica e social. A identidade pessoal é a construção dinâmica da unidade da consciência de si, por meio de relações intersubjetivas, das comunicações linguísticas e das experiências sociais (CIAMPA, 1984).

A categoria “identidade”, no entender de Silva (2009), é proposta por Ciampa, substituindo “personalidade”, para explicar a constituição do sujeito de uma forma mais crítica, tendo em sua base epistemológica especialmente as contribuições de Habermas. Ainda de acordo com a referida autora, Ciampa não se fundamentou na teoria marxista para desenvolver sua teoria, utilizando apenas a compreensão de Marx acerca da atividade (trabalho) enquanto categoria que precede o desenvolvimento humano.

Vários campos de estudo e especialistas têm estudado a questão da identidade, tais como psicólogos, sociólogos, antropólogos, e outros. Essa é, pois, uma questão que possui grande importância no cotidiano das pessoas. É através da identidade de uma pessoa que podemos saber algo sobre ela, sobre seu modo de ser, agir e pensar. No entanto, esse saber não é tão simples. Quando nos perguntam sobre quem somos, será que saberemos responder à essa pergunta tão facilmente?

Na concepção de Ciampa (1984), a identidade é um termo usado frequentemente no dia a dia das pessoas, sem que essas percebam claramente o seu uso. Quando somos questionados com a pergunta: “Quem é você?”, ao respondê-la, estamos usando a representação da nossa própria identidade. Primeiramente dizemos o nosso nome, de quem somos filhos e, às vezes, mencionamos algumas características, como timidez, coragem, profissão, entre outros.

Essa representação que possuímos de nós mesmos é fruto de uma vivência com outras pessoas, pois, de acordo com Ciampa (1984), “[...] a identidade do outro reflete na minha e a minha reflete na dele [...]”, como, por exemplo, ela só é minha mãe porque eu sou filha dela.

Podemos nos esconder atrás daquilo que falamos, ou seja, nosso jeito de ser, de pensar e de agir fica escondido através de uma fala que representa nosso personagem. Nós também somos capazes de nos revelarmos através daquilo que ocultamos. O autor se oculta atrás do personagem, bem como também se revela através dele. Nós nos revelamos através daquilo que ocultamos. Somos, portanto, ocultação e revelação.

Para Ciampa (1984), a identidade é formada por diversas combinações, que se configuram numa totalidade contraditória, múltipla e mutável, mas una. Pois, por mais

contraditórios que sejamos, nós somos como somos, com todas as mudanças e contradições. E quando essa unidade é ameaçada, nos sentimos enlouquecidos. “Quando nossa unidade é percebida como ameaçada, quando corremos o risco de não saber quem somos, quando nos sentimos desagregando, temos maus pressentimentos, temos o pressentimento de que vamos enlouquecer; aprendemos a ter horror de sermos ‘outro’ [...]” (CIAMPA, 1984, p. 61).

Quando queremos saber acerca da identidade de alguém, a natureza das informações pode variar, pode ser dada através de vários meios e formas. Mas todas elas permitem um conhecimento da identidade da pessoa, a respeito de quem as informações são tomadas (CIAMPA, 1984).

A maneira mais simples de fornecer algo sobre a identidade de uma pessoa é através do seu nome próprio e do seu sobrenome. O nome representa substantivo, a singularidade da pessoa, e o sobrenome representa a generacidade. De maneira geral, o primeiro grupo social do qual fazemos parte é a família. É ela que nos dá nome e sobrenome, sendo o nome aquilo que nos diferencia de nossos familiares e o sobrenome o que nos iguala a eles. A diferença e a igualdade vão nos dando noção de identidade, pois nós vamos nos diferenciando e nos igualando com os outros de acordo com o meio em que vivemos. Assim, “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.” (CIAMPA, 1984, p. 64).

A nossa identidade está relacionada aos diversos grupos sociais dos quais fazemos parte, ao modo como esses grupos agem, pensam se relacionam uns com os outros e com o mundo. Portanto, nós somos nossas ações e nossas práticas. Essas são mediadas pelos grupos sociais, sempre existentes no contexto histórico.

Desse modo, constatamos que a identidade não é algo fixo e imutável, porque nos transformamos no decorrer de nossas vidas, mudamos de criança para adolescente, de adolescente para jovem, de jovem para adulto e assim por diante. Possuímos diversas relações e vivemos em contextos históricos, onde nossa identidade caminha junto com todo esse processo. Por isso, Ciampa define que a identidade possui o caráter de metamorfose, estando em constante transformação, em que o indivíduo, muitas vezes, não pode demonstrá-la devido ao meio onde está inserido: com normas, disciplinas e valores já estabelecidos. Esse processo dificulta o desenvolvimento de sua autonomia.

Conforme o discorrido acerca da teoria do desenvolvimento do “eu” na perspectiva de Vygotsky e de Ciampa, percebi que o primeiro autor tem sua base epistemológica da concepção histórico-cultural no marxismo, enquanto o segundo segue o

viés da Psicologia crítica. Silva (2009) destaca que, na Psicologia muitos autores brasileiros têm utilizado as categorias identidade, atividade e consciência em seus estudos para compreender a sociedade, o homem e as dimensões psicológicas, buscando, para isso, relacionar as bases marxistas encontradas nos trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria. Ao proceder dessa forma, tais autores denominam seus estudos como Psicologia sócio-histórica, visando a construir uma Psicologia crítica e marxista. É possível pensar, em termos de construção de identidade, que tanto na teoria de Vygotsky quanto na de Ciampa, independentemente da nomenclatura utilizada para denominar a categoria utilizada (personalidade-identidade), a constituição do eu, de acordo com eles, não se dá de forma isolada, mas numa dinâmica constante permeada pelas relações sociais.

1.4 A SOCIEDADE BRASILEIRA, A ESCOLA, A FAMÍLIA, A VIOLÊNCIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO

1.4.1 A sociedade brasileira e as influências sócio-históricas na violência familiar

A sociedade brasileira, antes da Segunda Guerra Mundial, era predominantemente rural, pois a economia era fundada basicamente na agricultura.

Em 1929 a economia mundial é abalada por uma forte crise provocada pela falência da bolsa de valores de Nova York. A crise de 1929 atingiu duramente os Estados Unidos e os países europeus. Sendo ainda um país predominantemente agrário, exportador de produtos primários, principalmente o café, e dependente dos mercados e empréstimos externos, a crise de 1929 atingiu duramente a economia do Brasil. (CANCIAN, 2012).

Após o término desse período, foi iniciado o processo de transformação, investimos em uma sociedade industrial e, assim, aos poucos foi se constituindo um mercado nacional de trabalho. Todavia, este modelo adotado teve como pressuposto a exploração da mão de obra através de salários humilhantes, e trouxe como consequência uma classe social com condições precárias:

Com a revolução industrial (desenvolvimento tecnológico, surgimento das máquinas), boa parte da mão de obra feminina foi transferida para dentro das fábricas. Nessa época, o trabalho da mulher foi muito utilizado, principalmente na operação das máquinas. Os empresários preferiam as mulheres nas indústrias porque elas aceitavam salários inferiores aos dos homens, porém faziam os mesmos serviços que estes. Em razão disso, as mulheres sujeitavam-se a jornadas de trabalho de 14 a 16 horas por dia, salários baixos, trabalhando muitas vezes em condições prejudiciais à saúde e cumprindo obrigações além das que lhes eram possíveis, só

para não perder o emprego. Além de tudo, a mulher deveria, ainda, cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos. Não se observava uma proteção na fase de gestação da mulher, ou de amamentação (PINTO MARTINS, 2014, p. 123).

No ano de 1964, o país viveu um regime autoritário que procurou consolidar o capitalismo o qual exacerbou ainda mais a exploração de trabalho, buscando fortalecer os interesses da burguesia nacional e o aumento da concentração do capital.

No final da década de 1970, inicia-se um movimento que teve como princípio a “redemocratização” do país, juntamente com o agravamento do setor econômico enfraquecido. A política, que até então parecia estável e suficiente para manter a ordem no país, sofreu um golpe e foi iniciado um período ditatorial com a participação militar.

Na década de 1980 ocorreu um processo de estagnação econômica, em que a concentração de renda foi se tornando uma prática proposital e as camadas menos abastadas foram prejudicadas com o seu rendimento médio diminuído:

[...] a crise do endividamento externo manifestada na economia brasileira na década de oitenta reflete-se em desequilíbrios internos que impactam desfavoravelmente na situação econômica da população principalmente através da queda dos níveis de emprego (e crescimento da proporção de trabalhadores sem vínculos formais) observada nos anos iniciais da década, e da aceleração da inflação verificada mais nitidamente nos seus anos finais (OMETTO, 1995).

O quadro recessivo da década de 1980 resultou, entre outros fatores, no aumento considerável da pobreza e a miséria estampou-se nas ruas. Tal realidade não mudou na década de 1990. Até hoje convivemos com características de um processo capitalista, movido pela alta tecnologia, em que o mercado de trabalho oferece cargos altamente competitivos e um índice de desemprego significativo.

O resgate histórico se faz importante para que se entenda melhor a situação que se reflete na infância do nosso país. São visíveis que as desigualdades sociais, as quais têm reflexo direto na condição de vida afetiva, e material. Precárias condições de habitação, saúde e educação atingem crianças e adolescentes:

O Brasil é uma sociedade que se baseia na exclusão, uma democracia sem cidadania. A globalização é a crise provocada pelo ajuste realizado na economia, tende a separar ainda mais o rico do pobre. É nesse contexto que a violência vem crescendo em todos os centros urbanos brasileiros e tem se acelerado nos últimos anos. A população tem assistido atônita o agravamento do problema que é paralelo à indiferença dos governos e ao sentimento de impunidade. Os meios de comunicação de massa também denunciam esses fatos violentos, detendo-se nos mais exacerbados, pois já não é mais possível noticiar todos os acontecimentos criminais que assolam os centros urbanos brasileiros (TIGRE, 2009, p. 35).

A violência estruturada pela sociedade não é uma forma explícita e direta de vitimar a criança, mas ela está estreitamente relacionada com a violência doméstica, pois uma pode estar sendo efeito de outra.

Talvez não possamos definir com clareza e exatidão a culpabilidade de uns e a inocência de outros. Cada um (todos os envolvidos no processo produtivo da sociedade atual) tem uma parcela de culpa. Porém, com toda certeza, há milhares de crianças que são, antes de tudo, vítimas das consequências desse sistema. As escolas, nesse contexto, sofreram consequências. Nas palavras de Brito, as

[...] escolas são espaços que transformam cabeças, que deixam marcas, que trabalham a subjetividade que podem e precisam se tornar um lugar fascinante para o aluno. Para ler ele leva todos os dias suas curiosidades internas para escola e retorna com descobertas. A escola deve ser um espaço onde o conhecimento construtivo é cultivado e onde o aprendiz poderá encontrar meios que o habilitem às suas futuras realizações na direção da construção dos conhecimentos desejados rumo às mudanças necessárias (BRITO, 1999/2000, p. 53).

É necessário que a escola seja um espaço possibilitador do fazer, levando o aluno a pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar e justificar. Para que isto ocorra é preciso que os professores apliquem metodologias participativas, desafiadoras, problematizadoras, estimulando, assim, o aluno a refletir, pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seus pontos de vistas sobre o conteúdo proposto. Nesse sentido, o papel do professor

não é mais transmitir informações e cobrar do aluno a repetição mecânica, a reprodução dessas informações ou conhecimentos – ao contrário, é fornecer o desenvolvimento de talentos individuais e ajudá-los no processo de aprender a aprender. Assim, a educação não pode ser domesticadora, bancária, mas deve ampliar os espaços de convivência, experiências e aprendizagens (TIGRE, 2009, p. 23).

A escola tem como objetivos não só a transmissão de conteúdos pedagógicos mas também a reprodução de valores, o cuidado e educação das crianças na sociedade. Caberia aos professores saber respeitar o espaço, os limites e dificuldades de cada uma das crianças. O que a criança aprendeu e apresenta até hoje é resultado do sistema social onde ela vive, das aprendizagens do cotidiano e daquelas acadêmicas de responsabilidade das instituições

escolares. Nos tempos modernos a escola tem como papel dar uma continuidade à transmissão de valores de caráter geral para a criança, pois a escola:

[...] é a ocupação normal da criança e do adolescente sua função não é tirar da ociosidade – o que já é uma grande coisa – mas oferecer-lhes positivamente o alimento indispensável para o espírito. Dizia a sabedoria antiga que na vida humana quem não vai pra [sic] frente não fica parado, mas volta pra [sic] trás, regride. A escola não apenas evita a marginalização mas constrói vida (SILVA, 1998, p. 49).

As crianças são matriculadas muito cedo na escola pelos seus pais, pelo fato de eles terem de enfrentar uma longa jornada de trabalho todos os dias. Assim, enquanto os pais trabalham para sustentar os seus filhos, a escola deveria ser um lugar seguro onde as crianças ficariam “fora de perigo”, pois alguém tem que tomar conta delas. Desse modo, as crianças passam longos períodos dentro da escola, e esta passa a ser a segunda casa para elas. A escola é o lugar onde a criança dá continuidade ao seu processo de socialização, iniciado na família. A criança vai expressar todos os seus anseios, sentimentos para com os seus colegas e com os professores. Por isso, alguns professores

[...] são valorizados pelos alunos por seu conhecimento e pela boa relação que mantêm com eles. Tais professores são ouvidos com muita atenção e têm a função bem parecida com a do pai protetor. Outros são temidos pela severidade e têm uma função parecida com a do pai autoritário. ‘A partir dessas relações na escola (e na família) a criança vai aprendendo a estabelecer as relações de poder e submissão que regem nossa sociedade’ (BOCK et al., 1994, p. 256).

O professor, ao ensinar, estabelece um vínculo emocional com a criança, portanto, para que o processo educacional alcance os seus objetivos é necessário que o educador conheça a história de vida da criança. É importante estar atento aos possíveis acontecimentos que poderão se refletir na aprendizagem e socialização da criança.

Na ótica jurídica, Álvarez-Uría (1996) refere-se à violência como correspondendo ao emprego da força para obtenção de resultado contrário à vontade da pessoa, podendo exercitar-se em caráter físico, real ou em forma intimidativa.

De modo geral, a violência se define como o uso de palavras ou ações que machucam as pessoas. É violência também o uso abusivo ou injusto do poder, assim como o uso da força que resulta em ferimentos, sofrimentos, tortura e até mesmo à morte.

Quais os dados da violência contra as crianças/adolescentes no Brasil? Saffioti (1997) realizou um levantamento das violências, cometidas e denunciadas, contra crianças e adolescentes na primeira e na oitava Delegacia de Defesa Mulher (DDM), no período de 1990-1993; no Programa SOS Criança, de 1987 a 1993, organismos situados no município de

São Paulo; na Fundação SEADE²; no Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP) e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). A autora analisou a violência contra crianças e adolescentes levando em consideração a classe social, a raça/etnia e o gênero. A abordagem dessas considerações geralmente é feita mencionando-se a opressão de classe, entendida como um fenômeno de exploração/dominação, um processo econômico-político.

A associação entre criminalidade e pobreza pode ser propiciada pela alta taxa de desemprego, que atinge mais as classes desprivilegiadas. Mas, Azevedo e Guerra, citados por Saffioti (1997, p. 145), consideram que:

A violência estrutural, inerente ao modo de produção das sociedades desiguais em geral e da sociedade capitalista em particular, não é a única forma de fabricar crianças – vítimas. A seu lado – e por vezes, mas não necessariamente em intersecção com ela – **COEXISTE A VIOLÊNCIA INERENTE ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ADULTOS – CRIANÇA** (SAFFIOTI, 1997, p. 145, grifo da autora).

Saffioti (1997) enfatiza que a violência existe em dois tipos de relações: as relações de classes sociais e as relações entre as diferentes gerações. Sendo que, nas relações de classe, a violência é cometida compulsória e coletivamente; e nas relações de diferentes gerações ela é incerta, pois não é sempre praticada, porque nem todos os adultos são violentos com crianças e adolescentes. Nas relações de classe, sempre existe uma desigualdade e nas relações de diferentes gerações, a desigualdade é temporária. As crianças crescem e ocorre uma troca de papéis, em que o adulto de antes, autoritário, torna-se agora dependente do presente adulto antes criança. Nas relações de gerações diferentes, nem sempre se pratica violência, pois a obediência e autoritarismo podem ser exercidos com amor e carinho e não com violência.

Entre as classes sociais, a violência ocorre com o propósito de preservar a hegemonia de uma classe sobre a outra. Ela afeta também as relações interpessoais, no sentido de existir uma exploração/dominação de cada indivíduo contra o outro. Coexiste inclusive uma relação de poder, representando a dominação de um sobre o outro (SAFFIOTI, 1997).

Considero, então, a partir dos autores lidos, que a violência está ligada às relações de classe, de gênero e de raça/etnia, por isso, acaba comprometendo uma parcela da sociedade, em que até mesmo crianças e adolescentes se comportam de modo violento contra outras pessoas. Dependendo do meio social no qual a criança está inserida, do tratamento, da

² Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.

aprendizagem que ela recebe das pessoas que estão ao seu redor, ela assimila comportamentos agressivos muitas vezes. Os pais podem exercer uma forma de poder que violenta a criança física, psíquica ou sexualmente.

Na nossa sociedade, de acordo com Saffioti (1997), também podemos notar a existência da discriminação de gênero e de raça/etnia. Pesquisas demonstram que, no rendimento médio familiar, os homens brancos recebem salário maior do que os homens negros e do que as mulheres brancas ou negras.

Por outro lado, quando ouvimos falar sobre violência, certamente escutamos sobre vitimização. Esta palavra especifica os danos causados à pessoa agredida (física, psíquica, sexual) numa relação interpessoal.

1.4.2 A família: representações e transformações

A família sempre teve importância em nossa cultura, principalmente como responsável por inserir a criança na sociedade. Nos últimos anos a característica da família mudou e mesmo não tendo mais os moldes de 20 anos atrás, formada por pai, mãe e filhos, ainda assim é importante, pois é nessa relação com o outro, com o mundo, que a criança reconhece em si seu valor, sua auto-estima. “[...] É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes.” (FERRARI; KALOUSTIAN, 1998, p. 12).

A família é importante em vários aspectos na formação da identidade, em transmitir valores, serve como base para que o sujeito se desenvolva e passe pelas crises da vida sem grandes dificuldades, além do que é responsável pela sobrevivência do indivíduo, principalmente enquanto criança, sendo responsável pela forma como a criança agirá no mundo, desempenhará seus papéis sociais, irá lidar com as normas e valores. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1997). Sobretudo, “o impacto da convivência familiar no crescimento e desenvolvimento da criança e na construção de sua autoestima é fundamental.” (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 81).

Ao se referir à família, não significa que tenha que ser aquela em que o sujeito nasceu, mas aquela que dá amor, respeito e segurança, que ensina e propicia um ambiente saudável para o desenvolvimento deste. Não importa se o indivíduo vive com sua família de origem, adotiva ou substituta, se vive em uma casa humilde ou em uma mansão, o que

realmente importa é ter uma família, saber e sentir que é amado, ter a quem recorrer quando está com medo ou se sentindo só, saber que pode dormir tranquilo, pois ao lado tem alguém que o ama, pois as “[...] relações de apego são essenciais para o bem-estar psíquico da criança [...], por mais modesto que seja um lar em termos materiais, ele é mais importante para o indivíduo do que qualquer outro lugar [...]” (SANTA CATARINA, 2006, p. 10).

A família é a primeira rede de apoio social e afetivo do sujeito, onde o indivíduo aprende a ser e viver no mundo (BRITO; KOLLER, 1999), e deve garantir total assistência material e emocional aos seus. Entretanto, nem sempre isso é possível, há famílias que acabam por violar todos os direitos de suas crianças e adolescentes, ao invés de proteger, maltratam, humilham, mutilam, abandonam. Quando a família deixa de ser um local seguro e passa a representar a própria insegurança, a instituição assume a responsabilidade de ser o local seguro.

A relação familiar surge em abandonados e infratores como uma marca ora da violência e revolta, ora da insatisfação, submissão e fuga. Há um traço representado no discurso, em que uma perda irreparável deixa sem destino a criança, até que a instituição se faz o destino. (GUIRADO, 1986, p. 200).

Esse novo destino age como representativo de quem deveria cuidar, mas acaba por não substituir este cuidador, já que apesar da família de origem nem sempre ser a exemplar, continua sendo a família do sujeito, a única que ele teve e com quem, muitas vezes, gostaria de estar, mesmo em situação de miséria, violência ou negligência. (GUIRADO, 1986).

A legislação compreende que a família é importante na formação da identidade do sujeito e reconhece, também, que muita coisa está sendo deixada de fazer.

A legislação brasileira reconhece a família como base da sociedade, à qual o Estado deve especial proteção [...]. Entretanto, também esses princípios legais não estão devidamente implementados. Por vezes, é verificada grande distância e até flagrante contradição entre o que é proposto legalmente e o modo como a sociedade trata a questão. (GUEIROS, 2007, p. 117).

Em pesquisa realizada, Spitz (1998) chegou à conclusão de que o papel da mãe (ou representativo) é de suma importância à criança, e também influencia no desenvolvimento desta, sendo o primeiro ano de vida do bebê primordial. Constatou-se que com a separação da mãe algumas crianças apresentaram-se mais chorosas, retraídas, mais propícias a contrair resfriados, apresentar perda de peso, e situações mais graves como depressão e óbito. “Os bebês não sobrevivem ao desamor [...]” (VICENTE, 1998, p. 48).

Essa pesquisa ressalta a importância da convivência familiar, principalmente da figura materna. Afastar-se dessa figura, que representa segurança à criança, pode ser comparado a uma ferida, “[...] a dor é imaginável. A cicatrização é difícil e lenta. O prejuízo, embora não fatal, pode ser permanente.” (VIORST, 2000, p. 21). Essa dor não acaba com o tempo, pode ser amenizada, mas a cicatriz poderá ser para a vida toda.

É um direito de toda criança e adolescente viver em família, mas não é realidade para muitos meninos e meninas no Brasil, assim, a instituição torna-se o lar destes, mas mesmo com todo o afeto das pessoas que trabalham em instituições, estas continuam tendo a característica de troca de serviços. Acredita-se que na família essa “relação de trabalho” (GUIRADO, 1986, p. 202) não exista, logo, a relação da criança com seus cuidadores ocorre de forma diferenciada.

1.4.3 A violência doméstica: conceitos e modalidades

De acordo com Guerra (1998), a violência doméstica apresenta uma relação com a violência estrutural (aquela que ocorre entre classes sociais), existindo também em todas as classes sociais, sendo classificada como violência de natureza interpessoal. O mencionado autor elucida:

[...] a violência é uma forma de relação social; está inexoravelmente atada ao modo pela qual os homens agem e reproduzem suas condições sociais de existência. Sob esta óptica, a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos atualizados de comportamento vigentes em uma sociedade em um momento determinado de seu processo histórico. [...] Ao mesmo tempo em que ela expressa relações entre classes sociais, expressa também relações interpessoais [...] está presente nas relações intersubjetivas que se verificam entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, entre profissionais de categorias distintas. Seu resultado mais visível é a conversão de sujeitos em objeto, sua coisificação (GUERRA, 1998, p. 31).

No aspecto intersubjetivo, a violência doméstica aparece como:

- a) transgressão do poder disciplinador do adulto, apresentando a diferença de idade do adulto com a criança e o adolescente como uma desigualdade de poder intergeracional;
- b) negação do valor de liberdade, exigindo que a criança ou adolescente sejam cúmplices do adulto, num pacto de silêncio;
- c) processo de vitimização como maneira de aprisionar a vontade e o desejo da criança e do adolescente, de submetê-los ao poder do adulto a fim de coagi-los a satisfazer os interesses, expectativas e paixões deste.

Assim, o abuso/vitimização consiste num processo de objetualização da criança ou adolescente, ou seja, de sua redução à condição de objeto de maus-tratos. Cabe lembrar que a violência doméstica contra crianças e adolescentes

[...] representa todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 1998, p. 32-33).

No entender de Azevedo e Guerra (1988), a violência doméstica pode ser expressa de quatro formas: violência física, violência sexual, violência psicológica e a negligência, cujas definições apresento a seguir. A violência sexual pode ser vista como: “[...] todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança com menos de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa” (AZEVEDO; GUERRA, 1988, p. 42). A violência psicológica, ou tortura psicológica, acontece quando um adulto deprecia a criança, bloqueia seus esforços de autoaceitação, causando-lhe sofrimento. Já a negligência, representa uma omissão no sentido de satisfazer as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente, quando pais ou responsáveis falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos; e quando essa falha não é o resultado das condições de vida além do seu controle. Dentre as quatro formas de violência, enfatizarei a violência física doméstica, pois é ela o foco desta pesquisa para a dissertação. Assim, em primeiro lugar, considero importante mostrar que o conceito de violência física foi definido por diversos autores (com definições diferenciadas) no decorrer dos anos.

Em 1962, os Drs. Kempe e Silverman batizaram o fenômeno como “Síndrome da Criança Espancada”. Essa síndrome referia-se, em geral, às crianças de baixa idade, que sofreram ferimentos inusitados, ocorridos em diversas épocas e em diferentes etapas, sendo sempre inadequados ou inconsistentemente explicados pelos pais ou agressores, e o diagnóstico era baseado nas evidências radiológicas dos ferimentos (GUERRA, 1998). Em 1971, Fontana definiu a violência física como:

A síndrome do maltrato na qual a criança pode se apresentar sem os sinais óbvios de ter sido espancada, mas com evidências múltiplas e menores de privação emocional, às vezes nutricional, negligências e abuso. A criança espancada é a última fase do espectro da síndrome do maltrato (apud GUERRA, 1998, p. 34).

Gelles, citado por Guerra, apresenta outra definição:

Violência física é considerada como um ato executado com intenção, ou intenção percebida, de causar dano físico à outra pessoa. O dano físico pode ir desde a imposição de uma leve dor, passando por um tapa até o assassinato. A motivação para este ato pode ir desde uma preocupação com a segurança da criança (quando ela é espancada por ter ido para a rua) até uma hostilidade tão intensa que a morte da criança é desejada (GUERRA, 1998, p. 35).

Em 1981, o Centro de Ajuda à Infância Maltratada e à Família em Crise, na Itália, definiu a violência como: maltrato físico, em que criança e adolescentes são objetos de agressões por parte daqueles que lhes são próximos, tendo consequências físicas como: lesões oculares, vísceras, fraturas, queimaduras, lesões permanentes ou morte.

Na literatura dos fins dos anos 80, a violência física foi definida como toda ação que causa dor física numa criança ou adolescente, desde um simples tapa até o espancamento fatal. Profissionais que estudam essa problemática dizem que a punição corporal de crianças e adolescentes é uma violência, mesmo que seja leve a punição, pois toda punição implica em dor física. Segundo eles, se as sociedades fossem impedidas, juridicamente, de realizar esse tipo de conduta, ocorreria uma redução na violência física, tendo em vista que experiências realizadas em alguns países mostraram uma redução da violência física diante da adoção de uma legislação que proibiu o disciplinamento corporal.

Já no Brasil, fala-se da síndrome da criança maltratada da seguinte forma:

A síndrome da criança maltratada é o termo usado por nós para caracterizar uma condição clínica em crianças jovens que receberam sérios abusos físicos, geralmente de pais ou parentes próximos. Esta condição é, também, descrita como trauma não reconhecido pelos radiologistas, ortopedistas, pediatras e trabalhadores sociais [...] (LIPPI, 2008, p. 41).

Azevedo e Guerra, comentando sobre o abuso-vitimização física, dizem que:

Aqui se inclui tanto o abuso físico propriamente dito quanto negligência, definida por alguns como 'forma insidiosa de maltratos'. Os castigos corporais têm sido considerados como abuso-vitimização física. É bem verdade que a literatura só é unânime em considerar como maltratos duas modalidades de castigos corporais: os castigos cruéis e pouco usuais e os castigos que resultam em ferimentos. No primeiro caso estão os castigos extremos e inapropriados à idade e compreensão da criança, por exemplo, cárcere privado, treino prematuro de toilette etc. No segundo caso está o bater de forma descontrolada e contundente (AZEVEDO; GUERRA, 1988, p. 36, grifo dos autores).

Embora constatando que existe uma diversidade de conceitos para a violência física doméstica, adotarei o conceito segundo o qual esse tipo de violência é entendida como emprego de força física, desde a mais leve até a mais severa, contra criança ou adolescente, de forma não acidental, causando-lhe diversos tipos de ferimentos, tanto físicos como psicológicos e perpetuados por pai, mãe, padrasto ou madrasta.

A violência contra criança pode ser vista sob dois aspectos: o primeiro, quando o agressor é abrangente, traduzindo em situações que redundam em alterações corporais, mentais e sociais, reversíveis, podendo ser consideradas como um acidente não intencional, mas previsível (aqui a responsabilidade fica diluída na comunidade, o agente não se individualiza). O segundo aspecto refere-se a um conceito no qual buscamos individualizar o agente agressor, como uma pessoa, considerando-o responsável pela mesma. Aqui a violência é caracterizada como um conjunto de alterações somáticas, mentais e/ou sociais, apresentada pela criança quando sujeita a acidentes do tipo intencional (SANTOS apud GUERRA, 1998).

1.4.3.1 Sobre os agressores: quem são, como e a quem agridem

Os agressores podem ser pai, mãe, padrastos, madrastas ou pais adotivos. As estatísticas mostram que 70% dos agressores são os próprios pais biológicos (GUERRA, 1998). A violência física é praticada, em sua maioria, por homens adultos sobre uma criança ou adolescente do sexo feminino. Na violência intrafamiliar a vítima frequentemente é a mulher, sendo que é mais frequente no meio rural. As vítimas da violência física podem ser tanto do sexo feminino quanto do masculino, podendo existir um predomínio do sexo feminino, principalmente, na adolescência, quando os pais impõem punições às jovens por causa do controle sobre sua sexualidade

Quando se trata de violência intrafamiliar, esta apresenta uma tendência à cronificação. Conforme Saffioti (1997), de acordo com as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, sobre a população urbana, temos os seguintes dados:

[...] 86% dos homens que foram fisicamente agredidos, o foram uma única vez, os 14% restantes dividindo-se em cifras iguais nas categorias de **duas vezes e três vezes ou mais**. Dentre as mulheres vítimas de agressão física, 83% a sofreram uma única vez, 8%, duas vezes, 9%, três vezes ou mais. A rotinização da violência nas relações familiares, especialmente conjugais é mais pronunciada no seio da população rural [...] (SAFFIOTI, 1997, p. 155, grifo do autor).

Guerra (1998) comenta que nas famílias onde ocorre a violência física, a relação do agressor com o filho (vítima) se caracteriza por ser uma relação sujeito-objeto, ou seja, onde filho deve satisfazer as necessidades dos pais. Sobre o filho pesa uma expectativa dos pais de desempenho superior às suas capacidades. Também pode existir uma idealização da criança ou adolescente: os pais os imaginam como pessoas que não correspondem a seu filho, podendo representar um motivo para sua rejeição, seja o seu aspecto físico, o seu caráter, sexo, etc.

Nos casos em que ocorre a violência doméstica a disciplina física é sempre enfatizada pelos pais ou responsáveis como um método adequado de educação. Esse método já foi aprendido pelos próprios pais, pela forma como eles foram educados quando crianças.

[...] a maioria das pessoas que perpetra violência física contra seus filhos, foram elas mesmas vítimas desta violência em sua própria infância [...] é absolutamente impossível que uma pessoa educada num ambiente de honestidade, de respeito e de afeto venha a atormentar um ser mais fraco de tal forma que lhe inflija um dano permanente. Ela aprendeu bem cedo que é correto e adequado dar às crianças proteção e orientação porque são pequenas e indefesas, sendo que este conhecimento armazenado em estágio precoce em sua mente e em seu corpo permanecerá efetivo para resto de sua vida (MILLER apud GUERRA, 1998, p. 43-44).

Nas famílias onde ocorre a violência física, geralmente, há um tipo de “aliança solidária” entre os cônjuges, em que um dificilmente exerce a violência sem a cumplicidade do outro, sendo raro o parceiro não agressor revelar o ocorrido a terceiros. Muitas vezes, o parceiro não agressor separa-se da família e não toma providências em termos de proteção da vítima. O reconhecimento da responsabilidade da agressão por parte do agressor é muito difícil, sendo comum ele negar o ato cometido.

Por consequência do ato de evitar a denúncia, quando a vítima apresenta traumas graves, muitas vezes, a procura por ajuda médica é demorada. Assim, a criança ou

adolescente vítima da violência física doméstica fica totalmente desprotegida. Para ilustrar, apresento o depoimento de uma vítima:

Estamos sozinhos com os nossos segredos; não há ninguém que possamos abraçar. E, se não existe contato, toque ou liberdade de falar, por assim dizer, não pode existir o sentimento de que uma pessoa está cuidando de outra. Se não consigo exprimir os meus sentimentos, não sou passível de amar, não tenho vida (GUERRA, 1998, p. 44).

O sujeito vítima da violência não é passivo, em geral, ele reage às agressões, mesmo que seja apenas verbalmente. Portanto, nesse tipo de violência, estão presentes a ação e a reação, e cada parte (agressor e vítima) desempenha um papel relevante para a manutenção da tensão.

Saffioti (1997), citando os dados do IBGE (2000), mostra que, dentre as vítimas agredidas fisicamente por parentes, as do sexo feminino representam 65,8% do total, localizando-se apenas 1,8% na faixa de 0 a 9 anos e 6,5% na de 10 a 17 anos. Quantos às vítimas do sexo masculino, constituem 34,2% do total, sendo que 2,8% situam-se na primeira faixa etária e 6,3% na segunda.

A forma de violência estudada nesta dissertação é a que ocorre no meio intrafamiliar, embora possa acontecer no interior de um ônibus, num bar, na via pública, na escola, em prédios comerciais, no ginásio ou estádios esportivos ou pelos próprios policiais, ou seja, não há um lugar específico ou privilegiado para que ela ocorra. E também a violência física pode incluir, muitas vezes, a sexual.

Falando dos agressores, um dado importante a mencionar é que os parentes são frequentemente os agressores, deixando pouco ou nenhum espaço para desconhecidos e outros conhecidos. Este dado revela que a violência intrafamiliar é de grande ocorrência e que fica escondida por trás do véu da “sagrada família”. A violência intrafamiliar, seja a física, a sexual, a psicológica, etc., interfere diretamente na identidade da criança ou adolescente que por ela foi vitimizado, sendo que algumas das vítimas acabam fugindo de casa para viver nas ruas.

A grande presença da mulher como agressora de seus filhos encontra explicação na teoria desenvolvida por Welzer-Lang, que mostra que a mulher, dominada pelo homem, pratica violência por delegação de poderes, já que o poder é masculino e patriarcal. Quando a mulher pratica a violência, ela está exercendo o papel masculino, defendendo a organização social de gênero que a subalterniza (SAFFIOTI, 1997).

Existe uma dificuldade na análise da violência contra crianças e adolescentes que é o fato de que as condutas visíveis do agressor podem ser consideradas normais, pois 39% dos agressores não possuem antecedentes que possam justificar suas condutas de agressão. O alcoolismo, uma das causas da violência, aparece em 20% dos casos, a desagregação familiar compreende 10%, só cerca de 4% dos agressores possuem antecedentes psiquiátricos e 2% são toxicômanos. Apenas 10% dos agressores que cometeram violência física apresentam quadros de perturbações psiquiátricas graves (GUERRA, 1998).

Quando a violência perpassa a questão de gênero, devemos buscar sua compreensão para além das relações interpessoais entre homens e mulheres. Vivemos em uma sociedade onde os castigos são comuns. Crianças e adolescentes são castigados para serem educados, por não terem agido corretamente, para serem dominados, ou por outros motivos.

Na avaliação da intensidade dos maus-tratos, os médicos utilizam, além dos critérios de severidade dos ferimentos, a frequência das ocorrências. A tarefa é difícil de ser realizada, pois os agressores não declaram ter espancado ou maltratado o filho. Os casos mais aberrantes são mais fáceis de diagnosticar do que os casos mais leves, que não apresentam sinais de espancamento. Para fazer o diagnóstico, o médico precisa pensar que algo a mais está ocorrendo, além do que é apresentado. Segundo Azevedo e Guerra (1988), ele deve verificar se:

- a história contada pelos pais está de acordo com os achados clínicos;
- os pais ficam indiferentes ou não para com a gravidade dos ferimentos dos seus filhos;
- os pais apresentam atitude “conformista”, dizendo que crianças sempre se machucam;
- os pais relutam em fornecer os dados do fato ocorrido;
- pela história contada, o problema parece ter ocorrido há dias ou horas antes, havendo demora na procura do médico.

As crianças nunca devem ser interrogadas perante seus pais, pois eles as inibem. Quando só, a criança, na maioria das vezes, conta sobre o ocorrido.

Os ferimentos provocados pela violência física doméstica podem ser os mais variados possíveis: escoriações, lacerações, vergões, equimoses, hematomas, queimaduras, cortes, fraturas, cicatrizes, etc. As lesões encontradas são as de pele, principalmente os hematomas, as equimoses, as marcas de dedos (beliscões) e as queimaduras. Essas lesões por si só não caracterizam nenhuma doença, o que leva o médico a descobrir que houve maus-

tratos. Elas, usualmente, localizam-se na parte superior do corpo e são mais severas do que as impostas por outras crianças (AZEVEDO; GUERRA, 1988).

Queimaduras, sobretudo as provocadas por líquidos quentes, são as mais comuns e quando são simétricas ou múltiplas indicam o abuso físico. As queimaduras também podem ser provocadas por outros objetos, tais como: garfo, faca, pedaço de ferro, colher, ferro de passar roupa e cigarro. Geralmente são cometidas na região dorsal e nas nádegas, parte do corpo normalmente mais acessível ao adulto agressor.

Os casos de agressões mais sérios e urgentes, cometidos contra crianças e adolescentes, são os hematomas subdurais, decorrente ou não de fratura de crânio. Também podem ocorrer fraturas de outras partes do corpo, que o exame médico poderá definir se elas serão decorrentes da violência física ou não. Outro tipo de lesão que é menos frequente, porém não menos grave, é a presença de lesões intratorácicas e intra-abdominais. Essas, em geral são decorrentes de socos, pontapés, uso de objetos (armas, etc.) ou por quedas. As lesões oculares, não tão frequentes, não são menos graves, pois podem causar rotura do globo ocular, lesões na retina, levando inclusive à perda da visão. Além das lesões externas, outras lesões podem ocorrer oriundas da ingestão de medicamentos, drogas, bebidas alcoólicas, ou de outros produtos químicos. Os pais acabam obrigando seus filhos a ingerirem tais substâncias para controlarem seus comportamentos: objetivam levar os filhos a dormirem ou ficarem mais quietos em função de não quererem ou não poderem dispensar-lhes atenção e cuidados devidos.

1.4.3.2 Consequências da violência física doméstica

Conforme a apostila organizada pelo Centro Crescer sem Violência, elaborada para ministrar o curso de “Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes” (2000) (SANTA CATARINA, 1999), as consequências da violência doméstica na identidade das crianças e adolescentes vitimizados são de ordem orgânica e psicológica. Citarei agora as que considero serem as principais:

a) Consequências orgânicas:

Sequelas provenientes de lesões abdominais, oculares, de fraturas dos membros inferiores e superiores e/ou do crânio, de queimaduras, ferimentos diversos, enfim que poderão causar invalidez permanente (como lesões neurológicas irreversíveis) ou temporária; A morte para a vítima, conhecida como VIOLÊNCIA FATAL e muitas vezes bastante subestimada em função das dificuldades de se detectar as reais causas da morte (SANTA CATARINA, 1999, p. 22, grifo no original).

b) Consequências psicológicas:

Sentimentos de raiva, de medo quanto ao agressor; Quadros de dificuldades escolares;
Dificuldade quanto a confiar nos outros; Autoritarismo (a dor física e o abuso originados da disciplina são os progenitores consistentes do autoritarismo...); Autoconceito negativo e autoestima negativa; Comportamento agressivo; Dificuldades de relacionamento; Infelicidade generalizada (SANTA CATARINA, 1999, p. 22).

Ainda, de acordo com a apostila mencionada, a violência doméstica, seja a punição leve ou severa, treina a criança para aceitar e tolerar a agressão e a violência na medida em que tais atos praticados pelos adultos destinam-se a ensinar-lhes obediência e submissão. Os sentimentos associados a essa punição são: angústia, raiva, ansiedade, medo, ódio, terror e hostilidade.

Por conseguinte, pode ocorrer:

Parricídio/Matricídio (como forma de acabar com a violência na casa, exterminando-se o agressor quando um pai abusa de seu filho até a morte, a criança se torna a última vítima, silenciada para sempre. Quando uma criança mata seu pai, entretanto, nós observamos a verdadeira face negra do abuso infantil: a criança vítima transformada em agressora e a violência fechando seu círculo). Os sentimentos gerados pela dor decorrente das agressões físicas de adultos contra crianças **são na maioria das vezes reprimidos, esquecidos, negados, mas eles nunca desaparecem**. Tudo permanece gravado no mais íntimo do ser e os efeitos da punição permeiam nossas vidas, nossos pensamentos, nossa cultura (SANTA CATARINA, 1999, p. 23, grifo nosso).

Além das sequelas nas vítimas, de ordem física ou psicológica, outras consequências podem ocorrer, mostrando uma fase de extrema gravidade, “além de um ciclo perpétuo de violência nas famílias, entre as quais o retardamento mental; o atraso no desenvolvimento intelectual, principalmente na área da inteligência verbal; baixo rendimento escolar” (SANTA CATARINA, 1999, p. 23).

A seguir apresentarei algumas considerações sobre a institucionalização.

1.4.3.3 A institucionalização

Toda instituição, segundo Goffman (1961), conquista parte do tempo de seus internados, dá-lhes algo de um mundo e tem tendência de “fechamento”, no sentido de que cada uma tem suas restrições, suas atividades, possuem paredes e portas fechadas e provocam

uma barreira com o mundo externo. Essas instituições “fechadas” também podem ser chamadas de “instituições totais”, ou seja, um local de resistência e trabalho, onde um número de indivíduos com situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada. Goffman (1961) utilizou este termo “instituições totais” para diversas instituições, tais como: asilos, conventos, reformatórios e outros. Cada uma delas possui características específicas e alguns rituais que são compartilhados com as outras, como: cumprir regras, obedecer à autoridade e à hierarquia.

Crianças e adolescentes chegam às instituições com uma cultura derivada de uma vida em família, de uma sociedade onde praticavam atividades aceitas sem questionamento o tempo todo. Ao entrar na “instituição total”, eles sofrem diversas intervenções no seu comportamento, mudando, conseqüentemente, os comportamentos que apresentavam anteriormente. Essas mudanças ocorrem, pois eles são “moldados” às regras e à rotina da instituição.

Na concepção de Goffman (1961), um dos aspectos predominantes nas “instituições totais” é a quebra da liberdade de escolha das ações individuais, uma vez que qualquer ação é controlada pela instituição. Os horários são rígidos e existe uma gama de regras e obrigações que o indivíduo deve seguir e cumprir. A institucionalização modifica a vida da criança e do adolescente, não permitindo, muitas vezes, que eles possuam uma vida digna. Além de sofrerem com a mudança de ambiente, as crianças e os adolescentes são distanciados de seu ambiente familiar, de seus amigos, de parentes próximos, da escola e de seus objetos pessoais, comprometendo, assim, suas características individuais.

Ao chegar à instituição, o indivíduo possui uma concepção de si mesmo, de “eu”, mas com o tempo essa concepção vai passando por uma série de “rebaixamentos” e degradações. A barreira colocada entre ele e o mundo externo provoca uma mutilação do seu “eu”.

O tratamento que crianças e adolescentes recebem em instituições costuma ser indigno, pois não podem fazer nada sem a permissão de seus dirigentes, são obrigados a responder de acordo com as regras pré-estabelecidas, executam uma rotina diária que, a princípio, consideram estranhas e são obrigados a aceitar um papel com o qual não se identificam.

Ainda de acordo com Goffman (1961), as “instituições totais” utilizam várias formas para promover a obediência às regras pelas crianças e adolescentes, uma delas é o

castigo pela não obediência e outra é a chance de privilégios frente à obediência. E muitos privilégios são apenas a ausência de castigos.

Considero que a institucionalização não seja a melhor solução, pois geralmente priva o indivíduo de um convívio afetivo. Quando o quadro de referência de vida, ou seja, o lar, se desfaz, a criança ou adolescente torna-se angustiado e passa a procurar outro quadro de referência fora do lar, recorrendo à sociedade para que ela forneça a estabilidade de que precisa a fim de transpor os primeiros e essenciais estágios de seu crescimento emocional.

Luca (1999) relata que diversos estudos comprovam os danos psicológicos, físicos ou sociais decorrentes da institucionalização. A autora comenta que o meio físico das instituições é em geral monótono, com pouca estimulação visual, auditiva, linguística, motora, etc.; o meio emocional é caracterizado pela ausência de variações emocionais, quer positivas ou negativas; e o meio social carece de oportunidade para praticar certas habilidades comuns na vida do lar, assim como falta a motivação fornecida por pais, irmãos e demais familiares, a qual estimularia e facilitaria a aprendizagem.

As atividades que ocorrem dentro da instituição são, com frequência, impostas por funcionários, sem que exista uma preocupação em saber o que as crianças e adolescentes querem fazer ou que tipo de atividades desperta seus interesses. Esses tipo de procedimento faz com que crianças e adolescentes não se motivem por quase nenhuma atividade, pois estas não vão ao encontro de seus interesses e também não estimulam a criatividade e a produção de coisas novas e, sim, a aceitação de normas impostas. Nestas instituições existe uma falta de preparo objetivo para a vida, as crianças e adolescentes não são preparados para uma vida social, política e econômica, assim, não conseguem se constituir com autonomia.

Muitas crianças e adolescentes acabam construindo uma carreira institucional, pois ficam na instituição por muito tempo e, muitas vezes, quando saem de uma, acabam sendo transferidos para outra. O ECA é contra a institucionalização, visto que esta deve ser provisória e a criança ou adolescente deve voltar para sua família biológica ou ir para uma outra família substituta.

1.4.4 O psicólogo e o atendimento de alunos: contribuições da Psicologia à Educação

A noção de que o psicólogo dentro da escola deve direcionar seus esforços para as crianças com dificuldade de aprendizado ainda é muito forte. Muitas vezes, os profissionais da educação, em uma prática individualista e excludente, acreditam que o problema esteja no aluno, e que a função do psicólogo seria trabalhar com esse “aluno-problema”, quando, na

verdade, o psicólogo, com uma visão de que o ser humano é um ser histórico social em construção e que diversos fatores podem-no influenciar, juntamente com seus conhecimentos, poderia contribuir muito mais para essa área de atuação. Desta forma, podemos levar em consideração que, para se obter êxito no sucesso escolar do aluno, devemos trabalhar no sistema no qual ele está inserido, que são a escola e o ambiente familiar.

Considero que o psicólogo na instituição escolar seja o profissional que possui conhecimentos acerca dos processos psicológicos, que possibilita uma disposição de recursos para lidar com as pessoas e grupos de maneira que anule situações de tensão emocional e facilite os relacionamentos. Porém, ele não deve trabalhar diretamente com o aluno, e sim atuar junto às fontes de influência direta sobre o comportamento dele, ampliando os benefícios dos recursos psicológicos a um maior número de pessoas, podendo, então, trabalhar juntamente com pais e professores para procurar facilitar o desenvolvimento escolar.

Este profissional deve colaborar como um especialista que pertence à equipe da escola, podendo fazer uma troca de pontos de vista, esclarecendo que soluções rápidas e repentinas não existem, e que a participação e colaboração da escola, em conjunto com a família, permite o desenvolvimento de comportamentos que facilitem um ambiente educativo. Para facilitar o trabalho educativo e obter cooperação, o profissional pode levar os professores a pensar e refletir sobre sua ação, a fim de que estes possam fazer uso de seus próprios recursos para o sucesso escolar do aluno. Os professores, tornando-se mais receptivos e atentos, poderão perceber as dificuldades e também os conhecimentos e habilidades dos alunos, podendo potencializá-los. Apontar somente suas dificuldades pode acabar gerando uma forma de exclusão, de modo que as crianças sintam-se discriminadas e desvalorizadas. Assim, o professor irá perceber que as soluções aparecem em longo prazo e que ele é parte extremamente importante no progresso do aluno.

Cada sujeito é único, com ritmos diferentes, suas vivências e realidades são individuais e cabe ao professor estar aberto para encontrar uma forma de trabalho adequada a cada um de seus alunos. Vale ressaltar que, para um professor que tem que atender uma classe com um grande número de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e interesses, não é fácil estudar uma situação e propor um plano específico; cabe, então, ao psicólogo auxiliá-lo, desenvolvendo um clima de cooperação e de troca de informação, com orientação e recursos técnicos ou bibliográficos solicitados pelo professor. Junto com o professor e orientador da escola, procurando conhecer o aluno em seus aspectos essenciais, o psicólogo pode contribuir ainda para demarcação e execução de ações que possibilitem a caracterização

de aspectos da subjetividade individual que podem estar ligados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Uma dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada aos sistemas no qual o aluno está inserido (escola e família), não excluindo uma visão organicista, mas pensando de uma forma em que não podemos percebê-lo como um sujeito provido de problemas, mas como um sujeito relacional. Nessa perspectiva, a conduta relativa a pai e mãe é, ao menos em parte, apreendida e por isso irá existir uma educação dos pais no sentido mais geral, ou seja, de troca de concepções, conhecimentos, atitudes e habilidades.

O psicólogo, dentro da instituição escolar, pode orientar os pais, chamar a família do aluno com dificuldades, com o propósito de que possam obter dados a respeito do outro sistema direto em que o aluno participa. Juntamente com a família, pode refletir sobre essa dificuldade, neste momento em que família se encontra, e elaborar estratégias para propiciar o sucesso do aluno. A orientação de pais não se delimita exclusivamente à indicação do que se tem que fazer, mas de que maneira dizer. Cada criança requer certa forma de relacionamento, assim como cada pai uma maneira diferente de se orientar.

A orientação de pais deve ser mais do que nunca personalizada. Na atualidade resulta impossível conceber um pai 'em geral' que educará seus filhos 'em geral'. Estas entidades irreais caíram em desuso. Princípios, regras, critérios continuam a existir e muito necessários, sob pena de deixar que a educação fracasse ao azar das condutas juvenis e das reações parentais improvisadas. Mas a educação, os princípios, regras, etc., unicamente existem na relação educadores x educandos (MASINI, 1981, p. 85, grifos do autor).

A orientação psicológica consiste em ações de aconselhamento por conta das necessidades específicas do desenvolvimento do educando, pode acontecer com a participação de outros profissionais da escola com o objetivo de solucionar dificuldades concretas ou objetivando a promoção de bem-estar emocional, como também a construção de significantes recursos psicológicos que a instituição escolar propõe. Um olhar pormenorizado ao desenvolvimento integral dos educandos permite que o psicólogo estruture melhor uma orientação com os pais, que pode ser realizada de forma individual ou em grupo.

Além dessas questões de orientação com família, escola e alunos, o psicólogo, dentro da instituição escolar, pode fazer uma série de atividades e ser considerado como um agente de mudanças: ele pode fazer avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamentos de alunos com dificuldades. Porém, devemos ter cuidado, uma vez que o atendimento psicológico clínico às crianças dentro da escola, muitas vezes, pode gerar exclusão.

As crianças se sentem discriminadas e desvalorizadas pelos colegas, familiares e professores por necessitarem desse tipo de atendimento. Frequentemente se dizem loucas, doentes ou burras e passam a agir como tal. Outras vezes dizem que são perseguidas pelas professoras, pois todas as crianças fazem bagunça, mas só elas são encaminhadas. Sentem-se injustiçadas e expressam seu descontentamento por serem o bode expiatório da classe (BRITO, 1999/2000, p. 54).

Cabe, então, utilizar técnicas e estratégias que possibilitem a superação das dificuldades encontradas, podendo fazer observação destes alunos no meio em que eles interagem, de forma que não os rotule. O diagnóstico, análise e intervenção podem acontecer não só de maneira individual, com relação a um grupo pequeno de alunos, como também em nível institucional, em particular no que se refere à subjetividade social da escola, com o planejamento de estratégias de trabalho que favoreçam as mudanças necessárias para o aprimoramento de processos educativos.

A orientação profissional nas instituições escolares aparece, principalmente, nos últimos anos do Ensino Médio, é um trabalho que o psicólogo faz através de testes e técnicas em que pode observar as características pessoais, habilidades e interesses do aluno e, a partir daí, investigar as melhores opções de cursos e atividades que o aluno pode seguir, para uma possível escolha profissional como também para a colocação no mercado de trabalho.

Para Bohoslavsky (1993), a proposta da orientação vocacional é para que funcione como um processo dinâmico, em que na interação orientador-orientando este último tem papel bastante ativo no sentido de não ser um receptáculo de informações, mas um ser que escolhe. O orientador auxilia o orientando na sua aprendizagem da escolha, levando-o a se perceber e a perceber o plano contextual de sua escolha.

A elaboração e coordenação de projetos educativos específicos podem ser realizados de maneira corretiva, com projetos que aparecem em virtude de problemas concretos que se apresentam na escola ou na comunidade na qual está inserida; ou de maneira preventiva, de acordo as propostas pedagógicas e pelas prioridades definidas para o trabalho educativo.

O psicólogo pode colaborar na construção, no acompanhamento e análise da proposta pedagógica da escola, contribuindo para um trabalho coletivo, para uma reflexão conjunta, nos processos de comunicação, e também em um consenso de pontos de vistas diferentes. Pode participar nos processos de seleção dos membros da equipe da escola, levando em consideração as características e a disposição requeridas para o desempenho de cada uma das funções a serem exercidas, como também no processo de avaliação dos

resultados dos trabalhos realizados, assim como colaborar para a coerência da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica.

Coordenação de disciplinas e de oficinas e projetos de trabalho direcionados ao desenvolvimento integral dos alunos, com temas como: desenvolvimento de habilidades interpessoais, conhecimentos de si próprio, ampliação da criatividade e imaginação, valores, também pode ser um trabalho realizado pelo psicólogo na escola. Também a produção de pesquisas com alunos, professores, pais e membros das comunidades com o objetivo de aperfeiçoar o processo educativo, e promover o bem-estar emocional e crescimento das pessoas que estão associadas ao espaço social da instituição escolar. O psicólogo escolar pode ainda auxiliar, de maneira crítica, reflexiva e criativa, a implementação das políticas públicas na escola.

É possível perceber o quanto são amplas as contribuições do psicólogo dentro da instituição escolar, mas poucas são as escolas que têm como integrante da equipe um psicólogo, além disso, muitos profissionais da educação não têm conhecimento do papel deste profissional, ou se têm, fixam na ideia de que o psicólogo está dentro da instituição apenas para trabalhar com um grupo pequeno de alunos, que apresentam alguma dificuldade, tirando, assim, as responsabilidades de si, da sua importância no processo de crescimento deste aluno. Vale lembrar que a responsabilidade dentro de sala de aula cabe aos professores, assim como os pais também têm suas responsabilidades com seus filhos fora do âmbito escolar. O psicólogo pode fazer essa ligação entre alunos, pais e professores, e outros vários trabalhos que estão em torno desse sistema, uma vez que percebe o sujeito como um ser histórico e social em construção, e que todos nós influenciemos e somos influenciados.

2 A PESQUISA DE CAMPO: RUMO AO CONHECIMENTO EMPÍRICO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES VITIMIZADOS

A seguir apresentarei a pesquisa realizada iniciando pelo percurso metodológico, definindo os sujeitos, os recursos e as intervenções realizadas.

2.1 A METODOLOGIA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Do ponto de vista metodológico, conforme explicitado na introdução, trata-se de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Quanto ao local de desenvolvimento, a pesquisa foi de campo, porque realizada tanto na escola quanto na Casa Lar - que abriga os menores violentados fisicamente por familiares.

A pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tais como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 85). Ela se preocupa mais com o aprofundamento das questões e estuda um único grupo, um tema específico. Para a efetivação desta pesquisa, foram realizadas também intervenções. Optei por um estudo de caso, que é caracterizado, de acordo com Gil (1991), como sendo um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos permitindo o seu amplo e detalhado conhecimento.

Para responder ao problema - quais as implicações da violência doméstica (violência física) na constituição da identidade social de crianças e adolescentes por ela vitimizados? -, defini o seguinte objetivo geral: estudar as implicações da violência doméstica (violência física) na constituição da identidade social de crianças e adolescentes alunos de uma escola estadual do sul de Santa Catarina. Para atingi-lo, procurei conhecer como se dá a constituição da identidade e da Psicologia crítica. Revisei as teorias que abordam a violência doméstica, especificando a violência física. Em campo, observei as interações sociais das crianças e adolescentes que foram vítimas da violência física doméstica, e procurei analisar as consequências da violência física na identidade das crianças violentadas, alunos de uma escola estadual do sul de Santa Catarina, abrigadas na Casa Lar.

Os primeiros passos em campo foram no sentido de identificar os sujeitos da pesquisa. Para tanto, realizei uma visita à escola estadual para onde foram encaminhadas cerca de 15 crianças/adolescentes que apresentavam dificuldades escolares. Entre elas, seis

eram abrigadas na Casa Lar - instituição que acolhe crianças e adolescentes maltratados por familiares.

O pedido da direção da escola era para que eu realizasse um diagnóstico e que fornecesse um laudo referente a estas crianças que apresentavam dificuldades escolares a fim de requerer, junto à Secretaria de Educação, o acompanhamento de um “professor dois” para auxiliar no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Expliquei que não trabalhava dessa forma, realizando diagnósticos a partir de testes por exemplo, e propus iniciar um acompanhamento psicopedagógico que seria realizado por duas duplas de estagiários do curso de Psicologia por mim supervisionados.

Nessa escola atuo como professora responsável para atender crianças com dificuldade de aprendizagem e agora também como pesquisadora. Para conhecer os alunos (crianças e adolescentes), participei, uma vez por semana, nos períodos matutino e vespertino, das atividades que eles realizavam na escola num projeto de reforço escolar e de cidadania.

Realizados os procedimentos formais de permissão para início da pesquisa (declaração da universidade, do plano da pesquisa, e da autorização da Secretária da Educação e Secretária Social), realizei contato com funcionárias da Casa Lar e plantonistas. Lá chegando, estabeleci contatos com os seis internos e fui surpreendida porque esse pequeno grupo rapidamente se dissolveu. Das seis crianças, duas foram adotadas e duas retornaram às suas respectivas famílias, restando apenas duas crianças, que foram por mim atendidas até o final da pesquisa. Por questões éticas serão utilizados pseudônimos para identificar todos os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo, sejam os jovens acolhidos, os plantonistas, os voluntários, os professores, etc.

Do grupo dos seis inicialmente identificados, objetivei o acompanhamento de Carlos e Tom, os dois remanescentes. No entanto, no momento em que foram iniciados os acompanhamentos psicopedagógicos na Casa Lar já existia um grupo constituindo Carlos e Tom, de treze abrigados. Todos participaram das atividades psicopedagógicas, incluindo as dinâmicas de grupo nas quais o foco maior de atenção permanecia sendo Carlos e Tom.

Consultei alguns relatórios sobre as crianças abrigadas na Casa Lar, e recebi muitas informações a respeito delas através de entrevistas com as plantonistas. Com os familiares não tive oportunidade de realizar qualquer contato. Estava sendo introduzido, na minha prática, o atendimento com a ausência da família. O que isso poderia significar? Que importância teria com relação ao desenvolvimento das crianças/adolescentes? Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 29) lembram que “os percursos de cada pessoa só podem ser pensados

de modo indissociável a partir dos processos interativos estabelecidos pelas pessoas em contextos específicos”.

As informações obtidas através das entrevistas com as plantonistas foram de grande utilidade: elementos sobre a vida sofrida das crianças/adolescentes, inclusive as várias rupturas afetivas pelas quais já passaram, são muito importantes para a compreensão de suas vivências. Elas possibilitaram a criação dos quadros 1 e 2, que apresentam dados sobre as crianças e as classificam de acordo com as categorias sugeridas por Ciampa que são usadas para a construção da identidade.

No que diz respeito ao lócus da pesquisa, a Casa Lar, possui duas coordenadoras gerais, que são responsáveis por toda a parte administrativa da casa, além de desempenharem também a função de acompanhamento pedagógico das crianças e adolescentes. Cabe a elas realizarem o agendamento de consultas, quando estas se tornam necessárias. Existem ainda três plantonistas (que cuidam da limpeza da casa e da cozinha) e quatro cuidadoras (uma enfermeira, duas pedagogas que auxiliam as crianças e adolescentes nos deveres escolares, e uma psicóloga).

A instituição existe há cinco anos e sobrevive com verbas municipais e ajuda da comunidade. Ela tem como objetivo o amparo de crianças e adolescentes abandonados ou retirados do ambiente familiar, acompanhando seu processo de desenvolvimento nas seguintes áreas: educacional, social, saúde, pessoal e lazer.

A esse grupo de sujeitos (seis inicialmente) foram sendo agregados outros abrigados, chegando a constituir um grupo de 15 pessoas. Alguns profissionais, tais como: diretor, coordenadores, professores e assistentes pedagógicos, foram entrevistados. E também recorri a fontes hemerográficas, a partir das quais foram coletados dados dos seguintes documentos: relatório situacional da assistente pedagógica da escola estadual do sul de Santa Catarina.

Pesquisador Responsável: Sâmia Torquato Rahim

Endereço: Vigário José Poggel, 1351

Tubarão – SC

Fone: (48) 9652 7763

E-mail: samia.correa@unisul.br

Eu (**Sâmia Torquato Rahim**), responsável pelo projeto de pesquisa intitulado (**As implicações da violência doméstica contra crianças e adolescentes na construção da subjetividade/identidade: um estudo de caso em uma escola estadual do sul de Santa Catarina**).

Declaro:

Que o acesso aos dados registrados em análise de dados será restrito, onde tenho compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do sujeito bem como a sua não estigmatização.

Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardas seguras para confidencialidades dos dados de pesquisa.

Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo.

Que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assino este termo para salvaguardar seus direitos.

Sâmia Torquato Rahim

Pesquisador responsável



Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Tubarão ____ de _____ de 20__.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que os objetivos a que me propus foram alcançados. De fato a violência física deixa feridas, nas crianças e adolescentes, que marcam para sempre: a ausência de uma família, de uma casa, do afeto e aconchego fica evidente a olhos nus. As identidades afetadas: as crianças/adolescentes vivem numa eterna “corda bamba”, não têm a menor previsibilidade a respeito do dia seguinte das suas vidas. Podem retornar para casa, podem ser reconduzidas à Casa Lar, podem ser adotadas, particularmente as mais novas. Se continuarem na Casa Lar, ali só poderão permanecer até os 18 anos. E depois, para onde irão? Qual formação profissional pode possibilitar-lhes viver com dignidade?

O fato de algumas crianças/adolescentes fugirem do lar demonstra bem que elas o fizeram, na maior parte das vezes, para escaparem de punições violentas. As implicações da violência sobre a constituição da identidade nos seus aspectos psicofísicos são desencadeantes de medo, insegurança, retraimento, ansiedade e desenvolvimento de possíveis condutas agressivas, tendo em vista as dificuldades na formação dos vínculos familiares. Tais comportamentos dificultam as relações interpessoais, como, por exemplo, com colegas na escola.

Na instituição, ao desenvolver as atividades com as crianças, observei inúmeras vezes os seus medos, retraimentos, ansiedades e revoltas com suas condições de vida. X, logo de início, quis me mostrar sua individualidade, tentando estabelecer comigo uma relação dialógica e afetiva quando se recusou a obedecer “minha solicitação”, apenas realizando a atividade no momento em que negocieei com ele o propósito. Y demonstrou sua tristeza e revolta, permanecendo cabisbaixo. Quando humilhado pela plantonista, as lágrimas escorregam pelo rosto, obedecendo à sua ordem (castigo), imposta de forma arbitrária, punindo-o com o isolamento no quarto da instituição.

X e Y tiveram dificuldades em manter vínculos e aceitar a sua institucionalização, segundo o relato da orientadora da Casa Lar. Esses tipos de relacionamento geram medo de se expressar, de criar vínculos de amizades, ou afetivos, pois não sabem se vão ser bem aceitos e bem tratados pelas pessoas.

A Casa Lar não oferece o tipo de vida que as crianças e adolescentes devem possuir, pois não é uma família e sim um abrigo de crianças desamparadas. Quando o sujeito chega a uma instituição, ele já possui elementos constitutivos de sua identidade, uma concepção de si mesmo que foi construída por uma vida sociofamiliar. Porém, na instituição, ele precisa renunciar a tudo que não é necessário para sua sobrevivência no novo meio. Então,

começa a passar por algumas mudanças, deixando para trás lembranças de uma vida socioafetiva, mesmo desequilibrada e instável, para se adaptar às normas da instituição e à nova rotina. Assim, as crianças e adolescentes se encontram sem individualidade, pois perderam alguns papéis em virtude da barreira que os separa do mundo externo. Mas, devido ao tipo de vida que existe em suas famílias, muitas vezes, é na instituição que eles conseguem se reestruturar.

X e Y deixaram de viver com suas famílias, com seus objetos pessoais, com seus amigos e tiveram que se adaptar ao novo mundo da Casa Lar, onde, na maior parte do tempo, eles têm que seguir normas, valores e horários pré-estabelecidos. Também não têm a possibilidade de viver emoções, de viver sua própria intimidade e têm poucos momentos de lazer. Tudo isso compromete a criação do sujeito autônomo e a formação de sua individualidade.

Portanto, é necessário trabalhar com as famílias mais necessitadas, desestruturadas, pois o maior problema é dar-lhes suporte e possibilitar que as crianças permaneçam inseridas nelas. Essas famílias que vivem o problema da fome, do desemprego, de uma história de vida difícil, passam a ser rejeitadas pela sociedade. As crianças e adolescentes são frutos de influências das famílias e da sociedade, pois é através das relações com a família e com a sociedade que eles se constituem, enquanto seres, em sua individualidade. Por isso, entendo que é importante o envolvimento da família em todo o processo de desenvolvimento de seu filho. Para tanto, é preciso que sejam implantados programas de auxílio às famílias, às crianças e aos adolescentes, com o objetivo de prevenção e intervenção.

Ao analisar o estigma vivenciado por adolescentes institucionalizados, Guerra (1998) mostra que o castigo, como forma de educar, não os leva a ter uma vida de cidadão e que as instituições que agem pautadas por essa postura são produtoras da delinquência juvenil. Quando sua opinião não se faz válida, a rebeldia é uma forma de o adolescente mostrar que algo não está bem.

O estigma funciona para designar um atributo extremamente depreciativo a alguém. Apresenta-se por marcas que diferenciam as pessoas das demais, tornando-as “criaturas estragadas” e diminuídas perante a sociedade em que vivem. As pessoas estigmatizadas vão sendo excluídas, sentindo-se inabilitadas para a aceitação social plena, diminuindo sua dignidade e sua cidadania. Vivem por viver, sem expectativas e sem esperanças.

Como se já não bastasse a miséria material e emocional, a criança ainda depara-se com o preconceito “explícito” das pessoas. De acordo com o ECA, a criança e o adolescente devem ter chances reais de oportunidades, liberdade de ir e de vir, de brincar, de praticar esportes, de opinar e se expressar, de buscar orientação, de participar da vida da família e comunitária sem discriminação. Ainda, o ECA, em seu artigo 5º, dispõe que “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” (BRASIL, 1990, p. 20).

A junção pobreza, violência e institucionalização torna a exclusão ainda mais acentuada, visto que:

[...] o fato de morarem em lugares onde tenham que cumprir regras e de serem frutos deste sistema, na maioria das vezes, de forma desestruturadas, faz com que as pessoas tenham medo desses meninos. Para elas, um menino pobre institucionalizado é perigoso e diferente de um outro menino pobre que vive com sua família. Por estarem em uma instituição, a sociedade adquire uma idéia errônea e confunde delinquência com falta de afeto, falta de condições financeiras e falta de auxílio. Acho que por morarem lá, são projetos de presidiários e que a sequência de vida provavelmente é a seguinte: instituição prisão, desqualificando o adolescente como pessoa (GUERRA, 1988, p. 8).

Cada menino estudado possui uma identidade única, gerada nas condições sociais onde vivem. Torna-se necessário nos desfazermos dos “rótulos, dos carimbos e dos preconceitos” para que possamos conhecê-los como seres humanos.

Apesar das histórias de vida negativas de X, de Y e dos outros meninos da Casa Lar, observei que quando são tratados com dignidade, carinho e atenção, eles conseguem manter um relacionamento muito bom com as pessoas. Também se mostraram carinhosos e atenciosos comigo quando eram tratados da mesma maneira. Com isso, percebi a grande importância das relações afetuosas na vida dessas crianças e, principalmente, a necessidade da educação emocional nas relações entre elas. A partir dessas relações, as crianças podem tentar superar alguns episódios de suas vidas, como também podem se desenvolver com maior autonomia e autoestima.

Todas essas crianças e adolescentes esperam justiça: vinda de onde? Que figuras de autoridades estão presentes em suas vidas? Seria possível levá-los a acreditar na importância da escola, se faltam-lhes condições de sobrevivência? Até que ponto a escola vai reforçar sua exclusão? Até onde ela reverterá suas vivências? Fica muito difícil falar com eles sobre projeto de vida, relevância da escolarização.

Os profissionais que os atendem são funcionários contratados, alguns são voluntários, sem vínculo empregatício, repetindo as relações que podem ser desfeitas no ar ou se reduzem aos poucos momentos de encontro com os professores nas escolas, esses também sem especialidades para atendê-los e com um número geralmente grande de alunos.

Nesse sentido, enquanto pesquisadora e frequentadora da instituição, permito-me refletir: por que o estado e o município não pensam em projetos ou programas profissionalizantes? Quais, de fato, são os direitos dessas crianças e adolescentes reconhecidos pelas autoridades competentes? Fica evidenciado, no histórico das crianças/adolescentes atendidos, que, excluídos, marginalizados da sociedade desde cedo, apresentam a perspectiva de um futuro sombrio.

O atendimento psicológico precisou ir se adaptando às necessidades dos internos e às restrições do ambiente; os atendimentos psicopedagógicos buscaram auxiliá-los na execução de tarefas, observando as suas condições emocionais; o atendimento psicossociológico tentou enfatizar as interações sociais, mas sequer há condições de acompanhá-los de modo mais aprofundado porque saem da Casa Lar para adoção ou retorno para suas casas. Não há acompanhamento sistemático aos egressos. Recentemente tivemos conhecimento de que uma ex-abrigada assumiu o lugar do companheiro no “ponto” de tráfico pelo fato dele ter sido assassinado. Um desafio a ser enfrentado com competência, energia e também idealismo. Uma revisão nas vidas pessoais dos que por ali passam.

Em termos de pesquisas, penso que as crianças e adolescentes têm direito de receberem ajuda especializada nas mais diferentes áreas. Muitas intervenções precisam ser feitas. Concluo afirmando que, apesar de todos os percalços, é preciso apostar no futuro. O próximo trabalho a ser desenvolvido por mim ressaltará alternativas do uso das linguagens expressivas da arte (tais como: teatro, dança, literatura, narração de histórias, etc.) com as crianças abrigadas, pois continuarei o trabalho com as crianças e adolescentes dentro da escola e instituição. Inclusive, estamos desenvolvendo uma capacitação profissional com os adolescentes que provavelmente não serão mais adotados devido às idades e que, aos 18 anos, voltarão às ruas.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. A escola e o espírito do capitalismo. Tradução de Alfredo Veiga- Neto. In: COSTA, M. V. **A pedagogia da cultura e as crianças**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Editora Abril, 1996. p. 86.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. As principais facetas de um segredo bem guardado. In: _____. **Pele de asno não é só história: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família**. São Paulo: Roca, 1988. p. 31-44.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BEE, H. L.; MITCHELL, S. K. **A pessoa em desenvolvimento**. São Paulo: Harper, 1984.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A sociedade como realidade subjetiva. In: _____. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983. p. 122.
- BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias – Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1997.
- BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B.; Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre projeto de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto, 1994.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação; Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2005.

BRITO, L. M. S. A educação e suas relações numa nova contextualização. **Poiésis**, Tubarão, v. ½, n. 2/3, p. 47-55, jun./jul. 1999/2000.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 62.

CALIL, M. I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 137-166.

CANCIAN, R. **Movimento revolucionário derrubou a República Velha**.

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/revolucao-de-1930-movimento-revolucionario-derrubou-a-republica-velha.jhtm>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de itard à abordagem histórico-cultural. In: MACHADO, A. M. et al. Organização de Cláudio Roberto Baptista. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Meditação, 1997. p. 20-101.

CHAGAS, A. **Adolescência** – um fenômeno contraditório. Disponível em:

<<http://www.revistapsicologia.com.br/materiais/hoje/adolescencia.htm>>. Acesso em: 21 set. 2008.

CIAMPA, A. C. “Identidade”. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense S. A., 1984. p. 61-64.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

DORIA, G. M. S. et al. **Sintomas cognitivos, emocionais e comportamentais do abuso sexual**. Curitiba: Ed. Ithala/CENEP, 2011.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERRARI, D. C. A. Visão histórica da infância e as questões da violência. In: FERRARI, D. C. A.; VENCINA, T. C. C. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Ágora, 2002. p. 32-42.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. História da Violência nas Prisões. 21 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

FURNISS, T. Da loucura à maldade: ponto de partida multidisciplinar e metassistêmico. In: _____. **Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal integrados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 16.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1991. p. 43-196.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIPP, J. R. In: _____. **Abuso e negligência na infância: prevenção e direitos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 41.

LUCA, V. **As consequências do Abandono na Construção da Identidade de uma Adolescente Institucionalizada: Um estudo de Caso.** 1999. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Psicologia da Unisul, Tubarão, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASINI, E. A. F. S. **Ação da psicologia na escola.** 2. ed. ampl. São Paulo: Moraes, 1981.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MULLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://WWW.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2014.

OMETTO, A. M. H.; FURTUOSO, M. C. O.; SILVA, M. V. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. **Rev. Saúde Pública**, v. 29, n. 5, p. 403-15, 1995.

OSÓRIO, L. C. **Adolescência hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PINTO MARTINS, S. **Instituições de direito público e privado.** São Paulo: Atlas, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

REGUERA, E. M. Tradução de Antonio Feltrin. **Crianças de ninguém, crianças de rua: psicologia da infância explorada.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

RODRIGUES, M. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fonseca, 1995.

SAFFIOTI, H. I. B. “No fio da Navalha: Violência Contra Criança e Adolescentes no Brasil Atual”. In: MADEIRA, F. R. **Quem mandou Nascer Mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 155.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Florianópolis, 1999.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 28, 1º sem. 2009.

SILVA, M. A. S. Violência contra crianças: quebrando o pacto do silêncio. In: FERRARI, D. C. A.; VENCINA, T. C. C. **O fim do silêncio na violência familiar**: teoria e prática. São Paulo: Ágora, 2002. p. 172-183.

SILVA, R. **Filhos do governo**. A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1998.

STEARNS, P. N. Introdução: a infância na história mundial. In: _____. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 126-192.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na Escola, Reflexões e Análise**. Ponta Grossa: EUPG, 2009.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1995. p. 92-172.

WEINBERG, C. (Org.). **Geração Delivery**: adolescer no mundo atual. São Paulo: Sá, 2001.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar: São Paulo: Editora Abril, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1971/1975.

