



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MEIRE PEREIRA CHECA

**A PSICOLOGIA DIANTE DE DEMANDAS ESCOLARES NOS
CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) EM
SALVADOR-BA: APONTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS**

Salvador
2021

MEIRE PEREIRA CHECA

**A PSICOLOGIA DIANTE DE DEMANDAS ESCOLARES NOS
CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) EM
SALVADOR-BA: APONTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS**

Tese apresentada para ao Programa Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lygia de Sousa Viégas.

Salvador
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Checa, Meire Pereira.

A Psicologia diante de demandas escolares nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em Salvador-BA : apontamentos ético-políticos / Meire Pereira Checa. - 2021.

207 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lygia de Sousa Viégas.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Atuação de psicólogas. 2. Demandas escolares. 3. Centros de Referência de Assistência Social (Salvador, BA). 4. Medicalização. 5. Interseccionalidade.

I. Viégas, Lygia de Sousa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.15 - 23. ed.

MEIRE PEREIRA CHECA

A Psicologia diante de demandas escolares nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em Salvador- BA: apontamentos ético-políticos

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 29 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Lygia de Sousa Viégas (Orientadora) _____
Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP)
Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Jaqueline Kalmus _____
Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP)
Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Marilda Castelar _____
Doutora Psicologia Social pela Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC)
Professora Adjunta da Faculdade de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (BAHIANA)

Eliane Silvia Costa _____
Doutora em Psicologia pela Universidade do Estado de São Paulo (USP)
Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Izabel Souza Ribeiro _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A TRAVESSIA DO ATLÂNTICO

Dedico esse trabalho aos meus pais, José Checa e Arminda Augusta Checa, filhos de imigrantes, da parte paterna espanhóis e italianos, e da parte materna portugueses. A parte italiana veio em 1887. Os espanhóis e portugueses chegaram entre a primeira e segunda década do século XX, de modo que fazemos parte da história do Brasil, sobretudo da política brasileira que estimulou a vinda de europeus brancos para substituir a mão de obra escrava no campo e nas fazendas; e com o intuito de branqueamento da população.

A imigração voluntária seguia um protocolo: ao desembarcar no Brasil, passava por uma vistoria e registrava no livro a profissão de cada estrangeiro. Meus bisavôs espanhóis desembarcaram no país com seus 10 filhos, sendo o mais novo o meu avô Francisco. Segundo relatos de meu pai, de minha Tia Raquel e meu primo Edson, José, um dos irmãos de meu avô, declarou a profissão de padeiro e, por isso, não foi autorizado entrar no país. Na época, ele tinha 14 anos e retornou sozinho a *Antequera*-Espanha, em profunda tristeza, separado de toda a família. Tio José só veio para o Brasil 40 anos depois, após a família reunir dinheiro para comprar sua passagem de navio que, na época, era caríssima. Tio José reencontrou os pais e irmãos com 54 anos.

Segundo episódio familiar, meus avôs portugueses vieram ao Brasil em meados da década de 1920, retornando poucos anos depois a Portugal, especificamente para a Aldeia de Lagoaça, já com duas filhas nascidas no Brasil, minha mãe, Arminda, que era a mais velha, e minha Tia Maria. Passada mais de uma década, meu avô Antônio decidiu mandar para o Brasil minha mãe, na época com 17 anos de idade. Aqui morou com os padrinhos e trabalhou na fábrica de tecidos. Como ela costumava dizer, “eu era cerzideira”; depois de um tempo passou a trabalhar no escritório. Do encontro entre descendentes de imigrantes, meu pai e minha mãe se casaram.

Minha mãe, como era comum para a época, deixou de trabalhar e cuidou da criação das filhas e da casa. Infelizmente, minha mãe adoeceu nos últimos dois anos da escrita desta tese, levando-a a óbito recentemente, no dia 31 de outubro de 2020. Em 25 de fevereiro de 2021, meu pai também faleceu. A saudade é grande.

In Memoriam

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tratou de um tema sensível que envolve a maioria da população do país que vive em condição de pobreza e vulnerabilidade social. São famílias, particularmente mães, crianças e jovens que, com frequência, sofrem violências cotidianas, banalizadas diante de todos os atravessamentos em suas experiências de vida que vão gradativamente moldando, ou seja, ceifando modos saudáveis de viver. Sobressaio as políticas públicas sociais, que por um curto período de tempo, e cheias de contradições, avançaram; no entanto, ponho em relevo a precariedade da estrutura que lhes são dirigidas, e que só aumentaram desde o golpe de 2016.

Segundo, às psicólogas que atuam no espaço social, minhas colegas de profissão, que sofrem com a precariedade profissional e com uma formação que pouco dialoga com o social. Inserir-se no social e acolher, cotidianamente, relatos de mulheres-mães, sem contar com uma rede fortalecida para oferecer serviços necessários, a fim de proporcionar uma melhora nas condições de vidas de inúmeras famílias, de fato, as desanimam. Os relatos das profissionais sobre o lidar com experiências tão adversas lhes causam sofrimento no cotidiano. O contexto enfatiza a importância de uma formação que proporcione uma fundamentação teórico-prática pautada no compromisso social e político com o intuito de proporcionar outros modos de fazer psicológico.

Terceiro, a condição da mulher se destacou no espaço social, na família, na psicologia, no ato de cuidar. Isto me impactou como pessoa, mulher, mãe, psicóloga e todos os atravessamentos enfrentados para chegar aqui. Todas as cobranças do papel social que esperam que você exerça sem questionar, simplesmente por ser mulher. É uma condição naturalizada. Mulher tem que ser isso, tem que ser aquilo, o mundo é assim e não vai mudar. Sinto dizer, o mundo muda e já mudou muito! Tá certo, infelizmente, às vezes, retrocede, nem sempre avança! Isso é assustador! Então, me solidarizo com as mulheres, principalmente negras e com a luta desse coletivo!

Ao Fórum sobre Medicalização da Educação da Sociedade com quem venho compartilhando eventos, reuniões, reflexões, leituras, luta, leveza e firmeza, amor e sensibilidade em defesa da humanização da vida!

Ao grupo EPIS que tem pessoas incríveis pensando, produzindo e compartilhando generosamente outras formas de ser e estar no mundo!

À UNEB, à Diretora Adelaide Badaró, à ex-coordenadora do Colegiado de Psicologia Ana Portela e à atual Alba; à Conceição, entre outros colegas, que assumiram minhas disciplinas e que apoiaram a liberação para a realização do Doutorado, sobretudo, diante desse turbilhão de acontecimentos que interferiram profundamente em nossas vidas, nos procedimentos institucionais, de modo remoto, em virtude da pandemia. Agradeço a todas e todos!

À SEMPRE, que consentiu a realização da pesquisa, e às psicólogas que toparam participar deste trabalho, grata pela disponibilidade, pelas informações valiosas nas entrevistas.

Aos meus filhos, Luíza e Moisés, que acompanharam meu sofrimento na escrita desta tese! Aos meus netinhos, Caio e Jade, que nem sempre puderam ter minha atenção!

Agradeço à profissional, pesquisadora, orientadora, mulher de uma sensibilidade, generosidade e determinação incrível que me acompanhou, acolheu neste processo, mostrando caminhos possíveis e incentivando a realização desta tese. Lygia, você é gigante!

Agradeço a Marilda Castelar e Maria Izabel Souza Ribeiro, que participaram da banca de qualificação e trouxeram contribuições enriquecedoras para produção deste trabalho; e Eliane Silvia Costa e Jaqueline Kalmus, por aceitarem participar da defesa. As contribuições de todas são valiosas!

Letra da Música: A Carne

A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Autoria: Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappillett

CHECA, Meire Pereira. A psicologia diante da demanda escolar nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) de Salvador-BA: apontamentos ético-políticos. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a atuação de profissionais de psicologia nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Salvador-BA diante da demanda escolar direta ou indireta. Inicialmente, a pesquisa tece considerações sobre a história da política de assistência social no Brasil desde os tempos coloniais, a fim de analisar o discurso oficial que sustenta a mais recente criação e funcionamento dos CRAS no país. Em seguida, aborda o discurso oficial da política socioassistencial com destaque para o exercício de profissionais de psicologia, bem como os documentos produzidos pelo sistema conselhos acerca dessa atuação. O referencial teórico fundamentou-se nas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, como em autores críticos no campo da Psicologia Social. Posto isso, apresenta a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, da qual participaram oito profissionais de psicologia que atuavam em CRAS de diferentes territórios do município de Salvador-BA. Como procedimento, realizamos entrevistas semiestruturadas, por meio das quais foi possível conhecer como tem se dado o acolhimento, o encaminhamento e o acompanhamento das demandas escolares por parte destas profissionais; as concepções acerca das famílias pobres e das escolas públicas, além de alcançar alguns sofrimentos disparados a partir da experiência de trabalho. A análise do material, à luz do referencial teórico adotado, aponta que o público que mais busca as profissionais da psicologia levando demandas escolares são mulheres pobres, em sua maioria negras, que acompanham seus filhos em busca de atendimento clínico individualizante a partir do encaminhamento inicial feito pelas escolas. Desse modo, buscamos tecer uma análise interseccional, visando a abarcar os atravessamentos, sobretudo de classe, gênero e raça que perpassam suas experiências de vida. A tese finaliza com apontamentos ético-políticos, com destaque para a necessária ampliação do debate, na formação básica e continuada de profissionais da psicologia, sobre as demandas escolares, a adoção de uma linha de ação desmedicalizante e interseccional diante desse público e a urgente articulação entre os serviços públicos que acolhem esse tipo de demanda, a fim de discutir sua incidência e consolidar o compromisso social de profissionais da psicologia no sentido de estabelecer um “fio condutor” integrador das ações sociais, a partir de uma compreensão da relação entre educação e assistência social. A tese também aponta para a importância de se ampliar a integração das profissionais da psicologia, para efetivamente atuarem em rede e fortalecerem coletivamente as estratégias de superação das dificuldades de atuação nesse campo, o que inclui a luta por condições estruturais até mesmo básicas para o exercício profissional digno. Esperamos, com esta tese, contribuir para a atuação de profissionais da psicologia na assistência social, evitando o adoecimento, bem como contribuindo para a construção e difusão de práticas interseccionais e desmedicalizantes nesse território.

Palavras-chave: Atuação de psicólogas; Centro de Referência de Assistência Social; Demandas Escolares; Medicalização; Interseccionalidade.

CHECA, Meire Pereira. Psychology in the face of school demand at the Social Assistance Reference Centers (CRAS) in Salvador-BA: ethical-political notes. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This research aims to understand the role of psychology professionals in Social Assistance Reference Centers (CRAS) in the city of Salvador-BA in face of direct or indirect school demand. Initially, the research discusses the history of social assistance policy in Brazil since colonial times, in order to analyze the official discourse that supports the most recent creation and functioning of CRAS in the country. Then, it addresses the official discourse of social assistance policy, with emphasis on the practice of psychology professionals, as well as the documents produced by the council system about this performance. The theoretical framework was based on the contributions of School and Educational Psychology in a critical perspective, as in critical authors in the field of Social Psychology. That said, it presents the field research, of a qualitative nature, in which eight psychology professionals who worked in CRAS from different territories in the city of Salvador-BA participated. As a procedure, we carried out semi-structured interviews, through which it was possible to know how the reception, referral and monitoring of school demands by these professionals has been taking place; the conceptions about poor families and public schools, in addition to reaching some suffering triggered from the work experience. The analysis of the material, in the light of the adopted theoretical framework, points out that the public that most seeks psychology professionals taking school demands are poor women, mostly black, who accompany their children in search of individualizing clinical care from the initial referral done by schools. In this way, we seek to weave an intersectional analysis, aiming to encompass the crossings, above all, of class, gender and race that permeate their life experiences. The Thesis ends with ethical-political notes, highlighting the necessary expansion of the debate, in the basic and continuing education of psychology professionals, about school demands, the adoption of a demedicalizing and intersectional line of action in front of this public and the urgent articulation among the public services that accept this type of demand, in order to discuss its incidence and consolidate the social commitment of psychology professionals in the sense of establishing a "conductor" that integrates social actions, based on an understanding of the relationship between education and social assistance. The Thesis also points to the importance of expanding the integration of psychology professionals, to effectively work in a network and collectively strengthen the strategies to overcome the difficulties of working in this field, which includes the struggle for structural conditions, even basic for the exercise Decent professional. We hope, with this Thesis, to contribute to the work of psychology professionals in social assistance, preventing illness, as well as contributing to the construction and dissemination of intersectional and demedicalizing practices in this territory.

Keywords: Practice of psychologists; Social Assistance Reference Center; School Demands; Medicalization; Intersectionality.

LISTA DE ABREVIATURAS e SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| ABRAPSO | Associação Brasileira de Psicologia Social |
| ALAPSO | Associação Latino-Americana de Psicologia Social |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CadSUAS | Cadastro Nacional SUAS |
| CEPP | Código de Ética do Profissional de Psicologia |
| CFESS | Conselho Federal de Serviço Social |
| CFP | Conselho Federal de Psicologia |
| CNAS | Conselho Nacional de Assistência Social |
| CONPAS | Conselho Nacional de Psicologia Social |
| CONANDA | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CPI | Comissão de Inquérito Parlamentar |
| CRAS | Centro de Referência de Assistência Social |
| CREAS | Centro de Referência Especializado de Assistência Social |
| CREPOP | Centro de Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas |
| CNSS | Conselho Nacional de Serviços Sociais |
| CONSEA | Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional |
| CUT | Centro Único dos Trabalhadores |
| DEDC I | Departamento de Educação- Campus I |
| DNCr | Departamento Nacional da Criança |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EPIS | Educação, Psicologia, Indivíduo e Sociedade: reflexões a partir da educação, psicologia e filosofia |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FACJU | Fundação Assistencial e Comunitária de Juazeiro |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNAI | Fundação Nacional Indígenas |
| FEBEM | Fundação do Bem-Estar do Menor |
| FUNABEM | Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Índice do Desenvolvimento Humano |
| IHA | Índice de Homicídios na Adolescência |
| INAM | Instituto Nacional de Assistência do Menor |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LGBTI | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LOAS | Lei Orgânica de Assistência Social |
| MDS | Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| MMIRDH | Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos |
| MPAS | Ministério da Previdência e Assistência Social |
| NOB | Norma Operacional Básica |
| NOB-RH | Norma Operacional Básica em Recursos Humanos |
| ONGs | Organização Não Governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNAS | Política Nacional de Assistência Social |

| | |
|---------------|---|
| PGRFM | Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima |
| PMAS | Plano Municipal de Assistência Social |
| PNABEM | Política Nacional do Bem- Estar do Menor |
| PAIF | Serviço de Atenção Integral à Família |
| PBF | Programa Bolsa-Família |
| PSB | Proteção Social Básica |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| REDA | Contratação por Regime Especial de Direito Administrativo |
| QI | Coeficiência de Inteligência |
| SAM | Serviço de Assistência ao Menor |
| SAS | Secretária de Assistência Social |
| SEMPRE | Secretaria de Promoção Social e combate à Fome |
| SENARC | Secretaria Nacional de Renda da Cidadania |
| SUAS | Secretaria Única de Assistência Social |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNICEF | Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância |
| USP | Universidade do Estado de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | CAMINHO ENTRELAÇADO DA VIDA À PESQUISA | 13 |
| 2 | A POLÍTICA SOCIOASSISTENCIAL NO BRASIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: A DESQUALIFICAÇÃO DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA POBRE E NEGRA | 20 |
| 2.1 | OS PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL | 20 |
| 2.2 | DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA À DITADURA CÍVICO-EMPRESARIAL-MILITAR | 28 |
| 2.3 | DA ABERTURA POLÍTICA PÓS-DITADURA AOS ANOS FHC | 46 |
| 2.4 | AS GESTÕES PETISTAS | 55 |
| 2.5 | DOS GOLPES RECENTES | 63 |
| 3 | A POLÍTICA SOCIOASSISTENCIAL NO BRASIL ATUAL: O QUE COMPETE AOS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA QUE ATUAM NOS CRAS? | 66 |
| 3.1 | OS CRAS EM FOCO: O DISCURSO OFICIAL E A REALIDADE EM SALVADOR-BAHIA | 66 |
| 3.2 | ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA NOS CRAS: ORIENTAÇÕES E NORMATIVAS | 70 |
| 4 | A PSICOLOGIA NA INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL: O COMPROMISSO SOCIAL COMO DESAFIO ÉTICO-POLÍTICO | 78 |
| 5 | TRILHA METODOLÓGICA | 98 |
| 5.1 | PROCEDIMENTOS DA PESQUISA | 101 |
| 6 | COM A PALAVRA, AS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA | 109 |
| 6.1 | AS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 109 |
| 6.2 | AS PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA COMO TRABALHADORAS DO CRAS | 112 |
| 6.3 | AS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA DIANTE DAS DEMANDAS ESCOLARES: ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO | 118 |
| 6.3.1 | Sobre o acolhimento: a porta de entrada no CRAS | 119 |
| 6.3.2 | Sobre o encaminhamento: “Mãos Atadas” diante da fragilidade da Rede | 128 |
| 6.3.3 | Sobre o acompanhamento: “O Laço” e o Tempo (IN) determinado | 134 |
| 6.4 | AS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA NO CRAS DIANTE DAS DEMANDAS ESCOLARES: CONCEPÇÕES | 139 |
| 6.4.1 | Olhares para a família assistida no CRAS | 139 |
| 6.4.2 | Olhares para a Escola Pública | 143 |
| 7 | APONTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS: POR UMA PSICOLOGIA INTERSECCIONAL E DESMEDICALIZANTE | 148 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 174 |
| | REFERÊNCIAS | 180 |
| | APÊNDICE- A Carta de anuência da SEMPRE | 192 |
| | APÊNDICE- B Termo de Assentimento Livre e Esclarecido | 193 |
| | APÊNDICE- C Roteiro de Entrevista Semiestruturada | 195 |
| | ANEXO- A Unidades CRAS e Área de Abrangência do Município de Salvador | 196 |
| | ANEXO - B Parecer Consubstanciado do CEP | 198 |
| | ANEXO - C Ficha de Cadastro Simplificado | 202 |
| | ANEXO - D Ficha de Encaminhamento | 204 |
| | ANEXO - E Plano de Acompanhamento Familiar | 205 |

I DO CAMINHO ENTRELAÇADO DA VIDA À PESQUISA

Este trabalho teve o objetivo geral de compreender a atuação de profissionais de psicologia nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Salvador diante da demanda escolar direta ou indireta. Deste modo, buscamos conhecer os critérios e práticas do acolhimento, encaminhamento e acompanhamento às famílias que chegam aos CRAS portando queixas escolares em relação aos seus filhos. A escuta das profissionais de psicologia, balizada por uma perspectiva crítica, nos possibilitou a compreensão de alguns apontamentos ético-políticos, tecidos ao longo da Tese.

O perfil da pesquisa se entrelaça com minha trajetória profissional e pessoal. Em minha trajetória pessoal, em 1986, decidi migrar voluntariamente de São Paulo para Juazeiro, cidade do interior situada no extremo norte da Bahia. Tal mudança certamente provocou uma rachadura com certa visão conservadora dominante eurocêntrico-paulistana (lembrando que sempre existiu o confronto e a resistência de paulistanos, alinhados à esquerda, na ruptura dessa visão) que embaçava conhecer, de fato, as condições de escravidão dos Africanos e seus descendentes brasileiros durante o período de colonização e, pós-abolição oficial da escravidão, a desassistência e assistencialismo enviesado, marcado pela discriminação e racismo ao longo da história de nossa República.

A mudança do Estado de São Paulo para Bahia coincidiu com o começo de minha carreira profissional. Meu envolvimento com a temática da demanda escolar é resultante de minha trajetória profissional, na qual atuei na área escolar/educacional e social. No último ano de 1980 até os primeiros anos da década seguinte, atuei como técnica de psicologia no setor das creches municipais da cidade de Juazeiro-Ba, que atendiam crianças de 03 a 06 anos. Integrei uma equipe multidisciplinar composta por Psicóloga, Assistente Social e Coordenador Pedagógico, sendo que o foco das ações eram as crianças, seus pais e/ou responsáveis, com os quais realizávamos reuniões e visitas domiciliares. Desde então, encaminhávamos as demandas dos pais e seus filhos junto à Secretaria de Saúde e Assistência Social. À época, também desenvolvíamos ações articuladas com a saúde; e, nos períodos de enchentes, bastante comuns na região, auxiliávamos as famílias que ficavam desabrigadas. Sobre tal experiência, a primeira constatação é que o setor de

creches não era vinculado à Secretaria de Educação, mas a uma Fundação de cunho assistencialista que atuava junto à comunidade pobre do município. Os governantes municipais ofereciam serviços sociais, mas pairava a ideia de favor ao pobre e às comunidades em bairros vulneráveis.

Posteriormente, trabalhei como técnica de psicologia em uma escola da rede privada que abrangia do maternal ao ensino médio. Lidando agora com o público de classe média, a atuação envolveu atividades tais como: orientação vocacional na perspectiva clínica, palestras com temas específicos e participação em reuniões de pais e mestres. Assim, o trabalho desenvolvido esteve voltado para uma atuação de psicóloga escolar que transitava entre o modelo tradicional e a intenção de sua superação.

Em termos de formação, cursei a Especialização *Lato Sensu* em Psicologia Educacional, na Pontifícia Universidade Católica em Belo Horizonte, em Minas Gerais. A especialização foi muito importante pois oportunizou que conhecesse teorias que não foram abordadas ao longo da minha formação na graduação. Além dos teóricos na disciplina de Psicologia Escolar, o trabalho abordava a relevância de incluir todos da comunidade escolar para compreender as questões que envolviam a escola. Isso me trouxe uma enorme satisfação, pois questionava a perspectiva centralizada nos supostos problemas de aprendizagem ou comportamento, que tinha sido foco da minha formação básica. A abordagem trabalhada na Especialização propunha o envolvimento da comunidade escolar e familiares dos alunos, a fim de compreender a problemática em torno da aprendizagem. No entanto, faltou completar as peças do quebra-cabeça com aspectos fundamentais relativos à política, ao socioeconômico e ao histórico-cultural, que fui dimensionar mais adiante, na minha trajetória.

Posteriormente, realizei o Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, na Universidade do Estado da Bahia, no qual defendi a dissertação intitulada **Violência Escolar e Políticas Públicas: programas e projeto de contenção a violência escolar na rede de Escolas Municipais de Salvador.**

Em relação à trajetória profissional, iniciei à docência em meados da década de 1990, quando fui aprovada em um processo seletivo para Professor Substituto no Departamento de Educação - Campus XIII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ainda na cidade de Juazeiro-BA. À época, lecionando na Licenciatura em

Pedagogia, descortinou-se uma perspectiva inteiramente nova para mim. Primeiro, me provocou a pensar sobre o conhecimento e suas implicações na sociedade. O exercício da docência na Universidade possibilitou o engajamento em inúmeras outras atividades, como discutir Parâmetros Curriculares Nacionais, participar de eventos científicos, assistir palestras, ministrar minicursos etc. Destaco que o contato com as docentes de psicologia e, sobretudo participar de grupos de estudos foi extremamente importante.

Logo em seguida, ao ser aprovada em concurso público para Professor Efetivo, assumi o componente curricular Psicologia da Educação na mesma instituição onde eu atuava como substituta, mas em outro município. Tomei posse para exercer a docência no Campus XIII, na cidade de Itaberaba, lecionando no curso de Licenciatura em Pedagogia, ao longo de 15 anos.

Em 2012, algumas mudanças radicais ocorreram em minha trajetória profissional e pessoal. Como decorrência da abertura do curso de Psicologia da UNEB, conquistei minha transferência para o Campus I, em Salvador. Além da mudança de cidade, outra importante mudança: passei a lecionar no curso de Psicologia, assumindo os componentes relativos à ênfase dos processos sociais e educativos: Psicologia da Educação e Práticas Psicológicas na Escola. Portanto, o elo entre educação/escolar e social compõe o meu histórico profissional. A bagagem em lecionar no curso de Pedagogia anteriormente foi fundamental para o enfoque na formação de profissionais em Psicologia.

Paralelamente, conheci Lygia de Sousa Viégas, que me convidou para a reunião inaugural do Núcleo Bahia do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Essa aproximação descortinou o conhecimento da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, a ponta solta que faltava. O fio capturado se entrelaçou e deu o arremate crucial entre produção acadêmica, política e movimento social. Contribuiu para aprofundar a perspectiva desmedicalizante vinculada ao modo de “ser e de estar”¹ no coletivo, que inclui minha participação no movimento social do Fórum, definindo meu posicionamento político. Nesse sentido, sobressaio contínua reconstrução pessoal e profissional em plena maturidade de vida, cronologicamente falando.

¹ Referência à música Língua, de Caetano Veloso.

O interesse deste estudo emergiu nesse processo de mudanças, já na condição de docente de Psicologia Escolar e Educacional do bacharelado em Psicologia, oferecido pelo Departamento de Educação - Campus I, na Universidade do Estado da Bahia. Passei a integrar o grupo de pesquisa Educação, Psicologia, Indivíduo e Sociedade: reflexões a partir da educação, psicologia e filosofia (EPIS) desde 2012, na Faculdade de Educação da Bahia (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), compondo a equipe de pesquisadoras na pesquisa intitulada *A atuação do psicólogo nos Serviços Públicos de Assistência Social e Saúde frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. À época, pude contar com duas bolsistas de Iniciação Científica da UNEB, que compuseram a pesquisa sob minha orientação. Esta experiência desencadeou a construção do objeto desta Tese de Doutorado.

Tal pesquisa originou-se como desdobramento de pesquisa anterior, sobre a atuação de profissionais de psicologia no quadro das Secretarias Municipais de Educação da Bahia (VIÉGAS, 2012)². Na referida pesquisa, diante da pouca presença daqueles profissionais no quadro das Secretarias de Educação, estas afirmaram que as demandas escolares são encaminhadas para outros aparelhos públicos, com destaque para os serviços de saúde mental e assistência social. Trata-se, evidentemente, do encaminhamento de crianças/adolescentes ditos com problemas escolares.

Assim, desenhou-se uma pesquisa interinstitucional, envolvendo UFBA, UNEB e Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, desenvolvida entre anos de 2013 e 2016, a fim de compreender as concepções e práticas de profissionais da psicologia que atuam nos serviços públicos de saúde e assistência social diante das demandas escolares que para lá são encaminhadas. Tal pesquisa desenvolveu-se em três etapas: na primeira, foram enviados questionários para todas as profissionais de psicologia que atuam nos CRAS, CREAS e CAPS espalhados pelo estado da Bahia, contando com a adesão de 80 psicólogas lotadas na assistência social e 15 profissionais na saúde mental. Após a análise dos questionários, de caráter quantitativo e qualitativo, foram selecionadas seis profissionais, cujos questionários destacavam-se pela perspectiva crítica adotada, para aprofundar aspectos desvelados na primeira etapa. Por fim, cinco destas profissionais

² A qual, por sua vez, compunha pesquisa de maior escopo, coordenada por Marilene Proença Rebello de Souza, envolvendo sete estados brasileiros, dentre os quais a Bahia (SOUZA, SILVA, YAMAMOTO, 2015).

entrevistadas participaram de um encontro grupal, onde puderam dialogar sobre aspectos referentes às queixas escolares nos serviços onde atuam³.

De maneira geral, desvelou que, no território específico dos CRAS, em diversos municípios baianos, a atuação de profissionais da psicologia mais comum tem sido, após o acolhimento da demanda escolar, desdobrar-se o encaminhamento a outros setores (prática mais marcante) ou o atendimento a este público. Essa informação levou-me a indagar sobre os impasses ético-políticos que atravessam a decisão entre o atendimento e encaminhamento por parte das profissionais, aspecto não desvelado na pesquisa. Assim, a presente Tese de Doutorado buscou compreender a atuação de profissionais de psicologia nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Salvador diante da demanda escolar direta ou indireta.

Conforme mencionado anteriormente, é recorrente a instituição escolar encaminhar, seja de forma direta, seja na forma de sugestão, alunos e suas famílias aos CRAS, em especial para as profissionais de psicologia que ali atuam. Tal público é majoritariamente pobre. Esses aparelhos, por sua vez, são uma das portas de entrada do educando na rede de Proteção Social Pública no Brasil. No entanto, as normativas oficiais de tais aparelhos não entendem ser esta uma atribuição da profissional da psicologia. Assim, feito o primeiro acolhimento a esse público, tais profissionais precisam definir, à luz de suas características, pelo encaminhamento ou acompanhamento do caso. Daí emerge a questão que norteou a presente Tese: Que desafios ético-políticos desvelam-se a partir da atuação de profissionais de psicologia nos CRAS frente a demanda escolar, para, no contexto do acolhimento, optar pelo acompanhamento ou o encaminhamento?

Em sua organização, a Tese apresenta-se conforme abaixo:

Esta seção I apresenta a proposta da Tese, situando o problema em tela.

Na seção II, abordamos a trajetória das políticas de Assistência Social desenvolvidas no Brasil, a fim de compreender as perspectivas estruturadas para lidar com a população brasileira infanto-juvenil e a família pobre ao longo da história. Para tanto, partimos desde o período colonial até alcançar a política em vigor na atualidade, estabelecida na Política Nacional de Assistência Social-PNAS, na Norma

³ Tal pesquisa pode ser consultada nos seguintes artigos: Viégas, Freire e Bomfim (2018); Viégas e Souza (2017) Andrade, Castelar e Teles (2020); Teles, Freire e Oliveira (2018).

Operacional Básica-NOB, na Lei Orgânica de Assistência Social-LOAS, no Sistema Único de Assistência Social-SUAS, no Serviço de Atenção Integral à Família-PAIF.

A seção III aborda as diretrizes de funcionamento dos CRAS, com destaque ao que se refere especificamente à atuação dos profissionais de psicologia. Nela também são abordadas as orientações do Sistema Conselhos de Psicologia para nortear a prática da categoria no espaço social. Situamos, ainda, alguns dados relevantes sobre a realidade dos CRAS em Salvador.

A seção IV apresenta aspectos fundamentais relativos à Psicologia Escolar em uma perspectiva Crítica, com especial atenção às contribuições de Maria Helena Souza Patto; bem como algumas considerações sobre Psicologia Social, com destaque para Silvia Lane e a Psicologia da Libertação de Ignacio Martín-Baró.

A seção V trata e fundamenta o caminho metodológico adotado na pesquisa. A abordagem qualitativa oportunizou compreender a ação desenvolvida por oito profissionais de psicologia que atuam em CRAS, situados em diversos territórios de abrangência no município de Salvador, quando diante de famílias advindas com demandas escolares.

Na Seção VI, apresentamos a análise das entrevistas realizadas na pesquisa de campo, organizadas a partir dos seguintes elementos constitutivos: o perfil das profissionais entrevistadas; a inserção das psicólogas como profissionais no CRAS; as estratégias de atuação diante de demandas escolares – incluindo o acolhimento, o encaminhamento e o acompanhamento; e as concepções que orientam o fazer das profissionais, sobretudo no que se refere ao olhar para as famílias que procuram o CRAS e para a escola pública que encaminha tais famílias.

A Seção VII apresenta a articulação teórica realizada a partir das categorias de análise destacadas nas entrevistas com as profissionais de psicologia. Desvelada a presença marcante de mães em busca de profissionais da psicologia no CRAS para atendimento das queixas escolares em relação aos seus filhos; desvelado que tais mães são todas pobres, e em sua maioria negras – deflagrou-se o atravessamento de raça, gênero e classe social em tal demanda. Portanto, a abordagem interseccional se tornou fundamental enquanto análise, desafiando-nos para um olhar histórico-crítico para a criança e a família encaminhada.

Nas Considerações finais, expomos uma reflexão sobre os achados da pesquisa, bem como apontamos alguns indicativos relativos à aspectos ético-

políticos envolvidos na atuação de profissionais da psicologia nos CRAS diante das demandas escolares.

Esperamos, com a presente Tese, contribuir para a atuação de profissionais da psicologia na assistência social, tanto para evitar o adoecimento, quanto para a construção e difusão de práticas desmedicalizantes nesse território de atuação.

2 A POLÍTICA SOCIOASSISTENCIAL NO BRASIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: A DESQUALIFICAÇÃO DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA POBRE E NEGRA

Esta seção trata da Assistência Social voltada à infância pobre, sobretudo composta por crianças negras, ao longo da história do Brasil, descortinando, sem grandes pretensões, o início e o desdobramento do problema desde o período colonial até a atualidade. Nesta síntese apresentada, acentuamos a forma oficial das políticas sociais, dado seu caráter dominante. Cabe, no entanto, assinalar, ainda que não seja explorado nesta Tese, que sempre houve resistência contra-hegemônica na história do Brasil⁴.

O país tem profundas marcas da colonização portuguesa e a manutenção multissecular da escravidão. O processo de abolição oficial da escravidão deu-se tardiamente no final do século XIX e sem qualquer política de reparação social. Este processo histórico acentuou a formação dos brasileiros em duas classes, a elite burguesa de origem europeia branca; e a pobre, originariamente negra. A abolição oficial da escravidão retirou as correntes e os grilhões físicos, mas manteve correntes e grilhões concretamente, pelo abandono da população negra até então escravizada ao próprio azar.

Nesse cenário, principalmente as crianças e adolescentes negros que circulavam pelas ruas dos grandes centros urbanos provocavam incômodo ao governo e às elites. Logo, o governo implementou um conjunto de políticas públicas, amparadas na produção científica da época, com destaque para a psicologia, a qual atribuía conotações depreciativas à infância e à família pobre e negra.

2.1 Dos períodos Colonial e Imperial

Ao retrocedermos no tempo, desde a colonização do Brasil⁵, em meados do século XVI, o objetivo dos colonizadores que desembarcaram nestas terras foi o domínio, exploração e catequização da população nativa brasileira, os indígenas; e posteriormente, e a escravização dos africanos, explorados como mão de obra na

⁴ Como exemplo, sugerimos a leitura do artigo *“Luiz Gama: textos inéditos mostram como abolicionista denunciava violência policial no século 19”* (MACHADO, 2021).

⁵ Ainda destacamos a compreensão de Alonso (2014, p. 122) sobre o abolicionismo enquanto “[...]mobilização de feições nacionais permite caracterizar o abolicionismo como nosso primeiro — e grande — movimento social.”

lavoura e no minério, e submetidos a toda espécie de barbaridades, a começar pelo desconhecimento e não reconhecimento de sua cultura e costumes, de sua humanidade.

No período colonial, quando havia referência ao problema relativo às crianças pobres, denominadas “abandonadas ou órfãs”, em geral estava-se falando de crianças não brancas em diversas situações: filhas de mulheres indígenas ou negras escravizadas, sem o reconhecimento da paternidade; frutos dos denominados equivocadamente “amores ilícitos” (na realidade, se tratava de estupro); vindas de famílias pobres que não proviam meios de sustentá-las; órfãs de epidemias que atingiam famílias inteiras etc (ARANTES, 1995).

Assim, a intensificação da presença de recém-nascidos, propositadamente largados nas ruas, portas de igrejas, conventos e residências, levou à criação da Roda dos Expostos (ARANTES, 1995). A primeira Roda existiu na cidade de Salvador-BA, anexa à Santa Casa de Misericórdia, tendo sido criada em 1734.

Em 1725, a grande quantidade de crianças abandonadas nas ruas de Salvador preocupou o Vice-Rei, e o Arcebispo da Bahia, que procuraram a Santa Casa no sentido de que a Irmandade instalasse uma Roda dos Expostos, para recolher crianças enjeitadas e criá-las, como já se fazia na Europa à ocasião. O Provedor Capitão Antônio Gonçalves da Rocha, por sua vez, também declarou-se condoído com o quadro de sofrimento das crianças morrendo à míngua nas vias públicas e algumas até encontradas mortas, devoradas por cães e porcos [...] (SCMBA, 2009, p. 13 *apud* SILVA, 2016, p.21).

A Roda era estruturada de modo que não havia contato entre a pessoa que deixava o chamado “enjeitado social” e quem o recolhia; a partir daí, a criança era entregue em asilo, “à família criadeira ou à negra-de-aluguel” (ARANTES, 1995, p. 194). A ideia de internação surgiu de Miguel de Carvalho, provedor da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, em 1738.

Na metade do século XIX, na França, começou o debate da eficiência e moralidade da Roda, devido ao aumento do abandono e não a sua redução. Segundo Arantes (1995), o aumento é justificado porque muitas famílias pobres passaram a deixar seus filhos na roda e, também, outras famílias para nutrirem seus filhos e depois os buscavam como nutrizes (ARANTES, 1995). A Roda dos Expostos proliferou em outros locais do país, perdurando por mais de dois séculos, de 1734 até 1948.

Ainda em Arantes (1995, p. 194), temos que “durante 3 séculos e meio, as iniciativas em relação à infância pobre no Brasil foram quase todas de caráter religioso”, especialmente da Igreja Católica. Durante a tutela religiosa, havia altas taxas de mortalidade infantil diante das péssimas condições existentes⁶ e os recursos para manutenção das crianças dependiam de donativos, como também de uma contribuição irregular do governo. Na época, prevaleceram ações de controle social aos denominados “filhos enjeitados e aos pobres internados em asilos com doentes, loucos e idosos”. As crianças que cometiam delitos sofriam medidas punitivas e repressivas, submetidas ao sistema prisional da mesma forma que os adultos (ARANTES, 1995).

Posterior à Proclamação da Independência, em 1822, o Império voltou a atenção ao público infantil visto como “abandonado, desvalido, vicioso e pobre”, sobretudo em função do incômodo que provocava na classe burguesa vê-las perambulando nas ruas da Capital Federal, no Rio de Janeiro.

A primeira Constituição Federal de 1824⁷ foi inspirada “[...] nos princípios do constitucionalismo inglês, segundo o qual é constitucional apenas aquilo que diz respeito aos poderes do Estado e aos direitos e garantias individuais [...]” (NOGUEIRA, 2012, p. 10). Desse modo, a Carta contemplou os direitos civis e a educação nas séries iniciais, do Ensino Fundamental.

No Primeiro Império quase nada se fez no plano da instrução pública, fato coerente com o absoluto desprezo de governantes portugueses e brasileiros, liberais ou não, pela cidadania. A Carta Constitucional por ele outorgada depois de dissolver a Constituinte continha um liberalismo de fachada, do qual fazia parte referência vaga à criação de escolas em todas as províncias. (PATTO, 2007, p.258)

Há um desdobramento da Carta Constitucional estabelecendo o código Criminal, que foi publicado por meio da Lei de 16 de dezembro de 1830. A punição a menores é expressa no Artigo 13: “Se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda a idade de dezessete anos” (BRASIL, 1830). Assim, regulamentou o recolhimento das ditas “crianças delinquentes” e estabeleceu a criação de

⁶ Para maiores informações sobre o tratamento da igreja às “crianças abandonadas” sugerimos a leitura do capítulo Rostos das Crianças no Brasil, de Ester Maria de Magalhães Arantes (1995).

⁷ Para aqueles interessados em ler na íntegra recomendamos o site:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf

instituições correcionais. No entanto, as normas não foram cumpridas de imediato; os institutos só surgiram depois de 1850 (RIZZINI, Irene, 1995).

Em todas as partes do país, existiu uma crescente demanda relativa à construção de uma rede profissionalizante de ensino. Após meados do século XIX, o governo imperial construiu os primeiros institutos, a fim de oferecer às ditas “crianças abandonadas e pobres” uma preparação para se tornarem cidadãos úteis na sociedade por meio de um ofício. As formações oferecidas, que possibilitariam ocupações limitadas, impunham funções de submissão, ou seja, por trás do discurso de “cidadãos de bem”, de fato, se exercia a exploração da mão de obra negra e pobre.

Durante o Império, foram criados os seguintes institutos: o Instituto de Meninos Cegos (1854), Imperial Instituto de Meninos Surdos (1855), Instituto Educandário dos Artífices (1858), Escola de Aprendizagem de Marinheiro (1873); além de vários asilos, como o Asilo dos Meninos Desvalidos (1875), que recolhia meninos pobres de seis a 12 anos, dando-lhes educação primária e ofícios mecânicos (RIZZINI, Irma, 1995).

Os institutos estavam atravessados por preconceitos à infância pobre, apoiados em referências estrangeiras, dando vazão ao movimento médico-higienista, pautado em uma visão negativa da população negra. Segundo criticam Veiga e Faria (1999, p.34),

No Brasil, na segunda metade do século XIX, estabeleceu-se nas cidades o projeto de medicalização, por meio da higiene pública. O objetivo seria o de não só produzir novos hábitos e comportamentos nas populações, mas também controlar as atividades perigosas à vida social.

Essa perspectiva trouxe efeitos danosos à população pobre e negra, pois estabeleceu padrões de comportamentos que serviram como modelo para serem aceitáveis, a partir de critério da família burguesa, dos quais a família pobre não tinha como atender, impulsionando preconceitos, que se alinhavam ao racismo estrutural. Conforme Almeida (2019, p.23) “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça que culminam em desvantagens ou privilégio para indivíduos, a depender do grupo racial que pertençam.” Ademais o Império tinha interesse político na educação profissionalizante de tais crianças e adolescentes, pois assim evitaria que esse público aderisse a ideias perigosas, como participar de mobilizações ou terem impulsos revolucionários.

Na “instrução das massas”, a escola profissional era tida por intelectuais do Império como instituição perfeita para fechar a porta “às ideias de revolução e mudança de governo e dirigir as ideias do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial e comercial”; no preparo das elites, a educação para o trabalho seria recurso poderoso para distanciar os alunos de “teorias e perigosas utopias”. (PATTO, 2007, p.247)

O direcionamento adotado de controle social em um país marcado pela desigualdade, pobreza, cuja maioria populacional era negra, explicita que sua tônica estava revestida de uma visão pejorativa sobre as capacidades das pessoas pobres. A centralidade da profissionalização nas áreas da agricultura, indústria e comércio, tendo por foco o trabalho, cumpriram o objetivo de compor a ordem social. Portanto, os intelectuais do Império pensaram a instrução de massa como forma de subordinação e controle político (PATTO, 2007).

O Império orientou também a inserção de crianças menores de 12 anos que transitavam pelas ruas em escolas, paróquias ou colégios particulares.

Nos últimos quinze anos imperiais, cresceu o número de associações privadas que abriram escolas primárias em vários quarteirões da cidade do Rio, criaram cursos avulsos e, como não podia deixar de ser, asilos para crianças abandonadas. Entre os membros dessas sociedades, não raro havia conselheiros, militares, comendadores, comerciantes, barões, marqueses e viscondes. À medida que novos problemas sociais iam sendo postos pelo fim do trabalho escravo e os proprietários acresciam ao seu rol de preocupações o medo de “caos social”, a beneficência alastrou-se, e quase todas as províncias passaram a contar com instituições orfanológicas subvencionadas pelos cofres provinciais ou por doações de beneméritos. Orfanatos, cursos profissionalizantes e pequenas unidades escolares primárias efêmeras eram mantidos pela “generosidade dos particulares” que tentavam ganhar a Corte e o Céu promovendo chás e quermesses para angariar fundos para a criação de estabelecimentos de ensino que, em geral, levavam o nome do benfeitor ou de um membro da família, não raro a “veneranda esposa”. A instrução popular como favor tornara-se ideologia do Estado, para o que era preciso ignorar a concepção iluminista da educação escolar como direito do cidadão, mesmo que a expressão “difusão das Luzes” fizesse parte dos projetos de reforma escolar desde o Alvará de 1759. (PATTO, 2007, p.256)

No entanto, apesar de constar o direito à educação na Constituição, a abertura de escolas permaneceu só no papel. Patto (2007, p. 248) resgatou o decreto de 1879, sobre a reforma do ensino, de autoria de Leôncio de Carvalho, documento que enfatiza a intenção com a oferta de escolas no país em torno do período de transição do Brasil Império, bem próximo à Proclamação da República: “a obrigatoriedade do ensino já se justificava não só como recurso de desenvolvimento das forças produtivas, mas também de diminuição de gastos públicos com segurança pública”.

Desse modo, no período da Proclamação da República pode-se constatar a aproximação entre a Assistência Social e Educação na atenção pública à infância pobre, sendo fio condutor a preparação para um ofício de pouca qualificação e baixa remuneração.

Dando fundamento a tais práticas, a herança de uma ciência que se vê às voltas com a necessidade de justificar a manutenção das desigualdades sociais numa sociedade que, pós-revolução francesa, prometeu, mas não cumpriu, a defesa dos valores da liberdade, igualdade e fraternidade. Em destaque, a condição de pobreza, que existia sob a falsa alegação da igualdade de todos. Sob a influência científica do darwinismo social, alegava-se uma suposta seleção natural advinda de capacidades inatas das pessoas, que assim definiriam sua posição na pirâmide social. Portanto, baseado no darwinismo social, haveria pessoas que teriam naturalmente capacidades próprias para as ocupações privilegiadas, enquanto outras, diferentemente, teriam condições inatas para desempenhar trabalhos de menor reconhecimento social. Assim, as oportunidades não poderiam ser aproveitadas pela população pobre, porque sua capacidade inata era inferior.

Segundo PATTO (2000), a intelectualidade brasileira do século XIX aceitou a teoria do darwinismo social trazida pessoalmente pelo Conde Gobineau e apresentada nos salões do Rio de Janeiro. Esse suporte teórico atendeu à conveniência da sociedade burguesa, provocando a exclusão ou exclusões no âmbito social como algo natural. Portanto, a visão respaldada no Darwinismo Social era reducionista e de antemão determinava o lugar social que os pobres ocupariam na sociedade.

A escola primária era oferecida às crianças pobres para prepará-las para ocupações de submissão, atendendo aos interesses dominantes. Baseadas na concepção da eugenia, as autoridades alegavam ser este o destino que estava reservado a elas, dadas as condições hereditárias e social das famílias. Notoriamente, a ênfase na bagagem hereditária e no meio, visto como influência negativa da família, evidencia o desprezo em compreender a pobreza a partir de seus aspectos histórico, político, econômico e social. Tal discurso tinha o propósito de justificar a manutenção da condição de pobreza a partir de atributos individuais, sendo uma lógica de pensamento que perdura ainda hoje.

Considerada a antiga Rede de Assistência no começo do Império, o governo e a sociedade compreendiam que a existência de muitas crianças nas ruas decorria

de serem frutos equivocadamente chamadas de ilegítimos da elite brasileira, portanto, não atribuíam culpa às famílias pobres. Porém, a Lei do Ventre Livre, em 1871, despertou o sentimento negativo no âmbito social dirigido às crianças negras (ARANTES,1995).

Foi no Brasil Império, com maior abandono e circulação de crianças negras e pardas nos centros urbanos em decorrência da promulgação da Lei do Ventre Livre e da Lei Áurea, que cresceu um sentimento de medo e de repulsa pelos infantes pobres, culpabilizando suas famílias por essa condição. Tal prática se estendeu para o Brasil República. Entretanto, a questão econômica como produtora desse “risco social” não era sequer cogitada pelos brasileiros letrados, geralmente educados na Europa, que viam as crianças pobres como a representação da incivilidade, tomada como o grande infortúnio que tanto desejavam erradicar do país. (NASCIMENTO; CUNHA; VICENTE, 2008, s/p)

Com a mais tardia abolição oficial da escravidão, nos fins do século XIX, mais precisamente em 1888, ficou acentuada a ausência de políticas públicas de reparação aos séculos de escravidão, dando continuidade aos séculos de opressão. Com isso, perpetua as desigualdades sociais, ao submeter a população de escravizados à condição de miséria e pobreza. Muitos ficaram desempregados que circulavam pelas ruas nos grandes centros urbanos, causando medo e incômodo nas elites. Os outrora senhores de escravos, conectados com o ideal de branqueamento, não os contratavam depois da abolição, substituindo sua mão-de-obra pela de imigrantes europeus.

De fato, as autoridades eram esses próprios senhores, consagrando um processo de abolição da escravidão sem nenhum tipo de punição para os senhores, menos ainda a indenização pelos séculos de submissão à escravidão da população negra viva, bem como de seus ascendentes. Posterior à abolição oficial da escravidão, muitas crianças negras paupérrimas circulavam nas ruas, buscando trabalho no mercado informal e formal como meio de garantir a sobrevivência. Esses “pequenos trabalhadores” foram altamente explorados, sobretudo pela mesma parcela da população que, pouco antes, agia do mesmo modo. Diante da estrutura política e social do país, eles eram os descendentes ou escravos libertos, sendo naturalizada sua desumanização. Na perspectiva da criança e sua família, dada sua situação de enorme precariedade, eles tinham que contribuir com a renda familiar.

Nesse contexto, aprovaram Leis estabelecendo algumas regras, não para erradicar o trabalho infantil, mas para contorná-lo, denotando o interesse das elites pela exploração da mão de obra infantil, por certo, negra (SOARES, 2017). Ao

mesmo tempo, a simples circulação de negros pelas ruas das cidades em busca de emprego provocou a criação de leis discriminatórias e o aprisionamento sumário, sobretudo, de crianças e jovens, internados em institutos correccionais, preventivos e de regeneração, onde permaneciam até a maioridade. Ali, supostamente, era-lhes oferecida formação para o trabalho; no entanto, ao ter como foco trabalhos em posição social de pouco valor e baixa remuneração (ALMEIDA, 2019), fica nítido seu perfil racista.

Ademais as autoridades e a elite viram um risco de revolta da população negra, de modo que o império desencadeou medidas para conter possíveis revoltas.

[...] diminuir a criminalidade urbana passou a fazer parte do plano de metas políticas. Para atingi-la, previa-se a inibição de atos populares de rebeldia e de protesto que, criminalizados e patologizados, começavam a aumentar os índices oficiais de crime e de loucura e a causar alarde entre os que temiam ataques à propriedade privada. Seguindo a tendência europeia, intelectuais e políticos brasileiros que pensavam o futuro da nação atribuíam à escola a realização dessa tarefa. Tinha início aqui a presença do lema “Escolas cheias, cadeias vazias”, que tomará corpo entre políticos, juristas, médicos e educadores republicanos. (PATTO, 2007, p.247, 248)

Segundo Bisseret (1979), em um momento que o país estava em desenvolvimento e o objetivo era oferecer a formação de especialistas para trabalhar na indústria, comércio e agricultura, abriram escolas de ensino primário, primeiramente só para meninos, em 1867, e apenas em 1881 para meninas. Nesse mesmo período, nasciam os Liceus, escolas pagas que diferiam as classes sociais. “O sistema educacional, portanto, conserva ativamente as superioridades e os privilégios da classe detentora do poder” (BISSERET, 1979, p. 43).

Paralelamente, desencadeavam acontecimentos desde meados do século XIX: fervilhava a insatisfação dos republicanos com a escravidão, existindo o confronto com os monarquistas; e iniciava-se o processo migratório interno e externo, tendo com um de seus motores o processo de industrialização. Como tônica, prevaleceu a discriminação racial contra negros, concretizada também por meio da implementação de uma política imigratória, que de fato já estava em curso desde 1808 (BRASIL, 1808). Nesse cenário, a política de imigração contou com a subvenção do Império, em 1850, com o fim do tráfico de escravizados e a Lei de terras que regulamentou a concessão de terras para estrangeiros (BRASIL, 1950). Essa política permaneceu intensa até a década de 1920, estimulando a vinda de brancos europeus no intuito do branqueamento da população. Segundo Nascimento

(1978), pessoas como Silvio Romero, Paulo Prado entre outros enfatizaram a imigração como política de branqueamento da população.

Souza e Santos (2012, p. 754) destacaram que o Congresso Universal de Raças realizado em Londres, em 1911, teve como representante latino-americano João Batista Lacerda que apresentou sua principal tese sobre a miscigenação no Brasil: “[...] o cruzamento racial tenderia a fazer com que negros e mestiços desaparecessem do território brasileiro em menos de um século, ou seja, antes mesmo do final do século XX, possibilitando o branqueamento da população”.

Esse pensamento circundante que respaldava a política imigratória declinou com a intensificação da industrialização, em 1930, trazendo mudança no Brasil com relação ao racismo, ao ser inserir supostamente uma ideia de diversidade cultural. Mas o foco centrou-se apenas no âmbito econômico, a fim de incrementar a participação da mão de obra negra no chão das fábricas, visando a produtividade. Isso significa que a conveniência econômica em reduzir o racismo, no entanto, não impactou na sociedade (ALMEIDA, 2019).

Nas duas últimas décadas do século XIX, houve profundas mudanças no cenário político do país, impactando na vida social brasileira: a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888; a reestruturação do trabalho livre; a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889; a Constituição de 1890, que, feita às pressas, sofreu críticas por não desenvolver debate para elencar as prioridades para o Brasil. Desse modo trataremos a seguir das políticas sociais construídas para a infância pobre nas primeiras décadas do Brasil Republicano.

2.2 Da Proclamação da República à Ditadura Cívico-Empresarial-Militar

Segundo Irene Rizzini (1995), com o fim da escravatura e a Proclamação da República, entra em discussão o problema infância pobre. Assim, o Brasil República adotou a continuidade de discriminação à população negra, vista por meio da publicação do Decreto nº 145 em 11 de julho de 1893, no qual o governo autorizou fundar a Colônia Correccional Fazenda da Boa Vista. No Art. 1º, afirma-se que se pretende corrigir, pelo trabalho, “vadios, vagabundos e capoeiras”, estabelecendo que, independentemente de sexo e idade, estariam sujeitos a serem recolhidos, sobretudo se não tivessem condições de subsistência ou se não estivessem aos

cuidados do poder paterno, ou seja, não era suficiente o cuidado materno (BRASIL, 1893).

A medida das Colônias foi reforçada com a Lei 947, publicada em 29 de dezembro de 1902, sendo ampliada para todas as crianças “viciosas, órfãs e acusadas de crimes” (RIZZINI, Irene, 1995). Por volta desse período, criaram a Colônia Correccional Dois Rios, na Ilha Grande, recebendo crianças a partir dos nove anos. Cerca de um ano depois, o Ministério Público visitou o estabelecimento e ficou horrorizado com a “promiscuidade” da instituição que afetava a todos os internos, independente do sexo e idade. No entanto, sua extinção só ocorreu em 1914. Outras Colônias Correccionais surgiram com proposta do trabalho agrícola e Industrial. De modo que é notável o quanto a assistência no início da República teve o caráter repressivo, devido à apreensão e internação de “crianças abandonadas, órfãs e pobres” (RIZZINI, Irene, 1995), geralmente as crianças negras, desde antes já desumanizadas pelo estado escravocrata.

O jurista Evaristo de Moraes denuncia as condições horríveis que viviam as crianças na casa de detenção do Rio de Janeiro (REF). Por outro lado, a preocupação de muitos estava em torno da mudança de valores morais, seus efeitos sobre a vida familiar, especialmente a criança. Tal preocupação modificará a assistência à infância.

Nesse período, vigorou a assistência científica, devido à influência da Medicina, em especial da Eugenia-higienismo. A perspectiva médica-higienista estava associada a pesquisas da eugenia que enfatizavam as relações entre a bagagem hereditária e as condições do meio como fundamentais na formação do sujeito. A ideia prevalecente na concepção médico higienista considerava famílias pobres desestruturadas e incapazes de prover uma boa educação aos filhos, justamente por não atenderem o modelo higiênico-científico em voga. A classe dominante e as autoridades ignoravam as condições concretas para atender tal critério, aprisionando tais crianças em condições também precárias e insalubres.

O impacto deste movimento repercutiu no desenvolvimento de um trabalho educativo às crianças, centrado na ideia de prevenção, recuperação e reabilitação, sendo separadas por classe, sexo e idade a depender da causa do recolhimento. Assim, iniciou-se uma prisão diferenciada a esse público, que deixou de ficar nas prisões dos adultos. Por certo que isso não significou uma melhora na situação da

infância entendida como “abandonada e pobre”. O efeito foi o oposto. Além disso, ampliou-se o público-alvo, com a diminuição de punição penal de 14 para 9 anos.

O Brasil República continuou a política de internação, calcada na compreensão de que as crianças pobres representavam um risco social. De tal forma que se supunha haver uma propensão hereditária para a criminalidade, aliada à ideia de meio ambiente familiar inadequado. Portanto, tanto a eugenia quanto o higienismo interferiram de forma negativa sobre a infância e a família pobre. Esse público se tornou tema de discussão política no Congresso ao longo das duas primeiras décadas do século XX.

Segundo Irene Rizzini (1995) a nova conjuntura do regime Republicano impôs a necessidade ao Brasil de se firmar como nação independente devido ao vínculo colonialista. Assim, no princípio do século XX, prosperou a construção da identidade Nacional, impulsionada no âmbito jurídico a partir da elaboração de Leis. Tal preocupação despontou inicialmente no âmbito político, sendo que a elite ocupava essas posições no país, competindo-lhes deliberar sobre as decisões. Já as famílias oligárquicas dominavam a economia, de modo que exerciam influência nos rumos da política brasileira, a fim de garantir que seus interesses fossem contemplados.

O governo republicano tratou o problema da criança diferentemente do período do Império, tornando-se tema de debate político na Câmara Estadual e no Congresso Federal, onde os discursos políticos apresentaram posições em oposição: os defensores da infância, e aqueles que a viam como perigosa, ameaça à ordem pública. Não sendo prioridade do poder público, atravessou as duas primeiras décadas do século XX, contexto da Primeira Guerra Mundial, o trâmite da Legislação para construir um sistema jurídico especializado na criança vista como “abandonada, órfã e pobre”. Enquanto objetivo buscou, sobretudo, cumprir um reordenamento social e político.

Nesse tempo, autoridades, acadêmicos e defensores da causa infantil participavam de eventos científicos nacionais e internacionais onde a discussão dominante no meio científico prosseguia pautada na Eugenia e Higienismo. No Congresso de Medicina (1912) a perspectiva racista da eugenia encontrava-se impregnada, definindo os negros como provocadores de desordem, pois não teriam asseio, nem vida regrada, sendo imorais. Ao mesmo tempo, a ideia de saúde e robustez foi associada exclusivamente à família branca (VEIGA; FARIA, 1999).

As áreas da Medicina e do Direito exerciam uma forte influência no debate sobre o problema da infância. Em especial, o Congresso Panamericano da Criança, em 1916, em Buenos Aires, resultou em estipular encontros a cada quatro anos para debater o tema. Na época alguns médicos e juristas se destacaram, como Dr. Moncorvo Filho, o Desembargador Ataulpho Paiva e Franco Vaz, cujas contribuições foram determinantes na construção da Assistência Social no país.

Em particular, Dr. Moncorvo Filho já havia criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), no Rio de Janeiro, em 1899. O objetivo declarado do Instituto era amparar e proteger as crianças “pobres e abandonadas”, valendo-se de um projeto médico-assistencialista-filantropico que continha a concepção da eugenia e do higienismo. O trabalho, equivocadamente, envolvia a ideia prevalente de regeneração e recuperação dos desvios de comportamentos das crianças, devido à educação supostamente insuficiente recebida dos pais (ARANTES, 1995).

Segundo Saraiva (2016), nessa trajetória ocorreu o encontro entre as áreas da medicina e a educação com a filantropia, nos séculos XIX e XX, que redundou no trabalho de Moncorvo no IPAI e significou a filantropia científica, higiênica e medicalizada. Nesta visão, as famílias pobres eram consideradas com hábitos de vida condenáveis, de modo que não tardou a estabelecerem a relação da infância em perigo para perigosa, gerando uma associação entre criança pobre e periculosidade.

[...] o higienismo-médico se colocou como o melhor aliado do Estado e a ele pode ser creditado, em grande parte, o surgimento de sentimento de infância no Brasil. A criança surge como futuro do homem e da pátria devendo sua autonomia ser desenvolvida. (ARANTES, 1995, p.200)

A assistência respaldada por esse viés atuou junto às crianças com a finalidade de “defender a sociedade” e “proteger o homem de bem”. Isso caracterizou o início da Assistência Moderna voltada para cultivar as crianças (ARANTES, 1995). Para isso, a criança deveria se tornar cidadã útil na sociedade, por meio da regeneração, que estava centrada no trabalho, visto como forma disciplinadora do caráter. As ações estimularam o fortalecimento das instituições de caridade e filantrópicas dentro desse viés.

Segundo Pillotti (1995), a elite desenvolveu uma assistência aos excluídos no começo do século XX, sem, no entanto, provocar mudanças econômicas ou culturais. As ações envolveram a criação de institutos para acolher em sistema de

internação as “crianças abandonadas física ou moralmente de educar”, o que caracterizou a presença determinante das ideias da eugenia e do higienismo. Tais medidas tiveram o cunho repressivo e opressivo, além de se vincular à exploração pelo trabalho, visto como forma de regeneração. De modo que a República inaugurou asilos, orfanatos, casa de preservação, escolas, Institutos e Colônias, além das instituições que herdou do Império.

Em continuidade histórica, esses locais ofereciam “formação educativa” até os doze anos e uma profissionalização a fim de preparar as crianças para assumirem ofícios de menor valor social. Assim, negros, filhos de trabalhadores imigrantes, todos dentro da situação de pobreza, seriam preparados para funções sem reconhecimento social, enquanto aos abastados da elite dava-se formação para que eles pudessem ocupar os altos cargos, gozando de *status* social e poder. Para os ricos, o trabalho pesado era tido como uma forma de regeneração dos pobres.

Se o movimento da medicina higienista promoveu o saneamento das cidades, inicialmente através da vacinação, a fim de ter controle de doenças e epidemias, ele também ampliou sua ação através da reestruturação dos espaços urbanos. Com base nesta perspectiva, o governo expulsou a população pobre dos centros da cidade, desalojando-os de suas moradias e deslocando-os para as periferias e favelas, locais sem qualquer estrutura ou oferta de serviços públicos. Além disso, o higienismo adentrou a vida privada da família⁸, por meio da imposição de mudanças de hábitos das pessoas, baseadas na ideia de saúde de predominância médica.

Em 1923, houve a criação do Primeiro Juizado de Menores que se estende até o fim de 1930. O juizado de Menores adotou o termo “menor” a toda criança pobre, consolidando a concepção reinante de discriminação à pobreza no Brasil. Deste modo, a pobreza foi criminalizada, o menor visto como perigoso e, portanto, submetido a medidas repressivas-punitivas por meio da internação para correção e reeducação, com formação profissionalizante para “serem úteis na sociedade”.

É representativa da época a visão de Evaristo de Moraes (1927), ao pensar a infância e adolescência pobres, desde então criminalizadas:

[...] as crianças pobres em contato com os piores fatores da dissolução social, tendo, às vezes, por única escola a do vício e do crime. Sentem-se as pobrezinhas coagidas a buscar na rua o que lhes falta nos compartimentos acanhados em que moram: um pouco de ar, um pouco de luz... Mas na rua o ar e a luz veem misturados com as emanções

⁸ Abordaremos a construção do conceito de família na seção 7.

dissolventes do caráter, com os espetáculos deprimentes, com todas as solicitações da infâmia... (MORAES, 1927, p. 35 e 36)

Segundo Evaristo de Moraes (1927), apoiado em estudiosos racistas da Europa, muitas vezes, os pais pobres põem os filhos na criminalidade, seja ativamente, seja pela negligência, incapacidade ou indignidade. Para ele, são esses os fatores que produzem a vagabundagem, a mendicância e a prostituição das crianças e dos adolescentes.

O primeiro Juiz de Menores, Mello Mattos, ficou conhecido como apóstolo da infância e defensor do Código de Menores. Na visão deste jurista, ele representava um Movimento humanitário e social e as medidas para os “menores delinquentes” estavam voltadas para a segurança, proteção e destituídas de caráter penal. É no mínimo uma posição controversa, na medida em que o Juiz de Menores determinava o destino da infância até a maioridade, e, já partia da ideia deturpada sobre a criança pobre como delinquente. Mello Mattos permaneceu por dez anos à frente do Juizado de Menores, de 1924 a 1934, período no qual buscou o que definiu como restabelecer a “ordem”, recolhendo e combatendo a “vadiagem” e a “mendicância”. Cabia ao Juiz avaliar o “menor” nos aspectos de ordem física, moral e psíquica, além de investigar o contexto relativo às condições da família para aplicar a sentença judicial. O procedimento jurídico às crianças pobres estava contaminado pelo viés racista e higienista que estabeleceu padrões de normalidade e anormalidade.

Na prática, enquanto o juiz não aplicava a pena, os menores entre sete e 18 anos ficavam em Abrigos, sendo encaminhados para lá tanto por policiais, quanto por parentes e pessoas que denunciavam o suposto descaso da família pobre com a criança. O objetivo oficial dos abrigos residia na permanência temporária à espera da sentença do juiz. No entanto, acumulavam-se acusações, como as feitas ao Abrigo Afonso de Moraes, criado em 1927, devido à superlotação, a presença de menores de sete anos, a permanência prolongada (em contraposição à proposta de ser um local para curto período). Tais denúncias desencadearam uma discussão relativa à questão humanitária (VEIGA; FARIA, 1999).

Após a sentença aplicada pelo Juiz, o “menor” seguia para internação em Instituto, Escola de Reforma, de Preservação ou Colônia Correccional, a depender da situação envolvida: abandono, desproteção moral e material dos pais ou delito. Assim, o procedimento poderia ser a reeducação, educação ou regeneração. A pena

judicial às crianças pobres que simplesmente vagavam pelas ruas e não tinham cometido qualquer infração era a “Correção Preventiva” para “evitar que se tornassem futuros criminosos”; a salvação se daria por meio do trabalho forçado, sobressaindo o pensamento corrente de que este público tinha propensão à delinquência.

Em todos os sistemas, tinha a profissionalização, em geral, em ofício agrícola ou industrial de baixa qualificação. Em relação às Colônias ou Institutos agrícolas, diziam ser importante reproduzir o estilo de vida do campo aos ditos “menores”. Portanto, tudo deveria ser simples e modesto⁹. Afirmavam ainda que a ocupação com a terra seria o santo remédio para transformá-los em cidadãos de bem. Conforme Veiga e Faria (1999, p, 54): “Seria preciso estar submetida a uma organização, a um clima pedagógico e a ensinamentos necessários ao exercício futuro de uma profissão honrosa, de direitos e de deveres de um cidadão republicano”.

Já o destino reservado às meninas era entregá-las para a tutela de alguma família; no entanto, revelando sua verdadeira face, elas, na realidade, se tornavam empregadas domésticas não remuneradas nas chamadas “casas de família”. Transparece a condição de maus-tratos habitual o fato de que havia constantes denúncias, em delegacias de polícia, de meninas que fugiam dessas casas de famílias. Segundo Soares (2017), são resquícios da escravidão que repercutiam nas relações do trabalho infantil, desvelado na sua intersecção com o recorte de gênero.

Nos institutos de meninos, as fugas também aconteciam de forma recorrente. Neles, havia um esquema rígido de avaliação do comportamento dos menores, continuamente, em todos os âmbitos da rotina, desenvolvida por meio da execução de trabalhos de limpeza, organização e outros serviços, participação nos curtos períodos de formação educativa e profissionalização. De acordo ao regulamento, o Instituto voltado para regeneração primava pela formação e disciplina com constante vigilância, controle do caráter e conduta moral dos internos, diariamente registrados em prontuários individuais. De forma perversa, existiam recompensas e punições que serviam como exemplo para os internos. Veiga e Faria (1999, p. 88) explicitaram o propósito oficial desse sistema.

⁹ Sugerimos para aprofundar o conhecimento desenvolvido pelos institutos, escolas ou colônias o livro intitulado *Infância no Sotão*, de autoria de Cynthia Greive Veiga e Luciano Mendes de Faria.

A necessidade de transformar crianças “abandonadas em trabalhadores-cidadãos comidos, moralizados, disciplinados, cômicos de seus direitos e deveres, impunha aos fundadores, ao diretor e aos mestres/ professores, a exigência de constituir um ambiente disciplinar que levasse os alunos a se comportarem, no interior do instituto, como se desejaria que eles se comportassem mais tarde, “lá fora”, no mundo do trabalho e da República. Esse era o objetivo principal dos prêmios e das recompensas.

Conforme a função, os internos poderiam receber um valor pelo trabalho, e outra parte o Diretor retinha, a fim de compor o pecúlio. Quando atingiam a maioridade, os jovens eram libertos do instituto e deveriam receber o recurso reservado. Contudo, raramente os jovens reaviam a “poupança” ao sair do internato.

As condutas empreendidas nestas instituições decorreram do estudo da infância desenvolvido por vários laboratórios, criados em diferentes cidades. É o caso do “Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal de São Paulo”, o qual implementou “o estudo científico da infância, nos moldes de outras instituições estrangeiras” (VEIGA; FARIA, 1999, p. 37). Os estudos tinham o intuito de classificar a infância a partir do parâmetro de normalidade, anormalidade e degenerescência, assim, a visão partia no sentido de reafirmar a eugenia.

No Rio de Janeiro, considera-se marco a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental, tendo como primeiro Presidente Gustavo Riedel. Nesse espaço, prevaleceu o trabalho com pessoas ditas normais e houve ênfase na intervenção no meio escolar, profissional e social, delineando a perspectiva Médico-Pedagógica. Ademais, a psiquiatria e outras áreas, como a psicologia, defenderam a posição eugênica e higienista, aparecendo como tônica do trabalho.

Em 1924, o Decreto nº 16.300 instituiu a primeira Inspetoria de Higiene Infantil. O governo Federal ainda aprovou o regulamento do Conselho de Assistência e Proteção dos Menores, posteriormente embutido no Código de Menores de 1927, instituído por meio do Decreto nº 17.943¹⁰, consolidando as leis de assistência e proteção aos menores (RIZZINI, Irene, 1995). O código provocou a judicialização do denominado “menor” e da família pobre, reforçando a ideia da perda do pátrio poder ou de sua restituição. Na verdade, concretizou-se no âmbito jurídico o que já estava presente enquanto pensamento corrente: a culpabilização da família pobre e negra pela suposição de sua inadequação na educação moral e em prover todo o necessário aos filhos.

¹⁰ O Código de leis de Assistência e proteção a Menores, revogada pela Lei 6.697, de 1979.

Posterior à aprovação do Código de Menores, iniciou um debate em torno da necessária modernização da justiça, sendo criticadas as medidas repressivas e punitivas impetradas pelo juizado de Menores à infância, sobretudo o papel do juiz penal centrado em aplicar a pena. O processo de reforma teve a liderança de juristas aliados a outros segmentos das forças policiais, políticos, médicos e associações de caridade e filantropia (RIZZINI, Irene, 1995). O Desembargador Athaulpho de Paiva defendeu introduzir outros conhecimentos, tais como psicologia, sociologia, psiquiatria e antropologia criminal, alegando que, a partir desses campos de conhecimento, seria possível entender os vários fatores que exerciam influência para o indivíduo cometer crime. No entanto, a direção das causas de antemão atribuídas à delinquência juvenil devia-se ao mau meio social e à ausência de educação, ou seja, persistiu a culpabilização da família pobre (RIZZINI, Irene, 1995).

Em torno de 1930, no governo de Getúlio Vargas, estava presente uma preocupação com as “crianças de rua”, argumentando a suposta precocidade da criminalidade infantil e a superlotação dos institutos de internação. Nesse contexto, ganha força a discussão sobre o estabelecimento de critérios para avaliação psicológica e psiquiátrica da criança e da família, a fim de traçar seu perfil, alegando que a mesma os auxiliaria no encaminhamento dos “menores” à “adequada instituição”, facilitando o trabalho dos educadores.

Para Arthur Ramos (1934, p. 18), a maioria das “crianças classificadas como anormais, não eram portadoras de nenhuma anomalia mental, mas sofriam a ação de causas extrínsecas. [...] Elas foram anormalizadas pelo meio”. Pautado na medicina higienista e na higiene mental, o objetivo era tratar inclusive os entendidos “normais”, fazendo a prevenção de problemas; e, para os denominados “anormais”, propunha a humanização dos ambientes a partir de intervenções pedagógicas.

Helena Antipoff, ao defender esta posição, divulgou as ideias eugênicas e de higiene mental por meio da educação e trabalho. Ela auxiliou na reforma do ensino público e propagou os princípios da Escola Nova, que valorizava a bagagem hereditária e a interação com o meio; criou o Laboratório de Psicologia e o Museu da Criança, em 1930, com o intuito de desenvolver estudos e pesquisas. Também fundou a Sociedade Pestalozzi (1932), por meio da qual houve a criação do Consultório Médico-Pedagógico (1933) e do Instituto Pestalozzi (1934). Introduziu a disciplina de Psicologia Educacional na Universidade Federal de Minas Gerais (1940) (VEIGA; FARIA, 1999).

De modo que começou a existir a discussão a favor de centralizar a política social voltada para os “meninos pobres e abandonados” enquanto proposta de regeneração, estabelecendo uma estreita relação entre higiene e trabalho através da educação, sobretudo “da sistematização e da consolidação do movimento da escola nova” (VEIGA; FARIA, 1999, p. 40). No entanto, o quadro da criança pobre no Brasil não indicava nenhuma melhora: o número de chamados “menores abandonados” nas ruas dos grandes centros urbanos só aumentava e as instituições de internação estavam lotadas.

No âmbito governamental, consideraram necessário atribuir um sentido de humanidade e justiça social, concebendo os denominados “menores” como inocentes, portanto, vítimas. Nessa perspectiva, passam a ser pautadas medidas protetoras, pelo reconhecimento de que eles precisavam de pão, saúde e educação. A perspectiva contrariava a que prevalecia, sendo incorporada na Constituição de 1937, quando também se consolidou no governo de Getúlio Vargas o regime autoritário (FALEIROS, 1995).

A Constituição de 1937, no artigo 127, aborda a proteção à infância e à adolescência, destacando seu pleno desenvolvimento, e imputando falta ao responsável por sua guarda e educação em caso de abandono intelectual e físico. Desta vez, também se reconhece o dever do Estado nessa manutenção. No entanto, a culpabilização ao responsável é extremamente perversa, na medida em que individualiza o problema, ignorando os múltiplos fatores históricos, políticos, econômicos, culturais, institucionais que impõem a dura realidade vivenciada pelas famílias pobres, como se a condição social fosse uma escolha.

Nessa época, introduz-se no âmbito da assistência uma nova política: aos pais miseráveis cabia o direito de receber auxílio do Estado para a subsistência de sua prole. De modo que a assistência à família do trabalhador é legalizada, por meio da previdência, ao se organizarem aposentadorias e pensões como forma de combater a miséria e a marginalização da população.

A solução para o problema dos vadios, mendigos e menores passou a ser vista como uma consequência da melhoria das condições de vida da população de um modo geral. O foco será, portanto, o fortalecimento da assistência social para aqueles segmentos que apresentavam um desajustamento social por meio de novas técnicas fornecidas pelo Serviço Social - um saber que emergiu como a grande novidade de seu tempo, conjugando teorias sociais e privilegiando a ação sobre aqueles que necessitem de amparo. (RIZZINI, Irene, 1995, p.136 e 137)

A Assistência Social concebia que os problemas se deviam às diferenças entre as classes sociais, portanto precisava de um novo rumo, pois o problema afetava a própria nacionalidade. O Juiz de menores Sabóia Lima, em uma fala para a Liga de Defesa Nacional, afirmou ser a infância alvo fácil do comunismo. Este pensamento era corrente no Estado Novo (1937), compartilhado por Olavo Bilac, Miguel Calmon, entre outros, que empreenderam esforços para o saneamento dos costumes e cumprimento dos deveres cívicos na mesma Fundação. Portanto, cuidar das crianças por meio da assistência era uma questão de defesa da pátria e segurança nacional, pois elas representavam o Brasil no futuro (RIZZINI, Irene, 1995).

Em 1938, ocorreu a criação do Conselho Nacional de Serviços Sociais (CNSS) por meio do Decreto Lei nº 525, de 1 de julho de 1938, que instaurou serviços públicos a fim de amparar o sofrimento da pobreza e miséria, o qual foi seguido de alguns decretos que consolidaram o caminho traçado para amparar a família. A Assistência Social está na base da legislação dos anos 1940, deixando profundas marcas nas medidas que se seguem com a criação de vários órgãos de assistência aos chamados desvalidos.

O Decreto 2024, de 1940, que veio fixar as bases para a organização dos serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência. O Decreto instituiu o Departamento Nacional da Criança, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde. Sua principal missão era a de criar uma consciência social da necessidade da proteção à díade materno-infantil. (RIZZINI, Irene, 1995, p. 138)

As medidas adotadas pelo Governo apontaram a perspectiva política liberal, pois havia a intervenção mínima do Estado e, por meio do Departamento Nacional da Criança (DNCr), foi criada uma série de serviços, estudos e avaliações para a concessão de auxílios e subvenções à iniciativa privada que tivesse o trabalho de Assistência a esse público. No âmbito político, os socialistas¹¹ criticavam a omissão

¹¹ É necessário esclarecer o contexto nesse período, sobretudo em termos de repressão as ideias socialistas no Brasil. Desde as primeiras décadas do regime republicano, havia uma insatisfação dos operários diante das péssimas condições de trabalho, implicando na organização do movimento operário nacional. Assim, nos primeiros anos do século XX eclodiu uma sucessão de greves de diferentes setores, reivindicando desde a redução da jornada de trabalho até melhores salários. Nesse contexto, os operários também se mobilizaram através da representatividade política, visando a aprovar leis que garantissem direitos sociais e políticos. Portanto, o período entre 1910 e 1920 é marcado pela formação, principalmente nos centros urbanos, de movimentos pró-capitalistas, de um lado, e anticapitalistas, de outro. A revolução Rússia em 1917 impactou no Brasil fortalecendo a formação de movimentos de base socialista, anarquista e libertária. Em especial, os líderes anarquistas em 1922 fundaram o PCB que no mesmo ano se tornou ilegal. O partido apoiou os defensores do capitalismo moderno como estratégia para confrontar o capitalismo agrário feudal, a fim de

do Governo ao terceirizar a Assistência Social e se posicionavam pela intervenção do governo em assumir a responsabilidade das políticas sociais.

Ainda no Governo de Getúlio Vargas, o Decreto n. 3.799, de 5 de novembro de 1941, instituiu a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), proliferando internatos e educandários, a fim de “prevenir a marginalidade do menor”, conforme o discurso oficial das autoridades. Ao mesmo tempo, começou o confinamento de adolescentes que cometiam pequenas infrações no Centro de Observação de Internação Provisória.

A criação do SAM significou uma mudança no atendimento no sentido de que o menor passou a ser tratado na esfera jurídica quanto ao julgamento e a classificação; e na esfera pública quanto à assistência. Contudo, mesmo que o tratamento ao menor tenha passado a ser assistencialista, ele também continuou a ser repressor e punitivo. (PEREIRA JUNIOR, 2018, p. 28)

Nas internações, os adolescentes eram submetidos a uma bateria de exames, tanto antropológico quanto psicológico, com a alegação de que, a partir do diagnóstico especial, poderia ser realizado um tratamento ou oferecer educação (SARAIVA, 2016). Nesse contexto, as teorias de psicologia, longe de ajudar a superar a visão preconceituosa e discriminatória à população brasileira, ao contrário, em grande parte, a reafirmou. Historicamente, as teorias da Psicologia apresentam explicações para as desigualdades sociais partindo de uma perspectiva de ordem orgânica, relacional-emocional e ambiental, revelando concepções preconceituosas, sob o aparente véu de neutralidade científica (PATTO, 1984). Esse serviço de diagnosticar a criança e realizar o escrutínio da vida familiar serviu apenas para a medicalização, a psiquiatrização e a criminalização da pobreza. Tal procedimento foi amplamente adotado em instituições privadas, filantrópicas e públicas, consolidando a adoção do termo “menor”, atribuindo à infância a conotação negativa de marginalidade e delinquência; também reforçou a culpabilização da família pobre, supondo sua inadequação na educação de seus filhos.

Logo eclodiram escândalos do SAM relativos à corrupção e a maus tratos que sofriam as crianças e jovens pobres confinados. O SAM ficou conhecido como

insuflar a revolução burguesa, tida como transição para o socialismo. De modo que se formou, na década de 1920, uma aliança entre proletariado e a pequena e a alta burguesia industrial. No entanto, a partir de 1937, assim que a alta burguesia industrial se fortaleceu, através da ação do Estado, deu-se vazão à repressão aos críticos do modo de capitalista de produção e aos militantes de esquerda. É dentro desse contexto político que o governo exerceu o combate ao socialismo. Sugerimos a leitura de: PASSOS, D. O. O início das ideias socialistas no Brasil. *Cadernos Cemarx*, Campinas, SP, n. 5, 2009.

“escola do crime ou sucursal do inferno”. Houve tentativas para recuperação do SAM, contudo as próprias autoridades concluíram por sua inviabilidade. O ex-diretor do SAM, Paulo Nogueira Filho, presidiu uma Comissão para substituir o órgão pelo Instituto Nacional de Assistência ao Menor-INAM. O projeto foi apresentado e aprovado no Congresso no ano de 1955, o qual formou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), para a qual o próprio Nogueira Filho prestou depoimentos. Porém, a CPI não constatou irregularidades, as quais, no entanto, transbordavam ao público, noticiadas em manchetes de jornais. Dessa forma, o governo perdeu o controle da situação.

Em torno de 1942, a primeira-dama Darcy Vargas fundou a Legião Brasileira de Assistência-LBA, de modo que se observou a manutenção e intensificação da Assistência Social filantrópica. Deu-se início, aí, ao que passou a ser conhecido como primeiro-damismo, que significou a esposa do Presidente da República assumir a Coordenação das ações dos trabalhos “voluntários”. O trabalho desenvolvido pela Assistência Social tinha a conotação assistencialista e fins eleitoreiros, encabeçado pela primeira-dama, inicialmente em âmbito federal, posteriormente ampliado para Estados e Municípios. O assistencialismo eleitoreiro a partir do primeiro-damismo contou com maior estrutura, tendo unidades próprias, além da Casa da Criança, postos de puericultura, maternidade, educandários, creches e hospitais infantis.

Segundo Irma Rizzini (1995), em 1961, uma Portaria do Ministro da Justiça determinou uma nova sindicância para apurar as antigas denúncias de irregularidades do SAM sobre corrupção, bem como as denúncias de agressão e abusos sofridos pelos menores, tanto por parte de internos mais antigos quanto dos próprios funcionários. Como as irregularidades foram finalmente constatadas, o Congresso Nacional formou uma Comissão para elaborar um projeto com o intuito de criar o que veio a ser conhecida como Fundação Nacional de Bem-estar do Menor-FUNABEM.

Assim, no segundo Mandato (1951), Getúlio Vargas desmembrou o Ministério dos Negócios, Educação, Cultura e Saúde. A Educação Pública ganhou destaque, e a palavra de ordem era aumentar a escolarização de crianças e jovens, vistos como o futuro e nova cultura nacional. À época, a educação gratuita se tornou uma obrigatoriedade do Estado, o que não significou sua universalização. Data desta época a criação do SENAI e do SENAC, geridos pela Confederação Nacional das

Indústrias, com o intuito da qualificação da mão-de-obra juvenil voltada para o segmento da população pobre, principalmente porque estes não seguiriam os estudos para o nível superior. Em São Paulo, surgiram os Parques Infantis para crianças até 12 anos de idade, com educação física e atividade recreativa, no qual prevalecia a ideia sanitária e escolanovista (SARAIVA, 2016). Assim, na Era Vargas a infância se torna um problema de Segurança Nacional, tendo como foco transformar os “menores” em “seres úteis na sociedade”, favorecendo o chamado capital humano e a ideia de formação militar e de respeito à nação.

Em alguns discursos políticos isolados ventilaram o problema do menor pobre e sua família como uma questão social, devido à priorização das políticas econômicas. No entanto, não repercutiu a ponto de provocar uma alteração das políticas implementadas, que acentuavam a desigualdade social. A ferida só cresceu e as medidas adotadas eram paliativas, com o intuito de apagar o incêndio em meio às profundas crises econômicas que impuseram sofrimento à vida de grande parte da população pobre.

Com o golpe cívico-militar de 1964, os militares assumiram o poder e governaram por vinte anos em regime de ditadura. Em termos de Política Nacional voltada ao “menor”, o governo herdou o SAM e seus problemas. Segundo Vogel (1995), a Lei 4.513, publicada em primeiro dezembro de 1964, extinguiu o SAM, e, ao mesmo tempo, criou a FNABEM, instituição vinculada diretamente à Presidência da República. Esta fundação desempenhou a função de elaborar a Política Nacional de Assistência ao Menor-PNABEM. Assim foi formado o Conselho Nacional composto por várias entidades representativas¹², que estimularam os Estados a criarem unidades da Fundação do Bem-Estar do Menor- FEBEM. A Fundação contou com uma verba pomposa que garantiu a administração por uma década, e a principal missão era “reverter a imagem negativa referente aos tratos com as crianças e adolescentes internos no SAM.” Assim, cabia à PNABEM construir uma proposta que representasse a antítese da instituição antecessora (VOGEL, 1995).

¹² Compuseram o Conselho os Ministros da Justiça, Educação e Cultura, Trabalho, Agricultura e Saúde, OAB, Associação de pais e amigos dos Excepcionais, Conselho Federal de Assistentes Sociais-COFAS, LBA, SENAC, SENAI, União das Associações Familiares-UNAF, Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural-EMBRATER, Federação das Bandeirantes do Brasil-FBB, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB, Confederação Religiosa do Brasil- CEB, Confederação Israelita do Brasil- CIB, além de três pessoas de notório saber indicadas e aprovadas pelo Presidente da República (VOGEL, 1995).

No entanto, na prática, a política implementada voltada ao dito menor não significou em mudanças das anteriores, prevalecendo medidas repressivas.

Na prática, o Governo Militar estabeleceu uma linha de extremo controle social e de repressão aos “menores”, ou seja, às crianças pobres e negras. Então, na lógica militar, o menor se tornava um problema se afetasse a ordem pública, por meio da violência ou criminalidade, sobretudo, se houvesse depredação do patrimônio público; o objetivo estava centrado em evitar manifestações de discordância ao Governo Militar, vistas como prejudiciais à ordem social (VOGEL, 1995). Para o Governo Militar existia uma conspiração contra a família que debilitaria a formação dos jovens e destruiria os valores cristãos. Tal visão concebia que todos aqueles que fossem contrários aos bons costumes e valores do cristianismo poderiam abalar a família, sendo assim inimigos do Estado (VOGEL, 1995).

O processo de marginalização surgia, pois responsável pela desagregação da família, ou pelo que se chamava, como certo eufemismo, a “disfunção familiar.” Ora, se a família, segundo um estereótipo, tão antigo quanto permanente, “a célula de base da sociedade”, então o fato de vê-la deteriorar-se fundava o temor de que por essa via se chegasse a todo um conjunto de formas de subversão da ordem estabelecida, algumas delas com implicações políticas evidentes, do ponto de vista da segurança nacional. (VOGEL, 1995, p. 304 e 305)

Para o Governo Militar, tal situação estaria a serviço de agentes internacionais empenhados na revolução comunista¹³. Outro forte inimigo declarado publicamente eram as drogas e os traficantes, sendo que o foco da intervenção seguia sendo a população negra e pobre, indicando o caráter racista da guerra às drogas. O regime militar afirmava que o Estado seria o salvador da juventude, valendo-se dessa prerrogativa para provocar o cerceamento das liberdades civis, políticas e de expressão. Como estratégia de cerceamento aos “menores”, havia uma vigilância à suposta “conduta antissocial dos jovens”, cujos passos nas ruas eram acompanhados pelo Estado (VOGEL, 1995).

Para endossar o controle aos ditos “menores”, foram aprovadas Leis tais como: a Lei 2089, que proibia a impressão de material com temas de violência para crianças e adolescentes; em 1967, a Lei 5258 aprovou a redução da idade de

¹³ Nesse período, estava em curso a guerra fria, decorrida logo após a segunda guerra mundial, que envolvia diretamente os Estados Unidos e a União Soviética. Os países se dividiram entre aqueles que se posicionavam a favor dos EUA ou Rússia. O Brasil era aliado aos EUA, portanto adotava uma postura condizente aos princípios americanos de cunho capitalista. O período da ditadura militar implicou na perseguição ao posicionamento socialista e possível mobilização da juventude, políticos, militantes, autoridades etc., que demonstrassem discordar da perspectiva conservadora, autoritária, individualista, capitalista e repressora do governo.

responsabilidade penal para 16 anos e estabeleceu critérios de discernimento nas idades de 16 a 18 anos; em 1968, a Lei 5439 substituiu a anterior, no entanto, não alterou o caráter repressivo-punitivo, pois dispõe “sobre medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos definidos como infrações penais e dá outras providências.” O decreto 66.280, de 27 de fevereiro em 1970, trata das condições para o trabalho de menores entre 12 e 14 anos, com a intenção de ocultar o problema dos menores ao ocupá-los e interná-los. Neste sentido, em meados da 1970, durante a ditadura, intensificaram o recolhimento de crianças ditas “abandonadas ou perambulantes” nas ruas (RIZZINI, Irene,1995), mais uma vez encobrendo o racismo e classismo da política.

Existiram, por parte do governo, estratégias para difundir os princípios norteadores da Política Nacional de Bem-Estar do Menor, em parceria com alguns setores das igrejas e outras instituições. O Centro Preparatório e Desenvolvimento de Pessoal Milton Campos se encarregou de formular a ideologia e propagar os métodos da FUNABEM, iniciando uma “campanha preventiva”. Também existiu a divulgação Jovem da dita “grandiosidade dos princípios exitosos da FUNABEM” por meio da Revista Brasil, ao longo dos governos Médici e Geisel (VOGEL, 1995).

Na concepção do Governo ditatorial, o problema do “menor” emergiu devido ao perfil do país, que era agropecuário, e com o processo de industrialização provocou o êxodo rural, ocorrendo um grande deslocamento das pessoas do meio rural aos grandes centros. Portanto, o problema do “menor” teria surgido em decorrência de um desenvolvimento desordenado. O foco dado à questão do “menor” girava em torno da segurança nacional, implicando em defender a pátria dos inimigos visíveis e invisíveis. Essas duas questões formaram o Binômio: Desenvolvimento e Segurança Nacional (VOGEL, 1995).

Nesse período, afirmava-se que houve um crescimento da marginalidade e uma grande quantidade de menores desassistidos. A ação de prevenção da marginalização do “menor” significou uma medida policial que o recolhia das ruas e conduzia para internação até completarem a maioridade. Repetindo a história, na condição de internos das unidades da FEBEM, os “menores carentes” seriam submetidos a uma reeducação e disciplinarização para que se tornassem “úteis socialmente”. Assim, no período ditatorial, solidificou-se a ideia de que criança pobre era carente e estava exposta à marginalidade porque suas famílias não proviam

suas necessidades por serem desestruturadas. Sendo o menor-vítima do mal-estar-doméstico, ele deveria, estar no internato.

Com isso, é notável o artifício jurídico de transformar a pobreza em irregularidade e a criança pobre em “menor carente”, ou pior, “menor infrator”. O Estado destituía o Pátrio Poder das famílias, e assumia a responsabilidade pelos menores carentes. As famílias diante da complexidade do processo de restituição do Pátrio Poder acabavam desistindo. Ademais, a restrição de horários de visitação levava gradativamente as famílias ao abandono dos filhos nas unidades da FEBEM.

Na prática, as unidades da FEBEM foram tão prejudiciais às crianças quanto o SAM. A FUNABEM acabou por promover “internamento e a institucionalização de crianças e adolescentes”, implicando em “apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento” (VOGEL, 1995, p. 322). Durante os 20 anos de governo militar, o lema Ordem e Progresso significou o cerceamento à liberdade de expressão, o controle social, repressão e punição. Neste período, prevaleceu o extremo policiamento através da vigilância e da perseguição a todos aqueles que representassem um discurso destoante da ideologia do Governo. A repercussão ao público infantil pobre e negro implicou em submetê-lo à internação e reeducação nas unidades FEBEM, e, em seguida obrigá-los a prestar serviço militar para não serem seduzidos pelo discurso comunista (VOGEL, 1995).

A FUNABEM foi submetida a uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na Câmara dos Deputados em 1976, devido à ineficiência de implementação da Política Nacional de Bem-Estar do Menor; as críticas também atingiram a Fundação para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), pela ausência de recursos para desenvolver o trabalho, sobretudo diante da dimensão do problema referente ao Menor (VOGEL, 1995). Na ótica do Governo Militar, se o sistema fracassou, deveu-se às ações permanecerem restritas à cidade do Rio de Janeiro e ter funcionado praticamente como um projeto piloto. Dessa forma, “a engenharia social de controle do regime autoritário” falhou (VOGEL, 1995). O resultado contrariou o propagado: a segurança tinha diminuído e com a concentração de pessoas nas cidades criou-se cinturões da pobreza em torno das cidades, dando corpo às favelas.

Conforme destacou Vogel (1995), a Comissão Parlamentar de Inquérito propôs a criação de um Ministério Extraordinário para desenvolver o sistema de proteção ao Menor, com apoio financeiro do Fundo Nacional de Proteção ao Menor, tendo à frente o Projeto Dom Bosco, objetivando atuar junto à comunidade e

empresas a fim de formar um voluntariado nacional para recolher os “menores abandonados” nas ruas.

Enfim, a reforma de 1974 subordinou a FUNABEM ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), juntamente com a LBA e outros programas, continuando sua equivocada política. Assim, as reformas da FUNABEM e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor não resolveram o problema da criança. As torres siamesas do Binômio Desenvolvimento e Segurança Nacional falharam.

Neste período, Juristas de São Paulo partem em defesa, amparo e proteção ao “Menor” que culmina numa cisão sobre a posição homogênea de recolhimento e internação do público infanto-juvenil pobre, sendo retomada a discussão do Código do Menor de 1927. Apesar de tramitar uma visão mais humanitária no Congresso Pró Menor, os juízes de Menores rapidamente aprovaram um novo Código de Menores em 1979, que resultou mais uma revisão do Código de 1927, de Mello Mattos (RIZZINI, Irene, 1995), mantendo-se a ótica no trato do tema. Como principal mudança, o Código de 1979 acarretou a conotação à criança e a família pobre na condição de situação irregular.

[...] o Código de menores de 1979 foi uma reformulação do Código de 1927, pois não alterava substancialmente as diretrizes normativas e o poder centralizador do Juiz, e ainda criava uma nova categoria para as crianças e os adolescentes pobres. Elas eram tidas como em “situação irregular” quando não respondiam aos padrões de normalidade estipulados pelas classes dominantes, ou seja, quando os pais ou responsáveis não estivessem suprindo as necessidades de subsistência, de saúde e de instrução; por serem definidos em perigo moral ao contrariar os bons costumes ou ao praticar alguma infração penal. Todos esses fatores da “situação irregular” eram isolados do contexto sócio econômico, atribuindo novamente às famílias a culpa por essas condições, e a incompetência para cuidar de seus filhos e necessitarem da intervenção estatal. (NASCIMENTO; CUNHA; VICENTE, 2008, s/p)

Destarte, no novo modelo, da visão de “situação irregular”, as crianças e as famílias continuaram a ser culpabilizadas pela pobreza, sem considerarem a história do Brasil e as condições concretas de vida. Assim, segue operando a ideia da desqualificação e criminalização da pobreza. Na contramão deste olhar, temos acordo que é preciso

[...]desconstruir a ideia de que são suas biografias, seus locais de moradia, seus modos de vida não hegemônicos que os levam, por exemplo, à evasão escolar, aos conflitos familiares, à criminalidade, à entrega dos filhos para o Estado ou ao recolhimento deles pelo Estado. Ter a história como aliada nos permite pensar nas relações que foram qualificando a pobreza como perigosa, desestruturada, incompetente, fracassada, delinquente, dentre outros atributos de inferioridade; concebendo, por fim, os pobres como

necessitados de intervenções especialistas que venham regular e tutelar suas vidas. (NASCIMENTO; CUNHA; VICENTE, 2008, s/p.)

Segundo Silva (2010), as compreensões que havia sobre a pobreza não se limitavam à ausência de recursos financeiros, mas incluíam uma distinção do comportamento, da conduta social e dos valores morais dos pobres que diferiam de outros grupos sociais, isto visto a partir da perspectiva liberal, sendo a diferença condenada pela visão burguesa. Justamente, os pertencentes à classe dominante ocupavam os cargos, pensavam e elaboravam as leis, compactuando com a internação dos jovens pobres porque os viam, juntamente a suas famílias, como “perigosos”.

Em torno do fim de 1970, existia uma circunstância generalizada de desproteção à criança somada à histórica deterioração da educação pública, corte de subsídios às famílias pobres e o surgimento de novos problemas, desde a criminalização da comercialização de drogas à escalada da violência. No âmbito jurídico, juízes de vários Estados debateram sobre as brechas na legislação, no intuito de reaparelhamento dos juizados de Menores, com princípios pautados nos Direitos dos Menores. Essa era uma orientação debatida em Fóruns de Juízes de Menores no âmbito internacional, segundo a qual se deveria prestar apoio à comunidade e às famílias dos menores a fim de salvaguardar seus direitos.

De certo modo, deu-se sinal para mudanças. O cenário que vai se desenhando, no sentido de apontar o curso de uma conjuntura na qual o país caminhava para o gradativo processo de reabertura política e a sociedade civil se organizava em torno de várias demandas sociais entre estas a defesa dos direitos do público infanto-juvenil. É o período de retomada do processo democrático que entra no cenário social e político.

2.3 Da abertura política pós Ditadura aos anos FHC

No período de abertura política pós-ditadura, mudanças estavam em curso. Praticamente em meados da década de 1980, houve uma grande mobilização nacional em torno da Campanha das Diretas Já. Contudo, a eleição de 1984 sucedeu por meio indireto, elegendo o Presidente Civil Tancredo Neves, que faleceu pouco depois, sem tomar posse, assumindo a Presidência da República o Vice-Presidente José Sarney, primeiro civil a assumir o cargo pós ditadura. O Governo de

José Sarney se deu em meio à crise econômica, no período conhecido como década perdida, voltada para a concentração de renda que impulsionou a exclusão de direitos¹⁴, ampliando a pobreza estrutural presente no cenário social da América Latina.

As medidas sociais tomadas no Governo Sarney tiveram cunho emergencial: por um lado, a distribuição de cestas básicas; e, por outro, a criação do Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário e o lançamento do primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Agrário, bem como a Implantação do Sistema Unificado de Descentralização da Saúde e a Instituição do Seguro-Desemprego (SARAIVA, 2016).

Em meio à mobilização da eleição presidencial, ocorreu o X Congresso dos Juízes de Menores, ocorrido em Tramandaí (RG), em 1983. Na ocasião, a Professora Teresinha Saraiva, que atuava na FUNABEM, apresentou dados da situação da população brasileira sobre a condição econômica das famílias dos “menores” de 19 anos, com base na Comissão Econômica para América Latina e Caribe-CEPAL. O evento, destacado por Irene Rizzini (1995), apontou a situação alarmante devido à alta porcentagem populacional em estado de pobreza. Paralelamente, organizações não governamentais e associações desenvolviam projetos alternativos junto à infância e à juventude pobre (RIZZINI, Irene, 1995).

No âmbito governamental, a vanguarda técnica da FUNABEM, aliada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, LBA e Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, partem para uma aproximação a grupos sociais que desenvolviam práticas exitosas com comunidades. A aproximação visou conhecer as concepções que respaldavam o trabalho dos grupos da sociedade civil aos meninos de rua, permitindo conhecer as distintas realidades que envolveram o estar na rua de forma transitória ou permanente. Em particular, Gatto (2017) abordou a tipificação dos meninos de rua e nos possibilitou conhecer a nova “velha face” da sociedade frente àqueles que transitam nos espaços públicos, os “indesejáveis sociais”.

¹⁴ Optamos pela expressão “exclusão de direitos”, em substituição à ideia de exclusão social. Segundo Sposati (1998, p.1), “o conceito de exclusão social hoje se confronta diretamente com a concepção de universalidade e com ela a dos direitos sociais e da cidadania. A exclusão é a negação da cidadania”. Para tal autora, a discussão do conceito de exclusão social compreende que não se pode perder aquilo que nunca se teve. Ou seja, se os brasileiros nunca tiveram seus direitos garantidos, nunca souberam o que era cidadania, assim como vão exigí-la? Por sua vez, Patto (2010) afirma que o que existe são exclusões, no plural uma vez que uma mesma vítima pode e geralmente são alcançadas por diferentes modos e expressões de exclusão e inclusão.

A categoria “meninos de rua” surge na década de 1980, época de criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985), do qual foi constituído por Educadores Sociais de praticamente todo o Brasil, dentro do movimento social da infância e adolescência. Na busca de novas abordagens e pedagogia, os princípios da educação popular de Paulo Freire foram adotados como metodologia no trabalho com os “meninos de rua”, a chamada Educação Social de Rua. Nesta época, tem início uma grande discussão nacional quanto à histórica e desumana diferenciação entre “crianças” e “menores”, entendendo que esta era incabível. No bojo das lutas pelo fim da Ditadura Militar e pela redação de uma nova Constituição Federal, através de processo Constituinte, tem início uma grande mobilização do movimento social pela mudança na lei e no atendimento a essas crianças e adolescentes. (GATTO, 2017, p. 62)

Durante esse período, ocorreram dois eventos internacionais que impulsionaram o debate sobre a infância: “Ano Internacional da Criança” (1979) e a “Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (1989). Por meio da promoção de eventos, a manifestação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua ganhou expressão, devido à articulação de projetos que visavam destacar as experiências alternativas a respeito de atendimento a meninos “de rua”, sob a coordenação do SAS/UNICEF/FUNABEM (RIZZINI, Irene, 1995).

Tais eventos refletem toda uma mobilização social, na qual se insere o debate sobre a situação do “menor”. Durante o governo Sarney, tecia-se a nova constituição no Congresso Nacional, com participação da sociedade civil, concretizando a Constituição Cidadã aprovada em 1988. Dentro do processo de abertura política, foram estabelecidos os princípios dos Direitos Sociais, da Seguridade Social, da Proteção Social e Assistência Social.

Conforme Saraiva (2016), no período da democratização, a Assistência Social, antes vista de forma negativa devido à concepção de cunho assistencialista, paternalista e clientelista, é reformulada. Desenvolve-se um amplo debate sobre a proteção social, considerando o significado político da Assistência Social, a fim de retomá-la dentro de outro parâmetro, enquanto direitos sociais dos pobres ou excluídos. É o renascimento das normativas brasileiras em relação à Assistência Social, as quais seguem em vigor atualmente (SARAIVA, 2016). Dos direitos explicitados na Constituição Cidadã de 1988, destacamos como crucial, à luz dos objetivos da Tese, a abordagem aos Direitos Sociais, no Capítulo II. Diz o Artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2019, p. 15)

Neste alinhamento, o desdobramento do social na Constituição apresenta o Art. 194: “A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 2019, p. 83). A organização da previdência social, bem como o perfil dos usuários, se materializou na Seção III:

Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma do Regime Geral de Previdência Social, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, na forma da lei, a: I – cobertura dos eventos de incapacidade temporária ou permanente para o trabalho e idade avançada; II – proteção à maternidade, especialmente à gestante; III – proteção ao trabalhador em situação de desemprego involuntário; IV – salário-família e auxílio-reclusão para os dependentes dos segurados de baixa renda; V – pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes observado o disposto no § 2º. (BRASIL, 2019, p. 106)

A Constituição também tratou dos direitos e deveres do Estado e da sociedade aos cidadãos brasileiros, tanto em relação a quem tem uma atividade laboral, quanto a situações específicas ou especiais referentes às distintas realidades vividas pela população brasileira. Ademais, o documento traz a concepção do Estado sobre a Assistência Social, conforme exposto na Seção IV:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 2019, p. 108)

É notável que a expressão usada não é mais “menor abandonado ou delinquente”, mas “crianças e adolescentes carentes”. Mais do que nomenclatura, essa mudança expressa um esforço de ruptura com uma mentalidade punitivista para uma ótica cidadã, ainda que atravessada de estereótipos e preconceitos. A mudança, longe de se concretizar de forma simples e imediata, tem-se dado de forma processual, com avanços e recuos, enfrentamentos e resistências, tanto do ponto de vista legal, como do ponto de vista das práticas nos serviços públicos de atendimento a esta população.

Considera-se como grande conquista da Constituição Cidadã a ausência de contribuição à seguridade social, na medida em que o Estado reconheceu o direito à assistência social da população que era desassistida e precisava contar com a caridade e auxílio de entidades filantrópicas. À época, herdou o antigo tratamento naturalizado de cunho assistencialista às pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade social, muitas vezes submetidas a situações vexatórias para receber algum tipo de auxílio, como cesta básica de alimentos, roupas, tijolos, atendimento médico etc. A noção de direitos sociais inexistia, a população em geral analfabeta ou com pouca instrução formal era utilizada como estratégia política durante período eleitoral por muitos políticos, que, na condição de candidatos, barganhavam o voto do eleitorado oferecendo-lhes em troca algum ganho material ou mesmo emprego.

Então, a Constituição Cidadã rompeu com o sistemático descompromisso do Estado à população pobre, ao incluir em seu texto a proteção social aos cidadãos, visando garantir benefícios sociais, definindo inclusive a fonte de recursos para tanto. Além disso, instituiu a descentralização político-administrativa entre as esferas Federal, Estadual, Municipal e Distrital, a fim de garantir o controle social, ou seja, possibilitar o acompanhamento, monitoramento e avaliação do desempenho dos projetos e programas de benefícios sociais da Assistência Social, sendo designada a participação da população por meio da composição de representações sociais. Eis o que afirma o Artigo 204:

As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes: I – descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social; II – participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. (BRASIL, 2019, p. 108)

No tocante à seguridade social, a nova constituição contemplou uma ação integrada entre os poderes públicos e sociedade, a fim de assegurar direitos à saúde, previdência e assistência social. Destacamos abaixo o capítulo II, que explicita essa nova configuração.

CAPÍTULO II – Da Seguridade Social SEÇÃO I – Disposições Gerais Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. (EC no

20/98) Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos: I—universalidade da cobertura e do atendimento; II—uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais; III—seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços; IV—irredutibilidade do valor dos benefícios; V—equidade na forma de participação no custeio; VI—diversidade da base de financiamento; VII—caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados. (BRASIL, 2019, p.103)

Em decorrência desse capítulo, seguiu-se a formação do Conselho Nacional de Assistência Social-CNAS e depois a elaboração da Norma Operacional Básica-NOB¹⁵.

Cabe ressaltar, ainda, o artigo 227 da Constituição, o qual trata a criança e adolescente como cidadãos de direitos e de proteção, sendo o Estado responsável por esta garantia, mais uma vez reforçando a mudança de mentalidade na letra da lei:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2019, p.117)

No ano seguinte à promulgação da Constituição Cidadã, ocorreu a primeira eleição direta para a Presidência da República, elegendo, em 1989, o candidato Fernando Collor de Mello, membro da oligarquia alagoana que construiu uma campanha associando-se à imagem de Caçador de Marajás. Collor foi um dos responsáveis por inserir o Brasil no bojo das políticas neoliberais, dando acentuada conotação privatista ao seu governo. Traz a marca de sua assinatura, embora não tenha sido idealizado por ele, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990), documento que sintetiza o amplo debate com diversos setores sociais citado anteriormente, e aprovado no primeiro ano de sua gestão presidencial.

O ECA substituiu o antigo Código de Menores (1927/1979), dando base legal à reestruturação no campo das Políticas Sociais para atendimento das crianças e jovens. Mais uma vez, ressalta-se que a mudança legal não implicou necessariamente o acompanhamento de uma mudança concreta.

Se, no artigo 94, o ECA extingue a FUNABEM e cria a Fundação Casa, em substituição a FEBEM, de fato a desativação concreta levou muito tempo, e ainda

¹⁵ A análise da legislação recente será desenvolvida na seção 3.

não completou totalmente. De modo que o Estatuto e a nova estrutura montada para maior humanização não conseguiram superar velhas práticas e a ideia dominante de que menino negro e pobre é delinquente, prevalecendo a internação e as medidas de cunho repressivo e punitivista.

Em 1991, aprova-se a Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991 para constituição do Conselho Nacional em Defesa da Criança e do Adolescente-CONANDA durante a gestão de Collor de Mello, sendo suas principais atribuições.

Art. 2º Compete ao Conanda: I - elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos arts. 87 e 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); II - zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; III - dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos na Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990; IV - avaliar a política estadual e municipal e a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente; [...] VII - acompanhar o reordenamento institucional propondo, sempre que necessário, modificações nas estruturas públicas e privadas destinadas ao atendimento da criança e do adolescente; VIII - apoiar a promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, com a indicação das medidas a serem adotadas nos casos de atentados ou violação dos mesmos; IX - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária da União, indicando modificações necessárias à consecução da política formulada para a promoção dos direitos da criança e do adolescente; X - gerir o fundo de que trata o art. 6º da lei e fixar os critérios para sua utilização, nos termos do art. 260 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; XI - elaborar o seu regimento interno, aprovando-o pelo voto de, no mínimo, dois terços de seus membros, nele definindo a forma de indicação do seu Presidente. Art. 3º O Conanda é integrado por representantes do Poder Executivo, assegurada a participação dos órgãos executores das políticas sociais básicas na área de ação social, justiça, educação, saúde, economia, trabalho e previdência social e, em igual número, por representantes de entidades não-governamentais de âmbito nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. (BRASIL, 1991, s/p.)

A reformulação legal das políticas públicas de assistência social, gestada no bojo da mudança de mentalidade, em especial no que se refere aos direitos da criança e do adolescente, deu-se em meio a disputas políticas no âmbito do Governo Federal. Em meio a denúncias de corrupção deflagrou a abertura do processo de impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello no Congresso Nacional, desencadeando seu pedido de renúncia, em dezembro de 1992, a fim de não perder os direitos políticos. Mesmo assim, o Congresso deu seguimento ao processo de Impeachment, culminando na inelegibilidade dele ao longo de oito anos.

Dentre os escândalos envolvendo o seu governo, destaca-se o desvio de verbas operado pela Primeira-Dama Rosane Collor de Mello, à frente da LBA¹⁶, beneficiando membros de sua família. Este episódio repercutiu na sua deposição em 1991 e a LBA caiu em descrédito, permanecendo, depois, no ostracismo. Com a renúncia de Collor, assumiu a Presidência da República o então Vice-presidente Itamar Franco, em 1992. Inserido na mentalidade do primeiro-damismo, e não sendo casado, ao longo de sua gestão não houve quem ocupasse o cargo na LBA.

No âmbito das políticas socioassistenciais, o governo de Itamar Franco inaugurou a agenda do Conselho de Segurança Alimentar-CONSEA. Além disso, deu curso à organização da Assistência Social, com a publicação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. A LOAS transformou em Lei o exposto na Seção IV da Constituição Cidadã, determinando a estruturação da Assistência Social. Na oportunidade, instituiu o Conselho Nacional de Assistência Social- CNAS.

Os princípios expostos na LOAS podem ser assim sintetizados: na seção I, defende-se a “supremacia do atendimento às necessidades sociais, universalização dos direitos sociais, a não discriminação de qualquer natureza; a ampla divulgação dos serviços, benefícios e programas, o respeito à dignidade do cidadão” (BRASIL, 1993). A seção II aborda as diretrizes para a descentralização da Política Assistencial; a participação da sociedade por meio de organizações de representações sociais e o Estado enquanto condutor da Política de Assistência Social. A LOAS, além da finalidade de garantir os direitos sociais às comunidades e a grupos em situação de vulnerabilidade social, define os direitos dentro da abrangência territorial.

Durante a gestão de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso assumiu a Secretaria da Fazenda e lançou o Plano Real, o que impulsionou maior poder de compra à população. Com isso, a popularidade do Governo de Itamar Franco estava alta no término do mandato, o que garantiu a eleição de Fernando Henrique Cardoso como seu sucessor na Presidência da República, em 1994. Fernando Henrique, ao final dos quatro anos de gestão, foi reeleito em 1998.

¹⁶ Desde a criação da LBA, a Primeira-Dama Darcy Vargas ocupou o trabalho de Assistência Social e acabou disseminando o primeiro-damismo, sucessivamente desde a década de 40, as primeiras damas assumiam o trabalho de Assistência Social.

As duas gestões sucessivas do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) se caracterizaram pelo aprofundamento do alinhamento político do país aos ditames neoliberais, iniciado no início dos anos 1990, simbólico nos acordos firmados com o Fundo Monetário Internacional (FMI), aprofundando a dívida externa. Assim, as políticas econômicas e sociais passaram a ser pautadas pelos critérios estabelecidos no *Consenso de Washington*, os quais estabeleceram medidas a serem adotadas em países latino-americanos que quisessem empréstimo:

1) disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos a arrecadação, eliminando o déficit público; 2) focalização dos gastos públicos educação, saúde e infra-estrutura; 3) reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4) liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam as instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5) taxa de câmbio competitiva; 6) liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando impulsionar a globalização da economia; 7) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8) privatização, com a venda de empresas estatais; 9) desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e 10) propriedade intelectual.(NEGRÃO, 1996, s/p)

No âmbito da Política Social, a Primeira-Dama Ruth Cardoso, embora com formação universitária e conhecimento técnico na área, reafirmou seu lugar na pasta na perspectiva do primeiro-damismo, portanto, o assistencialismo não acabou no Governo de FHC. Enquanto ações, como primeira-dama, Ruth Cardoso extinguiu o CONSEA e lançou o Programa Comunidade Solidária, coordenando várias ações sociais realizadas pelo terceiro setor. Vejamos o que afirmava o discurso oficial:

O combate à pobreza é feito mediante: I – a coordenação da implantação de um conjunto de programas, chamado de Agenda Básica, selecionados segundo sua capacidade de impactar favoravelmente nas condições de vida dos mais pobres de todo o país; II – a promoção de uma ação concentrada nos municípios mais carentes de cada estado – os bolsões de pobreza –, alvos da ação prioritária da Comunidade Solidária; III – a construção de parcerias envolvendo os diferentes níveis de governo e a sociedade visando a potencializar os resultados e aportar recursos adicionais ao esforço nacional de enfrentamento da miséria. (BRASIL, 1998¹⁷)

A Comunidade Solidária não buscou enfrentar a pobreza, mas minimizar esse grave problema social brasileiro. Em meados de 1999, o Programa Comunidade Solidária foi substituído pelo Programa Comunidade Ativa, caracterizado pela busca

¹⁷ Para maiores informações, recomendamos a leitura do programa da comunidade solidária na biblioteca da presidência.

de parcerias entre as instâncias governamentais no plano federal, estadual, municipal e a participação da comunidade. Segundo Silva (2010, p. 158 e 159),

[...] a indução do desenvolvimento local, integrado e sustentável de municípios pobres, seria possível superar o assistencialismo na política de enfrentamento à pobreza. Dando prosseguimento às medidas de políticas públicas de enfrentamento à pobreza, em junho de 2001, foi criado o Fundo de Combate à Pobreza. Esse Fundo passou a financiar programas de transferência de renda associados à educação e a ações de saneamento, consideradas áreas de maior impacto sobre a pobreza. Os programas de transferência de renda passam a constituir o eixo central da proteção social no país, com ampliação de programas federais, como o Bolsa Escola e o Bolsa Alimentação.

Seguiu-se a inauguração do Programa Brasil sem Miséria, posteriormente denominado de Projeto Alvorada, voltado ao combate da fome nas regiões Norte e Nordeste do país com base no índice de Desenvolvimento Humano-IDH. No entanto, Fernando Henrique Cardoso deu pouca atenção aos programas sociais, tendo em vista que priorizou o incremento econômico, visando a inserção do Brasil na economia globalizada, marcadamente uma opção pelo projeto Neoliberal (SILVA, 1999). Nesse período, portanto, o Estado não assumiu a garantia dos direitos sociais conforme contemplado na Constituição de 1988, nem tampouco os direitos da infância e da adolescência previstos desde 1990 no ECA. Alguns novos passos e velhos tropeços foram dados com a mudança na gestão presencial, a partir da eleição de Lula, em 2002¹⁸.

2.4 Das gestões petistas

Em 2002, Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, candidato em todas as eleições, desde a primeira votação direta pós-ditadura, ganhou a eleição à Presidência da República, sendo reconduzido na eleição seguinte, em 2006. Sua governabilidade foi construída a partir da ideia de adaptação do programa partidário, numa perspectiva de conciliação entre os interesses da elite brasileira com as pautas dos trabalhadores. Conforme Cassin (2016, p.3), esse contexto “consolidou um partido pró-capital, especialmente com a formulação da ‘Carta aos Brasileiros’, através da qual firmou-se um compromisso com o respeito aos contratos

¹⁸ Cabe lembrar que existiam outras iniciativas voltadas para as famílias em estado de pobreza como: o projeto de renda básica de cidadania de Eduardo Suplicy; o projeto fome-zero de Betinho e a mortalidade infantil por desnutrição de Zilda Arns.

estabelecidos com o capital”. Apresentamos fragmentos da carta ao povo brasileiro de Luíz Inácio Lula da Silva.

[...] o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação. [...] Nossa política externa deve ser reorientada para esse imenso desafio de promover nossos interesses comerciais e remover graves obstáculos impostos pelos países mais ricos às nações em desenvolvimento. [...] Esse é o melhor caminho para que os contratos sejam honrados e o país recupere a liberdade de sua política econômica orientada para o desenvolvimento sustentável. [...] Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, vamos fazer um compromisso pela produção, pelo emprego e por justiça social. (SILVA, 2002, s/p.)

O compromisso firmado com a melhoria nas condições de consumo dos brasileiros e com o mercado interno e externo permitiram a eleição de Lula, devido a uma grande coalisão de forças políticas. A proposta de governo impactou na área econômica e social. No tocante à questão econômica, destacamos a condição de país na periferia do capitalismo e dependente do capital estrangeiro¹⁹.

No âmbito social, o Governo de Lula deu à Assistência Social novos moldes. O impulso dessa mudança já estava anunciado desde a publicação da Lei Orgânica de Assistência Social-LOAS (1993). De fato, foi com o Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, em 2003, e mais precisamente a partir da criação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em 2004, que surgiram as condições favoráveis no âmbito da política governamental para construir, aprovar e implementar a Política Nacional de Assistência Social. Em síntese, houve a articulação do MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social e CNAS que demonstraram o compromisso com a estruturação da Política Nacional de Assistência Social – PNAS, que apresentou em seu bojo a busca da superação do assistencialismo e, ao mesmo tempo, a defesa dos direitos socioassistenciais (BRASIL, 2006).

A PNAS simboliza uma enorme conquista decorrente da luta de várias representações sociais. Assim, a PNAS sobressai a importante estruturação do SUAS, de modo a evidenciar “o compromisso do MDS, que integra três frentes de

¹⁹ Lênin (2012, p. 177) destacou, na obra *Imperialismo: fase superior do capitalismo*, que “Enquanto o capitalismo for capitalismo, o excedente de capital não é consagrado à elevação do nível de vida das massas do país, pois significaria a diminuição dos lucros dos capitalistas, mas ao aumento desses lucros através da exportação de capitais para o estrangeiro, para os países atrasados. Nestes países atrasados o lucro é em geral elevado, pois os capitais são escassos, o preço da terra e os salários relativamente baixos, e as matérias-primas baratas.”

atuação na defesa do direito à renda, à segurança alimentar e à assistência social, compromisso também do CNAS” (BRASIL, 2005, p.11).

O Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) funciona como um guarda-chuva da Assistência Social e em relação às funções do CNAS envolvem a deliberação sobre o funcionamento da Assistência Social. O conselho se compõe por dezesseis membros, incluindo representantes da sociedade civil e entidades que se encontram mensalmente para acompanhar, aprovar e avaliar a política socioassistencial. Além dessas atividades, o Conselho vem promovendo quadrienalmente a Conferência de Assistência Social que tem o propósito de debater os problemas que emergem desta política, divulgar sua atuação junto aos usuários e estabelecer prioridades a serem desenvolvidas como o Plano Decenal. O CNAS acompanha o orçamento à Assistência Social. Ademais, este Conselho forma comissões necessárias diante das demandas em acompanhar o curso da Política de Assistência Social; também foram instituídos outros Conselhos nas esferas do governo Estadual e Municipal, tendo em vista a descentralização política. As responsabilidades com a Política Nacional de Assistência Social são divididas entre as esferas: a Coordenação Geral, a nível Federal e Estadual; e a execução, ao Estado e Município. Existe um diálogo contínuo entre as esferas e o CNAS, o qual teve participação ativa no desenho da política socioassistencial, conforme o MDS evidenciou na apresentação do PNAS.

Segundo a carta de apresentação assinada pelo então Ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Patrus Ananias (BRASIL, 2005), a PNAS representa o pilar do sistema de proteção social no âmbito da seguridade social e fornece os parâmetros de organização para nortear a implementação da Assistência Social. De tal forma que cabe destacarmos algumas características da PNAS, a fim de conhecer a realidade vivenciada pela população brasileira, objeto central na política socioassistencial.

A descentralização política cumpriu importante papel porque visou atender às especificidades regionais e às desigualdades socioterritoriais. Outro traço fundamental da PNAS se refere ao objetivo de articular uma rede de serviços de caráter intersetorial para dar conta das demandas locais, visto como fundamental para amparar o que mais for necessário dentro de uma abrangência territorial.

A realidade socioeconômica territorial da população brasileira, um dos critérios estabelecidos na PNAS, foi analisada a partir de dados advindos de institutos de pesquisas.

[...]tendo como base informações do Censo Demográfico de 2000 e da Síntese de Indicadores Sociais - 2003, elaborado a partir das informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD de 2002, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, bem como o Atlas de Desenvolvimento Humano 2002, e tendo a Política de Assistência Social assumido a centralidade sociofamiliar no âmbito de suas ações, cabe reconhecer a dinâmica demográfica e socioeconômica associadas aos processos de exclusão/inclusão social, vulnerabilidade aos riscos pessoais e sociais em curso no Brasil, em seus diferentes territórios. (BRASIL, 2005, p.16)

O conjunto de informações da *Pesquisa de Amostra por Domicílio* proporcionou a descrição das famílias brasileiras, desvelando uma transformação referente ao envelhecimento, acompanhado do encolhimento do percentil de crianças e adolescentes; e o aumento da mulher enquanto referência na família. Esta última informação, extremamente importante, revela-se concreta no município de Salvador, cidade onde desenvolvemos a presente pesquisa.

Por sua vez, a descentralização política visava uma aproximação da unidade familiar característica dos municípios, tendo em vista que a PNAS enfatiza a centralidade da política enquanto eixo no núcleo familiar.

A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem. Sob esse princípio é necessário relacionar as pessoas e seus territórios, no caso os municípios que, do ponto de vista federal, são a menor escala administrativa governamental. O município, por sua vez, poderá ter territorialização intra-urbanas, já na condição de outra totalidade que não é a nação. A unidade sociofamiliar, por sua vez, permite o exame da realidade a partir das necessidades, mas também dos recursos de cada núcleo/domicílio. (BRASIL, 2005, p.15)

A PNAS contempla a criação do Sistema Único de Assistência Social-SUAS, instância executora da política que realiza o cadastro dos programas, projetos, benefícios e instituições parceiras, de forma democrática e interdependente, por meio do CadSUAS. Além disso, o SUAS funciona como canal de comunicação, na medida em que apresenta todas as informações sobre as unidades de atendimento à proteção social. Essa ferramenta possibilita o acompanhamento e monitoramento de todas as ações. Segundo o próprio discurso oficial:

[...] O SUAS é uma reivindicação histórica, expressão singular de direitos socioassistenciais a compor o elenco de direitos sociais. O movimento em

torno da conquista do direito da assistência social e sua consolidação como uma política pública - composto por militantes, usuários dos benefícios e serviços, representantes da sociedade civil, de entidades sociais, conselheiros, gestores, trabalhadores, núcleos de estudos, prestadores de serviços e pesquisas de universidades brasileiras – objetivou romper, de forma definitiva, com a organização fragmentada, focalista, desarticulada, de frágil cobertura e baixo impacto social que persistia na prática, apesar dos ditames da Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica da Assistência Social de 1993. (BRASIL, 2007, p. 6)

O delineamento das formas de proteção organizadas na Assistência Social contempla a Proteção Social Básica - PSB e a Proteção Social Especial - PSE. Considerando o recorte desta Tese, abordaremos a PSB, nos termos da lei:

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (BRASIL, 2005, p. 33)

Ademais estabeleceu o trabalho da PSB com o público em vulnerabilidade²⁰ social devendo ser desenvolvido, conforme exposto abaixo:

Prevê o desenvolvimento de serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e de indivíduos, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada [...] Os programas e projetos são executados pelas três instâncias de governo e devem ser articulados dentro do SUAS. Vale destacar o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF que, pactuado e assumido pelas diferentes esferas de governo, surtiu efeitos concretos na sociedade brasileira. (BRASIL, 2005, p. 34)

Outra importante mudança, a gestão do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva põe fim ao primeiro-damismo, com a criação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), responsável por repassar recursos para as diretrizes delineadas aprovadas no CNAS, incrementando as políticas sociais:

As políticas sociais nesse período foram orientadas para o combate à miséria por meio da seletividade e focalização das ações nos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. Houve uma ampliação significativa dos programas de transferência de renda ao mesmo tempo em que se aprofundava o desmonte das demais políticas do sistema de proteção social, a exemplo da Saúde e da Previdência Social. Aliada a outros fatores como aumento do salário mínimo e expansão do crédito, a

²⁰ Segundo Busso “vulnerabilidade é uma noção multidimensional na medida em que afeta indivíduos, grupos e comunidades em diferentes níveis de seu bem-estar, de diferentes formas e com diferentes intensidades. (2001, p.8)

ampliação do programa Bolsa Família possibilitou uma melhoria nas condições materiais de vida dos indivíduos mais pobres, que passaram a constituir uma nova base eleitoral de apoio para o PT a partir de 2006. (CASSIN, 2016, p. 2)

Segundo as informações on line do Ministério da Cidadania (2021), o Bolsa-Família²¹ é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. A gestão do Bolsa Família é descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. Em nível federal, o Ministério da Cidadania é o responsável pelo Programa, e a Caixa Econômica Federal é o agente que executa os pagamentos. Ademais o programa tem a condicionalidade das famílias com crianças em idade escolar estarem estudando, sendo este um dos critérios para a família se inscrever e receber o repasse referente ao bolsa família - além da família não ter renda fixa com a qual contar para arcar com os custos básicos.²²

Comparativamente às políticas sociais existentes anteriormente, é inegável o avanço proporcionado no contexto do lulismo. Porém há limitações relativas à manutenção da pobreza e da desigualdade social.

A análise do quadro social brasileiro evidencia significativa persistência da pobreza e da desigualdade social, com diminuição nesses índices, com medidas adotadas a partir da Constituição brasileira de 1988. Tem-se nos últimos anos a possibilidade de superação da indigência, embora a pobreza, mesmo que diminuindo de modo mais significativo do que a desigualdade social, pareça vir sendo apenas administrada e controlada. (SILVA, 2010, p.161)

Em outras palavras (SILVA, 2008, p. 149 *apud* SILVA, 2010, p.161):

Temos tido a proliferação de políticas de inclusão precárias e marginais, orientadas pela focalização na população pobre ou extremamente pobre, incapazes de alcançar as determinações mais gerais e estruturais da situação de pobreza no país. São políticas e programas que têm, até, incluído pessoas nos processos econômicos de produção e de consumo. Contudo, é uma integração da pobreza e da indigência de modo marginal e precário, criando um segmento de indigentes ou de pobres “integrados”, mantidos na situação de mera reprodução. Pode-se ter, por conseguinte,

²¹ O Bolsa-Família congregou programas sociais anteriores como o Bolsa-Escola (2001), Bolsa-Alimentação (2001), Auxílio-gás (2002), se caracterizando como um programa de transferência condicionada de renda direta.

²² Para maiores informações sugerimos o acesso ao site: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>

uma pobreza regulada ou controlada, mas não superada, servindo para atenuar o caráter “perigoso” que é atribuído aos pobres e permitindo o funcionamento da ordem com o controle social das políticas sociais.

As políticas sociais implementadas, sobretudo as de transferência de renda, apesar de diminuírem o índice de pobreza, dado seu caráter compensatório, não contribuíram para superá-la, senão para mantê-la sob controle. Conforme destacou Santiago (2017, p. 70) em relação às políticas compensatórias, destacando o surgimento da educação movida pelo interesse da sociedade burguesa e o processo de industrialização:

[...] é necessário fazer a crítica dos fundamentos que sustentam os programas sociais compensatórios, que atualmente são os principais mecanismos de ação da PNAS, em sua relação com a educação escolar, já que esses programas deveriam mediar não somente o acesso e permanência, mas também a qualidade do ensino que está sendo ofertado para ser possível desenvolver “processos de emancipação” individual e coletiva das/os beneficiárias/os.

No plano da organização macroestrutural, a Política de Assistência Social efetiva-se através do SUAS, que atendeu a Proteção Social Básica por meio do CRAS, de modo que há atendimento direto à população neste espaço. Por serem os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) a política foco desta Tese, seu desenho e concepções serão aprofundados na próxima Seção. Antes, no entanto, importa seguir o traçado histórico, a fim de considerar o cenário complexo no qual tais políticas são implantadas e colocadas em prática nos chãos dos serviços.

Na gestão Petista, especificamente na gestão de Lula em 2006, no tocante à política voltada para crianças e adolescentes em situação de infração, efetivou-se a extinção da FEBEM, em curso desde meados da década de 1990. De fato, a Fundação CASA já vinha substituindo o acolhimento a esse público. No entanto, a Fundação Casa não ofereceu um tratamento melhor a crianças e adolescentes.

Mais uma vez, em visitas *in loco*, o Ministério Público, entidades de Direitos Humanos e o Judiciário encontraram nas unidades da Fundação Casa instrumentos de tortura, em total violação de direitos. Também veículos de comunicação divulgaram informações chocantes a respeito dos maus tratos aos internos na FEBEM: o Jornal da Globo *on line* (2003) apresentou a manchete “Justiça condena 8 agentes da antiga Febem por tortura de internos há 15 anos, em Ribeirão Preto.” O texto segue explicitando que “servidores promoveram agressões físicas e

psicológicas, obrigando adolescentes a tomar banho gelado e a ficar nus em três unidades do município, segundo MP. Condenados ainda podem recorrer em liberdade.” Transpassam os anos e prosseguem as denúncias de episódios de maus tratos e torturas aos internos nas instituições públicas voltadas para crianças e adolescentes em conflito com a lei, fato que não muda no contexto da Fundação Casa. Apesar da gestão Lula estar com pautas mais afinadas em relação aos direitos da criança e adolescente, ainda assim, seguiram-se as situações de maus tratos.

A eleição de 2010, tem em seu resultado a vitória da primeira mulher a assumir o cargo da Presidência da República Federativa do Brasil, Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, a qual teve como importante cabo eleitoral o Presidente Lula, cujos índices de aprovação eram altíssimos. Em sua primeira gestão continuou sem retoques à herança lulista. Vale ressaltar que Dilma foi reeleita em 2014, sendo que este segundo processo eleitoral teve a marca de ser extremamente ofensivo, em especial pela postura de seu oponente mais competitivo, o candidato Aécio Neves (PSDB). Dilma venceu a eleição no segundo turno com pouco mais de 51%, indicando que o país estava dividido do ponto de vista político.

Em 2015, Dilma Rousseff criou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRDH) vinculado ao Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-CONANDA. Este Ministério significou a fusão de três Secretarias: Secretaria de Políticas de Direitos Humanos da Presidência da República, criada em 17 de abril de 1997; a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, criada 1º de janeiro de 2003; e das Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada em 21 de março de 2003.

O início da segunda gestão da Presidente Dilma Rousseff foi marcado por inúmeros protestos e manifestações contrários a seu governo, impulsionados pela grande mídia conservadora conivente com os interesses econômicos da classe dominante e a classe média de direita insatisfeita com os rumos da economia. Em 2014, eclodiram denúncias da Operação Lava Jato, com escândalos de corrupção de políticos e empreiteiras. Sendo assim, no segundo mandato, Dilma enfrentou severa crise de popularidade, somada à redução do Produto Interno Bruto-PIB e à inflação.

Nesse mesmo ano em plena comemoração do dia da Mulher, oito de março, houve peneiração contra Dilma, acompanhado de xingamentos misóginos, começando a ecoar pedidos de que as forças armadas viessem assumir o poder. Longe de ser consensual, houve manifestações favoráveis a Dilma, as quais não foram suficientes para barrar o golpe.

2.5 Os golpes recentes

Em 2016, a Polícia Federal grampeou o telefone de Lula durante a investigação, resultando no vazamento de conversa telefônica dele com Dilma Rousseff, amplamente divulgada pela mídia. O conteúdo da conversa entre Lula e Dilma se referia a nomeação dele ao Ministério da Casa Civil²³. Paralelamente, há um grande acordo entre vários partidos políticos e o Supremo Tribunal Federal, sobretudo os segmentos mais conservadores, muito em função do que vinha sendo orquestrado na Operação Lava Jato. Denúncias de irregularidades administrativas a partir de pedaladas fiscais atribuídas à Presidente Dilma Rousseff desencadearam o processo de impeachment, resultando na deposição dela do cargo²⁴.

O Vice-Presidente Michel Temer (que foi peça-chave no golpe) assumiu a Presidência da República e, como primeiro ato, compôs uma equipe ministerial conservadora. Simbolizando esse caminho político conservador, ressalta-se a imagem propagada na capa da Revista *Veja* do dia 16 abril de 2016 de sua esposa, a primeira-dama Marcela, com o enunciado “bela, recatada e do lar”.

Em 2017, o governo Temer abstraiu do MMIRDH a abordagem específica da Mulher e Igualdade Racial, passando a denominar Ministério dos Direitos Humanos.

Nesse ponto, ressaltamos que a pesquisa de campo desta Tese foi realizada no conturbado ano de 2018, antes do período eleitoral. Embora a pesquisa de campo não alcance os impactos do que se sucedeu desde então, é impossível, como pesquisadora, ignorar os descaminhos vivenciados no âmbito político brasileiro. Desse modo, incluímos na Tese uma breve síntese dos últimos acontecimentos políticos no Brasil, apenas como registro das vulnerabilidades que

²³ No entanto, a justiça tornou sem efeito a nomeação de Lula, sendo julgado pelo Juiz Sérgio Moro em Curitiba e preso em abril de 2018, por meio da alegação de receber um apartamento triplex da empreiteira Odebrecht.

²⁴ Em 2019, a cineasta Petra Costa lançou o documentário “Democracia em Vertigem”, no qual relata o percurso da história de reconquista da abertura política no país e a trajetória dos bastidores desse turbulento período de conspiração contra a democracia. O documentário encontra-se disponível na *Netflix*.

atravessam a construção de políticas sociais, em que pesem as contradições presentes nas políticas sob a égide dos governos petistas, que serão melhor discutidas mais adiante, quando da análise do discurso oficial acerca dos CRAS.

A campanha eleitoral para Presidência da República de 2018 ocorreu de forma conturbada. A marca do processo eleitoral foi a criação de uma força tarefa para remover o Partido dos Trabalhadores do cenário político. No âmbito jurídico, incumbiu-se dessa missão o então Juiz Sérgio Moro, grande nome associado às investigações da Lava Jato pela Polícia Federal no Paraná. Soma-se a isso a propagação de informações inverídicas intituladas de *fakenews*.

Na época, durante o processo, o candidato Jair Messias Bolsonaro se esquivou literalmente de participar dos debates eleitorais públicos. No âmbito político, contou com o apoio dos segmentos mais conservadores, como a bancada da bala, ruralista ou do boi, e bíblica ou evangélica, conhecida como BBB, com histórico alinhamento com a política de direita e o conservadorismo. Além disso, a candidatura de Jair Bolsonaro teve o apoio de uma aliança com cerca de 200 empresários, como os donos das empresas Departamentos *Havan*, o fundador da Construtora Tecnisa, Coco Bambu, dentre outros.

Desta forma, desde 1º de janeiro de 2019 ocupa o cargo da Presidência da República Jair Messias Bolsonaro que encarna a postura de extrema direita, conservadora, genocida, destilando preconceito, discriminação e intolerância às minorias e notório afinamento com os anos de ditadura no Brasil, a qual sempre contou com seu apoio e adesão ativa. Na Carta de Compromisso do Governo, apresentada na 74ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas-ONU²⁵, Jair Bolsonaro deixa claro seu compromisso com a economia nos moldes ultraneoliberais e o “combate ao socialismo”, visíveis no seguinte fragmento de seu discurso:

[...] apresento a vocês um novo Brasil que ressurgiu depois de estar à beira do socialismo. Um Brasil que está sendo construído a partir dos anseios e dos ideais de seu povo. O meu governo vem trabalhando para conquistar a confiança do mundo diminuindo o desemprego, a violência e o risco para os negócios por meio da desburocratização, da desregulamentação e em especial pelo exemplo. Meu país esteve muito próximo do socialismo, o que nos colocou numa situação de corrupção generalizada, grave recessão econômica, altas taxas de criminalidade e de ataques ininterruptos aos

²⁵ A Carta de Compromisso a ONU do Governo de Jair Bolsonaro está disponível no Jornal Folha *on line*, e também disponível no youtube.

valores familiares religiosos que formam nossas tradições. (BOLSONARO, 2019)

Desde a eleição de Bolsonaro, são visíveis os retrocessos em várias direções, com destaque para sua gestão da pandemia do coronavírus deflagrada no início de 2020. É de notório conhecimento que o Presidente fez diversos discursos minimizando a situação e boicotando medidas restritivas, contrariando a recomendação da Organização Mundial de Saúde-OMS, o que infelizmente acabou contribuindo para a propagação galopante da pandemia no país, nos colocando num triste pódio mundial. De modo que as ações políticas no âmbito do governo federal podem ser descritas como necropolítica²⁶, na medida em que o Estado delibera sobre a população, decidindo entre aqueles que têm direito à vida e os que não têm.

Tendo realizado o traçado histórico das políticas socioassistenciais voltadas à infância e adolescência pobre no Brasil, cumpre, agora abordar os documentos que norteiam as ações do CRAS, a atuação de profissionais de psicologia e apontar a realidade do público atendido no município de Salvador, tarefa realizada a seguir.

²⁶ Necropolítica é um termo cunhado por Achille Mbembe (2016), referindo-se à ação do Estado capitalista que decide sobre quem vive e quem morre.

3. A POLÍTICA SOCIOASSISTENCIAL NO BRASIL ATUAL: O QUE COMPETE AOS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA QUE ATUAM NOS CRAS?

Nesta seção tratamos de apresentar o discurso oficial em torno do CRAS, aparelho que é uma das portas de entrada para a política socioassistencial no país. Especialmente destaque será dado ao papel e formas de atuação de profissionais da psicologia nesses espaços. Dentro deste alinhamento, elucidamos a realidade populacional no município de Salvador-BA, local no qual desenvolvemos a pesquisa, evidenciando o perfil do público-alvo do CRAS, a população em condição de pobreza e pobreza extrema. Em seguida, finalizamos com a apresentação dos documentos do Sistema Conselhos de Psicologia para nortear a atuação do profissional de psicologia inseridos na assistência social.

3.1 OS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) EM FOCO: O DISCURSO OFICIAL E A REALIDADE EM SALVADOR-BA

O CRAS é o espaço criado para realizar o atendimento socioassistencial e representa a concretização da perspectiva de política pública inovadora da área da Assistência Social na história do Brasil, na medida em que sua implantação cumpre o propósito de superar o assistencialismo. De modo que sua implementação retrata a ponta do serviço, sendo a porta de entrada para a assistência social.

Especificamente, o CRAS foi estruturado para atender indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social: condição de pobreza, fragilização dos vínculos sociais relacionais ou de pertencimento social. Segundo o documento oficial,

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. Dada sua capilaridade nos territórios, se caracteriza como a principal porta de entrada do SUAS, ou seja, é uma unidade que possibilita o acesso de um grande número de famílias à rede de proteção social de assistência social. (BRASIL, 2009, p. 9).

Ademais, no CRAS funciona o Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família- PAIF. Podemos dizer que a própria identidade do CRAS é relativa à Atenção Integral à família. Conforme o MDS em publicação *on line*, na data de 03 de

agosto de 2015, o Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família- PAIF “Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo” (BRASIL, 2015).

O PAIF é o principal serviço da proteção social básica que desenvolve o trabalho social com famílias. Foi reconhecido pelo governo federal como um serviço continuado de proteção básica (Decreto nº 5.085/2004), passando a integrar a rede de serviços socioassistenciais. O CRAS é a estrutura física onde o serviço PAIF é executado, sendo a unidade pública estatal de referência da rede de proteção social básica. (BRASIL, 2015, s/p)

Sendo foco central da Política Nacional de Assistência Social- PNAS (BRASIL, 2005, p. 10), a família é entendida como “espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias” e o PAIF define-a “como o conjunto de pessoas unidas, seja por laços consanguíneos, seja por laços afetivos e/ou de solidariedade” (BRASIL, 2012, p. 10). Tal diretriz está expressa no PAIF tendo como pressuposto a família como “sujeito de direitos” (BRASIL, 2012, p. 10). Assim, os documentos objetivam regulamentar a política socioassistencial com as famílias e a operacionalização se dá por meio de um corpo técnico especializado a fim de produzir um trabalho imbuído de conhecimentos teóricos/técnicos, metodológicos e, sobretudo éticos. Ademais, o objetivo expresso no discurso oficial está voltado para um trabalho contínuo que visa romper com o clientelismo e assistencialismo, destacando o compromisso com a Política Socioassistencial enquanto um dever do Estado.

O CRAS representa uma política de Estado dentro da Proteção Básica Social a partir da gestão municipalizada. De modo que existe unidades CRAS em todo território Nacional. Segundo o discurso oficial, o CRAS

[...] é uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, que abrange um total de até 1000 famílias por ano. Executa serviços de proteção básica, organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais locais da política de Assistência Social. (BRASIL, 2005, p.35)

Os recursos de funcionamento do CRAS são decorrentes do Governo Federal, por meio do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), além do Governo Estadual e Prefeitura Municipal. Os serviços e ações oferecidos no CRAS são:

[...] apoio às famílias e indivíduos na garantia dos seus direitos de cidadania, com ênfase no direito à convivência familiar e comunitária; serviços continuados de acompanhamento social às famílias ou seus representantes; proteção social pró-ativa, visitando as famílias que estejam em situações de quase risco; acolhida para recepção, escuta, orientação e referência. (BRASIL, 2005, p. 6)

Salientamos que os municípios contam com pelo menos um CRAS, além de uma unidade Centro de Referência Especializado de Assistência Social- CREAS²⁷. A quantidade de unidades CRAS está respaldada nos critérios para instalação do serviço, estabelecidos pela Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS (BRASIL, 2005), que se baseia na condição de vulnerabilidade social e no porte populacional do município. A Política Nacional de Assistência Social define como população em vulnerabilidade social aquela

[...] população pobre que sofre privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso a serviços sociais públicos, dentre outros) e ou fragilização de vínculos afetivos-relacionais e ou pertencimento social (discriminações étnicas, de gênero, ou por deficiência, dentre outras. (BRASIL, 2005, p. 33).

Em relação à família referenciada conforme a NOB/SUAS, diz respeito àquelas que vivem em áreas consideradas de vulnerabilidade, “definidas a partir de indicadores estabelecidos pelo órgão federal, pactuados e deliberados” (BRASIL, 2005, p. 27).

Sobre a equipe técnica que atua no CRAS, a regulamentação estabelecida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS tem por base a quantidade de famílias referenciadas atendidas por unidade de CRAS. O grupo de trabalho se compõe de: coordenador, técnicos de nível médio, técnicos de nível superior, sendo assistente social e psicólogo (BRASIL, 2009). Especificamente no CRAS a equipe de profissionais deve ser composta por: assistente social, psicólogo, educador social, pessoal de apoio e estagiários, conforme consta na NOB-RH (BRASIL, 2006).

Para que a equipe do CRAS funcione em caráter interdisciplinar e intersetorial, o grupo deve organizar seus dispositivos de diálogos internos frente às demandas que surgem de acolhimento aos usuários do serviço. Existem documentos oficiais que orientam o exercício do profissional, tais como: o Guia de

²⁷ CREAS é uma unidade pública da Assistência Social que atende pessoas que vivenciam situações de violações de direitos ou de violências. Em função do foco da pesquisa atuar como os CRAS não aprofundaremos o trabalho desenvolvido no CREAS.

Orientação Técnica – SUAS nº 1 (BRASIL, 2005); o CRAS Centro de Referência de Assistência Social: Orientações Técnicas do Centro de Referência de Assistência Social-CRAS (BRASIL, 2009), entre outras publicações. As atribuições dos técnicos de nível superior na equipe estão expostas em documento oficial de forma ampla, e assim descritas:

Acolhida, oferta de informações e realização de encaminhamentos às famílias usuárias do CRAS; Planejamento e implementação do PAIF, de acordo com as características do território de abrangência²⁸ do CRAS; Mediação de grupos de famílias dos PAIF; Realização de atendimento particularizados e visitas domiciliares às famílias referenciadas ao CRAS; Desenvolvimento de atividades coletivas e comunitárias no território; Apoio técnico continuado aos profissionais responsáveis pelo(s) serviço(s) de convivência e fortalecimento de vínculos desenvolvidos no território ou no CRAS; Acompanhamento de famílias encaminhadas pelos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos ofertados no território ou no CRAS; Realização da busca ativa no território de abrangência do CRAS e desenvolvimento de projetos que visam prevenir aumento de incidência de situações de risco; Acompanhamento das famílias em descumprimento de condicionalidades; Alimentação de sistema de informação, registro das ações desenvolvidas e planejamento do trabalho de forma coletiva. Articulação de ações que potencializem as boas experiências no território de abrangência; Realização de encaminhamento, com acompanhamento, para a rede socioassistencial; Realização de encaminhamentos para serviços setoriais; Participação das reuniões preparatórias ao planejamento municipal ou do DF; Participação de reuniões sistemáticas no CRAS, para planejamento das ações semanais a serem desenvolvidas, definição de fluxos, instituição de rotina de atendimento e acolhimento dos usuários; organização dos encaminhamentos, fluxos de informações com outros setores, procedimentos, estratégias de resposta às demandas e de fortalecimento das potencialidades do território. (BRASIL, 2009, p. 63)

No caso específico da cidade do Salvador-BA, onde a presente pesquisa se insere, com base na Pesquisa por Amostra em Domicílios- PNAD, divulgado pelo IBGE, em 2017, a população da cidade totalizava 2.954 milhões de pessoas, sendo que os negros correspondiam a 2.425 milhões, o que significa 82,1%. No ano de 2018, na capital baiana, 22,3% da população estava abaixo da linha de pobreza, correspondendo a 637 mil pessoas. Notadamente, entre as pessoas brancas, o percentual de pessoas abaixo da linha de pobreza caiu para 15,2%, ou seja, 71 mil; ao passo que, entre as pretas ou pardas, o percentual subiu para 23,6%, totalizando 558 mil. Assim, escancara-se que a pobreza na cidade de Salvador é composta, em sua maioria, por famílias negras, sendo esse o público-alvo acolhido no CRAS.

²⁸ O Território de abrangência é definido a partir do público alvo, ou seja famílias em situação de vulnerabilidade social e que com potencialidade a ser trabalhada para melhorar as condições de vida. Sugerimos consultar o site: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/programas-projetos/ptecao-social-basica-1/cras-paif>

O contingente populacional deste município encaixa-se como metrópole e este é o critério para a instalação da quantidade de unidades CRAS.

Pequeno Porte I – mínimo 01 CRAS, para até 2.500 mil famílias referenciadas; Pequeno Porte II – mínimo 01 CRAS, para até 3.500 mil famílias referenciadas; Médio Porte – mínimo 02 CRAS, cada um para até 5.000 mil famílias referenciadas; Grande Porte – mínimo 04 CRAS, cada um para até 5.000 mil famílias referenciadas; Metrópoles – mínimo de 08 CRAS, cada um para até 5.000 mil famílias referenciadas (BRASIL, 2005, p. 24).

As unidades se estruturam dentro da abrangência da territorialidade, prestando serviços de assistência social em localidades nas mais diversas regiões da cidade, marcadamente em bairros da população em estado de pobreza e em vulnerabilidade social (ANEXO A). No município de Salvador, até 2018, havia um total de 28 unidades do CRAS, número aquém do necessário, sobretudo considerando o altíssimo índice de famílias em condição de pobreza e vulnerabilidade social.

Segundo informações publicadas pela SEMPRES, no ano de 2017, ao todo, 50.173 famílias foram atendidas no CRAS, sendo 27.599 permaneceram em acompanhamento. Desse modo, constatamos que, se a política social avançou, o público em condição de pobreza acolhido é relativamente pequeno frente ao universo total, evidenciando, mais uma vez, a administração da pobreza e não sua efetiva superação.

Considerando as especificidades da atuação de profissionais da psicologia nos CRAS, o Sistema Conselhos de Psicologia publicou documentos, analisados a seguir.

3.2 ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA NOS CRAS: ORIENTAÇÕES E NORMATIVAS

Na implementação do PNAS, o Psicólogo não pertencia à equipe técnica nos CRAS, sendo inserido a partir da publicação da NOB-RH, em 26 de dezembro de 2006, em razão da seguinte consideração, segundo Afonso *et al* (2012):

[...] a subjetividade é reconhecida como elemento fundamental para a nova cidadania. De fato, na medida em que o trabalho social avança na promoção de direitos, questões subjetivas, ao lado das questões sociais e políticas, impactam o acesso e influenciam o exercício desses direitos. A entrada em cena de um sujeito social que é também cidadão – e não apenas consumidor de serviços – vem reacender a discussão sobre a

associação entre subjetividade e cidadania, associação que é, a nosso ver, uma diretriz básica para a atuação dos profissionais psi no SUAS. (AFONSO *et al*, 2012, p.191).

Macedo *et al* (2011) ressaltaram que a inserção do Psicólogo no Sistema Único da Assistência Social (SUAS) provocou a expansão e a interiorização da profissão por todo o país, apresentando o mapeamento desse universo de modo a identificar quantos são e onde estão atuando nesta política, por meio da consulta ao Cadastro Nacional do SUAS (CadSUAS). Enquanto resultado Macedo *et al* (2011) identificaram que o Brasil contava com 7.607 CRAS e 2.155 CREAS, distribuídos nos 5.565 municípios. Ao todo, são 8.079 os profissionais de psicologia que atuavam no SUAS (6.022 em CRAS e 2.057 em CREAS). O Nordeste destacou-se com o maior número de profissionais de psicologia em CRAS (2.252), e o Sudeste, em CREAS (706). Ademais, 92,9% de profissionais de psicologia do SUAS atuavam em municípios interioranos. Neste contexto, entende-se o SUAS como um importante dispositivo de capilarização da atuação da profissional de psicologia brasileiro para as cidades de médio e pequeno porte do país.

A atuação profissional nesses lócus desencadeou várias indagações sobre a definição de seu papel na Assistência Social, impulsionando publicações do Sistema Conselhos de Psicologia, elaboradas com a finalidade de orientar o exercício da categoria. Dentre tais documentos, ressaltamos: *Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política de Assistência Social* (CFESS; CFP, 2007), *Referências Técnicas para Atuação do (a) Psicólogo (a) no CRAS/SUAS* (CFP, 2008) e *Notas técnicas com Parâmetros para atuação dos profissionais de psicologia no âmbito do Sistema Único de Assistência Social- SUAS* (CFP; CONPAS, 2016).

A cartilha *Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política de Assistência Social*, publicada no ano de 2007 pelo CFP em parceria com CFESS, apresentou uma orientação baseada no Código de Ética de cada profissão e expôs as atividades que competem ao exercício dos devidos campos de conhecimentos. No que diz respeito à atuação de profissionais da psicologia, o documento ressalta a importância de se desenvolver atividades de cunho interdisciplinar, a partir do conhecimento da psicologia, fazendo interlocução com outros campos de conhecimento, a fim de permitir melhor compreensão da

complexidade do fenômeno psicológico. Ainda, a cartilha ressalta a importante tarefa dos técnicos, tendo em vista a condição sociopolítica do país.

Da mesma maneira, psicólogos (as) e assistentes sociais têm um papel fundamental na compreensão e análise crítica da crise econômica e de sociabilidade que assola o Brasil atualmente. Essa crise é fortemente determinada pela concentração de renda e expressa-se nos altos índices de desemprego, violência, degradação urbana e do meio ambiente, ausência de moradias adequadas, dificuldade de acesso à saúde, educação, lazer e nas diferentes formas de violação dos direitos. Portanto, não se pode pensar a Assistência Social isolada do conjunto das políticas públicas e nem se pode reforçar a perspectiva de que o enfrentamento das desigualdades estruturais pode se dar pela via da resolução de problemas individualizados e que desconsiderem as determinações objetivas mais gerais da sociabilidade. Os desafios que se colocam demandam de psicólogos/as e assistentes sociais uma articulação na defesa do SUAS e de todas as políticas sociais, a partir de uma leitura crítica da realidade e das demandas sociais. (CFP; CFESS, 2007, p. 40 e 41)

No seu campo de conhecimento, caberia à psicologia pensar em um projeto político e ético que não individualizasse os problemas, justamente por serem de ordem social. Ademais, a cartilha enfatiza a importância do conhecimento da legislação a fim de amparar a prática de profissionais da psicologia no espaço social. Da legislação em vigor, são destacadas as seguintes:

Constituição Federal – CF, 1988; Lei Orgânica da Saúde – LOS/1991; Lei Orgânica da Previdência Social – LOPS/1992; Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS / 1993; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990; Estatuto do Idoso – Lei 10741/2004; Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Política Nacional do Idoso – PNI/1995; Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência – PNIPD/1999; Norma Operacional Básica de Assistência Social– NOBSUAS/ 2005; Novo Código Civil; Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOBRH/SUAS/2007; Decretos e Portarias do Ministério de Desenvolvimento Social; Programa Brasil sem Homofobia.(CFP; CFESS, 2007, p. 41 e 42)

Vale frisar que, desde o discurso oficial, acentua-se que o profissional de psicologia não deve realizar trabalhos psicoterápicos no CRAS.

Os profissionais da psicologia não devem adotar o atendimento psicoterapêutico no CRAS. Assim, esses profissionais não devem “patologizar” ou categorizar os usuários do CRAS nos seus atendimentos, mas intervir de forma a utilizar dos seus recursos teóricos e técnicos para: a) compreender os processos subjetivos que podem gerar ou contribuir para a incidência de vulnerabilidade e risco social de famílias e indivíduos; b) contribuir para a prevenção de situações que possam gerar a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, e c) favorecer o desenvolvimento da autonomia dos usuários do CRAS. Esses profissionais devem fazer encaminhamentos psicológicos para os serviços de saúde, quando necessários. (BRASIL, 2009, p. 65)

Para esclarecer as funções do exercício em Psicologia, o documento oficial relativo ao CRAS (BRASIL, 2009) indicou a leitura da cartilha produzida pelo CFP e CFESS (2007). No entanto, em termos de documentos oficiais, permaneceram lacunas sobre o papel do psicólogo na Política de Assistência Social. De modo que tal inserção impulsionou vários questionamentos da categoria sobre seu papel na Política de Assistência Social, sobretudo em função dos documentos oficiais dessa política não apresentarem informações mais aprofundadas para o exercício da função. Assim, coube aos Conselhos de classe aprofundar as orientações à categoria.

Na elaboração de orientações para profissionais de psicologia, o Sistema Conselhos tem contado com a participação decisiva do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP²⁹. O CREPOP visa o acompanhamento, divulgação e reflexão sobre a prática dos psicólogos, a partir da consulta pública à categoria que atua em diversos campos, incluindo a assistência social. Tendo caráter consultivo da categoria, e afinado ao compromisso social e aos direitos humanos da profissão, o CREPOP auxilia em refletir, debater e formular orientações, influenciando, ainda, a construção, acompanhamento e implementação de Políticas Públicas nas quais há psicólogos.

Assim, a partir da consulta à categoria empreendida pelo CREPOP, o CFP elaborou as *Referências Técnicas para Atuação do (a) Psicólogo (a) no CRAS/SUAS* (2008), explicitando como entendem o papel de tais profissionais no CRAS.

A prática profissional do psicólogo junto às políticas públicas de Assistência Social é a de um profissional da área social produzindo suas intervenções em serviços, programas e projetos alicerçados na proteção social básica, a partir de um compromisso ético e político de garantia dos direitos dos cidadãos ao acesso à atenção e proteção da Assistência Social. A partir da interface entre várias áreas da Psicologia, estas ações estão sendo construídas numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que vão constituindo várias funções e ocupações que devem priorizar a qualificação da

²⁹ “O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP surgiu para oferecer à Psicologia um novo olhar sobre os compromissos com as Políticas Públicas e com os Direitos Humanos. O CREPOP traz, como principal propósito, ampliar a atuação dos psicólogos e das psicólogas na esfera pública, expandindo a contribuição profissional da Psicologia para a sociedade brasileira e, conseqüentemente, colaborando para a promoção dos Direitos Humanos no país. Todas as ações do CREPOP caminham no sentido de oferecer referências para a prática profissional, elaborando diretrizes para os (as) psicólogos (as) do Brasil. O conjunto de ações desenvolvidas, considerando suas finalidades e a posição que ele ocupa no Sistema Conselhos, está organizado em três diretrizes concebidas nacionalmente, mas abertas a variações em função das especificidades regionais, que são definidas por cada unidade local”. (CFP, 2008, p.11)

intervenção social dos trabalhadores da Assistência Social. (CFP, 2008, p. 32 e 33)

Este documento desenvolveu também o conjunto de atividades que compõe a atuação do psicólogo no CRAS/SUAS (CFP, 2008), envolvendo: fazer o acolhimento, oferecer informações e realizar encaminhamentos de famílias usuárias do CRAS; mediação dos processos grupais socioeducativos do serviço para as famílias; realização de atendimento individualizado e visitas domiciliares às famílias referenciadas ao CRAS; o desenvolvimento de atividades coletivas e comunitárias no território; a assessoria dos serviços socioeducativos desenvolvidos no território; o acompanhamento de famílias em descumprimento das condicionalidades (famílias que recebem o benefício do bolsa-família) referente à educação e saúde.

Particularmente o benefício do Programa Bolsa Família está voltado para famílias que têm crianças em idade escolar, assim a concessão do benefício se vincula a condicionalidades, sendo que no campo da educação, refere-se à frequência dos filhos à escola. Portanto, os técnicos da equipe que atuam no CRAS têm como uma das suas tarefas acompanhar se as famílias estão atendendo a essa condicionalidade. No caso do não cumprimento, a orientação é que as profissionais investiguem junto à família quais os elementos que vêm dificultando a frequência escolar, de modo a elaborar estratégias conjuntamente para superar os pontos que levam à situação.

Esclarecemos que existe uma atualização da tabela contendo as informações sobre a frequência escolar de crianças de 6 a 17 anos; o calendário de vacinas de crianças de 0 a 6 anos; o acompanhamento de mulheres em idade fértil, ou seja, se gestantes, o acompanhamento pré-natal. Todas as informações sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do CRAS são registradas no sistema de informações, isto envolve as ações, o planejamento do trabalho de forma coletiva e a articulação das ações que potencializam as boas experiências no território de abrangência.

As orientações, de modo geral, devem envolver ações de cunho social desenvolvidas com o coletivo, a fim de propiciar o fortalecimento das comunidades em vários âmbitos, para garantir os direitos sociais. As recomendações, conforme exposto nas Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo no CRAS (CFP, 2008), indicam o desenvolvimento de ações interventivas no tocante ao conhecimento das comunidades e grupos a fim de proporcionar a construção dialógica visando “[...]leitura crítica da realidade e ação criativa e transformadora;

compreender e acompanhar os movimentos de construção subjetiva de pessoas, grupos comunitários e famílias[...]. Dentro desse alinhamento, há o indicativo de atuar com o intuito de proporcionar processo de mediação no grupos e comunidades a fim de favorecer a “[...] organização, mobilização social e participação dialógica que impliquem na efetivação de direitos sociais [...]. Ademais, as orientações aos técnicos contemplam o “atendimento, desenvolver as ações de acolhida, entrevistas, orientações, referenciamento e contrareferenciamento, visitas e entrevistas domiciliares, articulações institucionais dentro e fora do território de abrangência do CRAS [...]”.

De fato, a pesquisa se debruçou mais nessas questões pois tratavam da relação direta com a família que acessa o CRAS a partir de encaminhamento da escola. Os inúmeros indicativos estão dirigidos, também, a proporcionar ações que fortaleçam o desenvolvimento de “[...]habilidades, potencialidades e aquisições, articulação e fortalecimento das redes de proteção social [...]”. Ainda inclui a “elaboração implementação e execução dos projetos de trabalho”, bem como o acompanhamento. O trabalho envolve ações nas quais o técnico tem uma aproximação a realidade social das famílias e promove intervenções contínuas que impulsionem o suporte para a superação das dificuldades de organização, socialização e formação, compondo um conjunto integrado de medidas no bojo da Assistência Social. Todas as recomendações apontam que o trabalho deve estar permeado por um cunho técnico respaldado por abordagens teóricas e, sobretudo, calcado em parâmetros no Código de ética profissional (CFP, 2008, p. 33 a 35).

Em tempo mais recente, o CFP e CONPAS/ (2016) lançou as *Notas técnicas com Parâmetros para atuação dos profissionais de psicologia no âmbito do Sistema Único de Assistência Social- SUAS*, com o propósito de complementar as *Referências Técnicas para atuação do psicólogo no CRAS*, publicadas em 2008, e substituir a referida publicação do CFESS e CFP de 2007.

A Nota Técnica do CONPAS amarrou muitas pontas soltas sobre os parâmetros de orientações aos profissionais das cartilhas anteriores, de modo que apresenta um detalhamento das atividades cotidianas das profissionais de psicologia referentes ao atendimento, acolhimento, acompanhamento e encaminhamento. Ali, por exemplo, assinalou-se que o técnico, em sua atuação, deve fazer a articulação com os serviços públicos de diversas áreas, a partir da Rede intersetorial, conforme a abrangência territorial. Destacamos ainda a consideração do caráter

interdisciplinar do trabalho de profissionais de psicologia junto à equipe do CRAS. No sentido geral, tal Nota representa um avanço significativo, muito provavelmente decorrente da experiência de profissionais que vem atuando há quase dez anos na Assistência Social.

Ademais, a Nota Técnica do CONPAS (CFP; CONPAS, 2016) destacou que os profissionais inseridos no SUAS devem ter um posicionamento político na atuação junto aos usuários e sobre as condições institucionais de trabalho. Em relação às condições de trabalho, os profissionais de psicologia devem ficar atentos, sobretudo quanto à precarização da estrutura física das instalações; o vínculo de trabalho estabelecido, já que, quando não são concursados, aumenta significativamente a rotatividade da equipe técnica nas unidades; e os baixos salários.

A psicóloga e o psicólogo devem, em suas práticas profissionais, ter conhecimento e posicionamento da importância de sua participação, a partir do eixo “valorização do trabalhador” preconizada pela Gestão do Trabalho, na defesa de: concurso público, Plano de Capacitação e Educação Permanente com certificação, instituição de mesa de negociação e gestão do trabalho, planos de cargo, carreiras e salários, garantia de ambiente de trabalho saudável e seguro. (CFP; CONPAS, 2016, p.45)

De tal forma que os profissionais devem estar vigilantes à conjuntura política que permeia a gestão da execução do trabalho, entre o que pretende o seu fazer e o que estabelece a instituição. Por isso, chama a atenção para a importância dos profissionais se organizarem politicamente e coletivamente, a fim de participar dos espaços de articulação política do SUAS, assim como, de controle social.

Ademais a Nota Técnica do CONPAS (2016) assinalou que os profissionais de psicologia devem, em seu exercício, garantir os direitos dos usuários a um serviço de qualidade da Assistência Social e evitar reproduzir a lógica higienista que prevaleceu como tônica discriminatória, sobretudo à família pobre e negra, ao longo da história do país.

A psicóloga e o psicólogo deverão se orientar pela garantia de acesso, ao cidadão e à cidadã de direitos, a uma política pública de qualidade, pautada no respeito à cultura, às organizações e às dinâmicas das famílias atendidas, a fim de não reproduzirem a lógica higienista, familista e normalizante e não serem coniventes com ações assistencialistas. (CFP; CONPAS, 2016, p.19)

Ainda durante a atuação, deve-se garantir os direitos das pessoas que se encontram em sofrimento psíquico. Sobre os registros do prontuário, o Código de

Ética Profissional do Psicólogo-CEPP garante ao usuário ou à família o direito a ter acesso a todos os documentos relativos ao caso no CRAS, mantendo o sigilo em relação a outras pessoas (CFP; CONPAS, 2016).

A Nota Técnica do CONPAS representou um amadurecimento do trabalho do profissional na Política de Assistência Social que culminou em abordar muitos aspectos referentes às atividades do cotidiano nesse espaço. Destacamos que o exercício nessa Política Pública é, por um lado, resultante de vários psicólogos que contribuíram para o fortalecimento em desenvolver uma Psicologia que tivesse diversas abordagens voltadas para o compromisso social, e sustentadas por uma perspectiva política. As inúmeras experiências desenvolvidas por profissionais de psicologia em diversos grupos e comunidades implicaram na construção de aportes teóricos, técnicos e metodológicos que efetivaram o fortalecimento do papel da psicologia em atender às demandas da sociedade. Assim, há uma construção de conhecimento do campo da Psicologia compatível com a realidade brasileira e conectada às produções da América Latina. Resta saber como essa produção tem impactado no chão dos serviços, só possível de se conhecer a partir da aproximação com tal universo. Foi o que realizamos na presente pesquisa, aspecto abordado mais adiante. Antes, no entanto, cabe tecer, ainda que brevemente, algumas considerações sobre a Psicologia na interface entre a educação e a assistência social, situando, nesse âmbito, o referencial teórico-metodológico que norteia a presente Tese, calcado no compromisso social como desafio ético-político para a profissão.

4. A PSICOLOGIA NA INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO E A ASSISTÊNCIA SOCIAL: O COMPROMISSO SOCIAL COMO DESAFIO ÉTICO-POLÍTICO

Esta seção apresenta algumas considerações sobre o percurso histórico social da Psicologia no Brasil³⁰, a fim de explorar como sua produção esteve/está presente na educação e na assistência social. De modo que, adotamos a perspectiva materialista histórica, considerando a Psicologia a partir do contexto histórico, político, social e econômico em que se constituiu como Ciência, que foi determinante para o modo de produção do conhecimento psicológico. A discussão é pertinente porque nos possibilitou entender quais projetos políticos a psicologia serviu e partindo de qual concepção sobre a classe popular no âmbito social e educacional.

Na execução deste trabalho, enquanto pesquisadora, destaco que não sou Psicóloga Social, tampouco atuo como profissional de psicologia no CRAS. De fato, desempenho atividade na área acadêmica, lecionando os componentes Psicologia e Educação e Práticas Psicológicas na Escola em curso formativo de psicologia, sendo a segunda disciplina integrante da ênfase em processos sociais e educativos. Por isso não houve o propósito de esgotar o tema, mas pôr em relevo a imbricação da Psicologia à Educação e a Assistência Social durante o percurso histórico do Brasil. Assim trazemos uma leitura crucial e pontual da Psicologia Social e da Psicologia Escolar/ Educacional, necessárias para fundamentação teórica e analítica desta Tese.

O contexto histórico relativo à Revolução Burguesa na França no século XVIII culminou no declínio do sistema de castas e ascendeu o capitalismo. Assim, houve uma reconfiguração do modelo social, político e econômico, seguindo a lógica liberal, com a organização da sociedade em classes sociais e o cultivo da ideia até então inexistente de liberdade e igualdade de direitos entre os seres humanos. Tal modelo socioeconômico impulsionou o deslocamento de um enorme contingente de pessoas, que trabalhavam no campo, para os grandes centros em busca de trabalho. Por sua vez, o mercado de trabalho estruturou inúmeras funções administrativas para as quais as pessoas não estavam preparadas para desempenhar, vindo a escola cumprir o propósito de instrução para garantir a

³⁰ No bojo deste trabalho, não abordamos as especificidades da História da Psicologia na Bahia. Sugerimos, para esta aproximação, a leitura o trabalho de Rapold (2003).

possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, sempre dividida a partir dos interesses de classes (PATTO, 2008).

De forma gradativa, a escola francesa se popularizou e as crianças pobres são inseridas na escolarização, sendo que a escola propriamente se torna pública no início do século XX. Neste sentido, destacamos que, apesar da revolução francesa (século XVIII) ter significado a igualdade de direitos e liberdade de todos, acabou consolidando o privilégio da classe dominante e o desprivilegio da classe popular (PATTO, 2003). Assim, a educação ofertada no século XVIII reafirmou a distinção de classes, tendo escola para a classe dominante com o intuito de formar dirigentes e outra para a classe popular objetivando o preparo para “o trabalho e a obediência”:

Segundo uma linha historiográfica materialista histórica, para pensar a constituição e o significado da Psicologia é preciso situá-la nas relações de produção capitalistas, na ideologia política liberal e na sociedade dividida em classes. O direito à educação escolar é um dos direitos sociais inalienáveis de todo cidadão, desde a queda das monarquias absolutas. Os direitos sociais - à saúde, à educação, ao trabalho, à habitação, à liberdade da miséria e do medo - são requisitos para o exercício dos direitos civis e políticos. A escolarização ocupou lugar central no projeto revolucionário político iniciado em 1879. Trazer a todos as luzes pelo cultivo da razão era o objetivo fundamental da escola. Não é demais lembrar que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 estabelecia: “todos os homens são iguais perante a lei; dignidades, cargos e empregos públicos são igualmente acessíveis a todos, sem distinção de nascimento. As diferenças sociais não são fundadas senão sobre as virtudes e os talentos” [...] a marcha da história da educação escolar no ocidente mostrou desde muito cedo que, além da morosidade da criação de sistemas de ensino abrangentes, instalou-se uma dualidade nos sistemas escolares: uma carreira escolar para os ricos - a quem caberiam os postos de mando - e outra para os pobres - destinados ao trabalho e à obediência. O Brasil não escapou à regra, salvo exceções que só fazem confirmá-la. (PATTO, 2003, p. 14)

Nesse contexto emergiu a constituição da Psicologia Científica em fins do século XIX (PATTO, 2008).

No Brasil não foi diferente com relação ao desrespeito aos direitos sociais da população, que seguiu sendo nossa marca registrada desde seu reconhecimento inicial, na primeira carta constitucional de 1824 sancionada pelo 1º Imperador do país, após destituir a Comissão Instituinte, assim permanecendo por ocasião do período da primeira república (1889-1930), que se instalou sem participação da população. O fato ocorreu devido à cisão da oligarquia, sendo o nascedouro do lema Ordem e Progresso que consta na bandeira brasileira.

Nesse momento, conforme discutido anteriormente, dois elementos se integram: o fim da escravidão e a vinda de imigrantes substitutos na mão de obra na

produção agrícola. Movimento semelhante ao decorrido na Europa acontece no Brasil: o deslocamento das pessoas do interior para as cidades em busca de alternativas de trabalho. A circulação do grande contingente de pessoas, sobretudo negras e mestiças, incomodou os burgueses que temiam protestos, impulsionando a criação de formas de controle e disciplinarização da população.

Por meio dessa trajetória histórica vamos constatando avanços e recuos na garantia dos direitos sociais e políticos no Brasil. É justamente no curso do exercício dos direitos que precisamos questionar de forma crítica o surgimento da Psicologia, refletindo sobre as condições em que se constituiu e servindo a qual propósito. Neste sentido, coadunamos com a afirmação de Patto (2003) ao criticar a existência de uma suposta ideia da neutralidade da ciência, incluindo a Psicologia.

[...] é imprescindível à reflexão sobre a natureza política das teorias e práticas da Psicologia. Digo “política” porque endosso a tese de que as ideias não são neutras, não são abstrações que nada devem à realidade social em que foram produzidas. O conhecimento é sempre comprometido, mesmo que seus portadores não saibam disso, e faz parte do exercício do poder em uma sociedade em que predominam a desigualdade, a opressão e a inimizade ou, na melhor das hipóteses, o assistencialismo. (Aliás, a filantropia é marca registrada das relações de classe no Brasil, onde os direitos das classes populares via de regra assumem a forma de favor dos “de cima” para com os “de baixo”). (PATTO, 2003, p. 14)

Segundo Patto (2003a) a educação é disseminada junto às ciências da Psicologia e biologia como forma de difundir a formação, tendo a ideia central de que as pessoas têm que trabalhar e obedecer. Sendo o trabalho e a obediência considerados critérios de normalidade, qualquer coisa que fuja a esse parâmetro é interpretada como anormalidade, perspectiva endossada por juristas e médicos.

Dentro desse contexto, a aproximação da psicologia com a educação vem sacramentar, através da aplicação dos instrumentos de medida, os conceitos de normal e anormal, disseminando concepções biologizantes centradas no sujeito da aprendizagem no processo educativo. Assim se estabeleceu o perfil daqueles que mereciam ou não estar na escola, aqueles que seriam dirigentes e os que cumpririam atividade laboral braçal. Essa lógica na época também se aplicou aos intitulados “sequestrados” ou, na linguagem atualizada, os internados, destacando altos índices de mortes em instituições corretivas, manicômios ou prisões (PATTO, 2003a).

Nesse delineamento, as Teorias de Psicologia que estavam em curso na Europa e nos Estados Unidos a partir do final do século XIX serviram de

embasamento para os profissionais de psicologia no Brasil que passaram a avaliar os alunos nas escolas públicas. A convocação da Psicologia a produzir teorias voltadas para a pedagogia no século XIX apresentou o objetivo de promover a adaptação, naturalizando a desigualdade na sociedade, de modo que os resultados dos testes de Psicologia justificavam o desempenho. Ao propagar que os lugares sociais se devem ao mérito de cada um, a psicologia passa a colaborar com a ideia da igualdade de oportunidades. De fato, no Brasil nunca existiu a garantia de direitos sociais às classes populares, marca da relação autoritária das elites que dominam o poder (PATTO, 2003a).

Tais perspectivas teóricas da Psicologia voltadas para os problemas na escola resultam em práticas que mantem a ideologia dominante, na medida em que os instrumentos elaborados carregam em si um modelo no qual as crianças da classe média se adequam. Além disso, a tônica da Psicologia girava em torno da adaptação, não sendo diferente em relação ao conhecimento produzido que serviu à educação. Desse modo, o conhecimento da Psicologia voltado para pensar a aprendizagem visava a capacidade de adaptação do aprendiz à instituição escolar que, por sua vez, estava em conformidade com os interesses da classe dominante. A dinâmica escolar atendia a um modelo homogêneo de aluno, ou seja, quando o aluno não se encaixava dentro da expectativa da escola, o problema residia no próprio aprendiz. Desse modo, a escola se mantinha preservada de qualquer questionamento quanto à sua prática. Em uma sociedade marcada por séculos de escravidão, exploração e opressão, não é de se estranhar que as teorias e explicações adotadas amplamente no Brasil reforçaram a discriminação a população pobre, culpabilizando a criança e a família, sobretudo negra, pelo fracasso escolar.

A história da Psicologia no Brasil é parte integrante da história brasileira, é um dos seus elementos constitutivos, está implicada nos rumos por ela tomados, é determinada por ela, é um dos seus determinantes. Quando um psicólogo diz a um pobre que ele não está conseguindo se escolarizar porque não tem capacidade intelectual para isso [...] ele está colaborando para o conformismo dos que não tem garantido o seu direito de educação escolar mesmo que se encontre dentro de uma escola- mas de uma escola que o ensino é de má qualidade e a relação dos professores com os alunos são mediadas por preconceito. (PATTO, 2003a, p. 31)

Em comum, os diferentes aportes teórico-práticos da Psicologia partem da ideia de dificuldades de aprendizagem, termo que implica em uma visão organicista e/ou hereditária, contida no sujeito a capacidade de aprender ou não (PATTO, 1984).

A psicometria se tornou a base do trabalho dos profissionais de psicologia nas escolas. Na França o governo encomendou a Alfred Binet e Théodore Simon a elaboração do teste coeficiência de inteligência. Em 1905, o teste passa a ser aplicado nas crianças das escolas públicas francesas, a fim de mensurar a inteligência dos alunos, classificando-os, servindo, como diz Patto (1984, p. 98), para “[...] explicar a existência de bons e maus alunos, [...] dividir as crianças em normais e deficientes”.

Destarte que nas três primeiras décadas do século XX houve expansão na Psicologia da Psicometria, amplamente utilizada na seleção e orientação escolar e profissional. O profissional de psicologia, a partir do aparato dos instrumentos, tinha imenso poder ao aplicar e emitir o resultado dos testes que apresentariam as capacidades e habilidades “naturais” dos sujeitos. Os resultados referiam-se apenas ao aluno visto isoladamente, com fins de justificar o êxito ou fracasso na escola. De modo que os profissionais de psicologia, ao assumir o papel de

[...] psicometricistas e fornecedores de laudos, justificam a segregação no espaço escolar, a exclusão dele, a deterioração de identidades, a vergonha, a humilhação, o sofrimento psíquico, a autorresponsabilização pelo fracasso e o conformismo social. Quem ainda não ouviu um cidadão a quem foi negado o direito à escolarização dizer que não estudou porque “a cabeça não deu para o estudo”? Quando se expressa nesses termos, o oprimido fala como boneco de ventríloquo: não é ele quem fala, mas a ciência da psique que reproduz a visão do mundo opressor. (PATTO, 2010a, p. 97).

A Psicologia estava comprometida com a classe dominante, estabelecendo um parâmetro de comportamento no qual desconsiderava as condições concretas de vida da população pobre. É o caso da aplicação de instrumentos tais como os testes de QI, cujas questões são incompatíveis com a realidade da população que estudava em escolas públicas do Brasil. Desse modo, os resultados desfavoreciam crianças pobres, ao apontar sua suposta incapacidade para o estudo. Dessa maneira a Psicologia estava a serviço da justificação dos lugares de pertencimento das classes sociais.

Ademais, Patto (2010a) acentuou em suas críticas ao psicodiagnóstico [elaborado a partir da aplicação de testes], a relação que se estabelece entre o psicólogo e a pessoa, sendo hierárquica de sujeito-objeto. Não existe uma aproximação ao sujeito nessa abordagem, portanto, ignora-se a história vivida pelo sujeito, sendo-lhe imposto um silenciamento. Para Patto,

O silenciamento produzido pela psicologia é de natureza ideológica³¹, ou seja, resultado de uma interpretação particular do real que aparece, num contexto histórico, como interpretação única e verdadeira. O discurso ideológico baseia-se no já dito, nos sentidos institucionalizados tidos por todos como naturais. Nele as determinações históricas são reduzidas a evidências empíricas, naturalizadas como fato. Ao operar essa redução, a ideologia produz um efeito de completude de sentido que desestimula qualquer reflexão. Aderida ao modelo biológico, essa ciência oitocentista, produzida na sociedade industrial da burguesia vencedora, tem na base concepções de sociedade e de homem naturalizadas: a realidade social torna-se “meio”, abstração que decorre da analogia da realidade homem-sociedade com a relação entre organismo e ambiente no reino animal. Naturalização que concebe os homens à imagem e à semelhança das coisas. (PATTO, 2010a, p. 96).

A criação de teorias e instrumentos avaliativos veio reafirmar o lugar da classe popular, sobretudo aplicados no contexto escolar. Ademais, a Psicologia por meio do QI, teste de personalidade e outros elaboram laudos que provocam a medicalização, e, não raro, a patologização da educação.

A perpassar tudo isso, a necessidade de repensar a formação de psicólogos, sem o que teremos cada vez mais laudos inaceitáveis portadores de formas sempre lesivas de patologização do aprendiz e propostas de terapias que podem não passar de técnicas disciplinares eivadas de sedução. Por meio de tais práticas, os psicólogos podem estar, sem saber, aliando-se a um projeto de escola para o povo que cada vez mais a descaracteriza como instituição socializadora do conhecimento e a transforma em prisão, espécie de FEBEM dia destinada a “tirar as crianças da rua” para tentar diminuir, de modo simplista e antiético, o número de “menores infratores”. (PATTO, 2003, p. 15)

Dentre as concepções da Psicologia que exerceram grande impacto e adesão no meio educacional, ressalta-se a abordagem teórico-prática Comportamental, especificamente a proposta de Modificabilidade Comportamental (PATTO, 1984). O profissional de psicologia, atuando na escola com esse aporte, tinha imenso poder em proporcionar a modificabilidade do comportamento dos alunos no âmbito escolar. Nesta linha de atuação, caberia à psicologia orientar a preparação do ambiente de modo a favorecer a aprendizagem. A observação das aulas dos professores era outro recurso dos profissionais de psicologia a partir do qual indicavam uma

³¹ Segundo Chauí (2017, p. 94-95), “A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo e regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado”.

reformulação da conduta do docente, a fim de obter maior controle sobre o comportamento dos alunos na sala de aula. Dessa forma, a tônica desta vertente centrou na objetividade em busca da eficiência, por meio da previsão e controle do comportamento para ter maior êxito com a aprendizagem (PATTO, 1984).

Também uma certa abordagem Psicanalítica ficou enraizada nos profissionais da psicologia, ao centrar a atenção na relação emocional-afetiva da criança ao longo de seu desenvolvimento. Portanto, os problemas de aprendizagem passaram a ser atribuídos a desestruturação familiar, o que dá margem à proliferação de clínicas ortofrênicas com o objetivo de promover higiene mental. É premente resgatar que a higiene mental estabeleceu um padrão de conduta para as famílias educarem os filhos que se adequou aos interesses da classe dominante, reforçando a discriminação à classe popular, composta, na realidade brasileira, em sua maioria, por negros e mestiços. A proposta que desencadeou esta abordagem se detinha na recondução educativa dos pais para lidar com a criança, supostamente para respeitar seu desenvolvimento infantil. Rememoramos que este conhecimento psicológico serviu para respaldar o trabalho educativo em institutos brasileiros com vistas à regeneração, recuperação e prevenção educativa de crianças e adolescentes da camada popular, de acentuada conotação racista.

O foco da análise psicológica calcada no diagnóstico das crianças de escolas públicas carregava uma ideia que recaia na inadequação da capacidade educativa dos pais aos filhos, sobretudo ao segmento pobre da população, que não tinha como parâmetro os interesses da classe dominante, que marcavam tanto o viés da eugenia como o modelo de conduta higienista.

Por fim, a Teoria da Carência ou Privação Cultural trazia a justificativa para as crianças que não aprendiam decorrente da falta de estimulação ambiental, em função da pobreza, pois supostamente não haveria uma riqueza de estímulos no seio familiar que favorecesse uma compreensão ao ingressarem no ambiente escolar.

No bojo dessa versão ambientalista, o que se pode é tentar reverter, por meio de programas de educação compensatória, as supostas deficiências sensoriais e motoras, intelectuais e neurológicas, verbais e morais, emocionais e de ajustamento presentes entre as crianças das classes populares, para que possam competir com as demais pelos melhores lugares sociais. (PATTO, 2009, p. 406).

Trata-se da suposição de diferença cultural, a qual explicava o não aprender do aluno em função da formação social que não favorecia uma apropriação da cultura escolarizada, porque as linguagens e as estratégias diferiam. “Entre as deficiências apontadas, destaca-se nessa literatura científica a suposta deficiência de linguagem, o código restrito de comunicação” (PATTO, 2009, p. 406).

Inúmeras pesquisas foram realizadas tendo a linguagem das mães de classe burguesa e da classe popular como central. Por meio de um processo comparativo da comunicação transmitida pelos pais aos filhos, os resultados, eivados de ideologia, apontavam a limitação dada pelas mães da classe popular a seus filhos. Com o intuito de pôr as crianças em pé de igualdade, foram criados os programas de compensação, com vias a reparar essas diferenças (PATTO, 1984).

Os aportes teórico-práticos do campo da psicologia compactuaram em servir à ordem social dominante ao lidar com o indivíduo e as relações no plano microsocial. Assim, não incluía uma revisão das políticas educacionais, nem analisava as diferentes condições de vida, prevalecendo uma ideia conceitual e discriminatória que veio reafirmar a causação individual das desigualdades sociais. A estrutura social tem como parâmetro o modelo burguês sendo exigido como padrão de conduta, de valores e de comportamento. De modo que não se põe em discussão a imposição da dominação, da opressão da sociedade burguesa que interfere e permeia profundamente todas as relações sociais fora e dentro da escola, especificamente desqualificando a classe pobre em sua capacidade de proporcionar ferramentas adequadas para o êxito no desempenho escolar dos filhos.

Maria Helena Souza Patto (1984) desde a publicação de *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, vem questionando as teorias e práticas da Psicologia Escolar e Educacional vigentes. Ao mesmo tempo, suas provocações foram fundamentais para a construção, ainda em processo, de outras concepções teórico-práticas no âmbito da psicologia escolar e educacional no país, ainda contra-hegemônicas.

Destaca-se, em sua produção acadêmica, a pesquisa de campo centrada nas histórias de quatro crianças que carregavam a experiência de fracasso escolar. Para compreender complexamente o fenômeno, Patto (2008) participa do cotidiano escolar de uma escola na periferia da cidade de São Paulo; e visita as residências dos escolares em estudo. Ao acompanhar os alunos fora da escola, pode conhecer o desenvolvimento de várias atividades cotidianas em suas residências.

Os alunos em estudo carregavam o estigma do fracasso na escola, pois na avaliação dos professores e no diagnóstico de psicólogos, eles supostamente não apresentavam as habilidades e as capacidades necessárias para o bom desempenho nas atividades escolares. No entanto, a pesquisadora pôde constatar sua capacidade de resolução de problemas, a lógica de raciocínio, a organização. Ou seja, fora dos muros da escola, lugar que lhe atribuiu o estigma da incompetência, o aluno pesquisado tem uma boa desenvoltura.

Desse modo, Patto (2008) contribuiu em desvelar que a Psicologia Escolar, de maneira dominante, reforça concepções e práticas em relação aos problemas escolares, incidindo o foco da atuação no aprendiz, na família e no professor, principalmente aqueles advindos de escolas públicas. Ao operar com este olhar, os profissionais de psicologia deixam de contemplar elementos intrinsecamente envolvidos na problemática, tais como: a história do país, a história da educação pública no país, com destaque para as políticas públicas educacionais, além de atravessamentos de aspectos sociais, culturais, econômicos etc.

Assim, Patto (1998) contrapõe os aportes teóricos e metodológicos que sustentam a suposta neutralidade da psicologia como ciência que, até então, que corrobora a manutenção do *modus operandi* das relações sociais, reafirmando a lógica do opressor ao oprimido. A Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, vem atuar no sentido de ressaltar a importância do profissional se comprometer com uma reflexão profunda para contribuir com a educação. Assim, o princípio norteador parte em considerar a singularidade do sujeito e refletir sobre as multideterminações que interferem no processo de escolarização, bem como a problematização das questões do âmbito escolar que possibilitam potencializar a busca das soluções pelos atores escolares.

Particularmente, no âmbito escolar envolve uma abordagem que não tem o enfoque centrado na falha, ou seja, o que faltaria para aprender. Isto caracteriza uma mudança de paradigma do individual para o coletivo, da falta para a potência e da paralisia da escola diante do problema escolar que sucessivamente encaminha alunos a especialistas no qual teriam a função de diagnosticar ou adequar o aluno. Por outro lado, o profissional pode atuar conjuntamente ao corpo docente da escola, onde o coletivo se debruçaria na reflexão sobre o processo de escolarização para lidar com problemas de escolarização com vistas à potencialidade, a fim de impulsionar o movimento da rede de relações que compõem o processo de

escolarização. São proposições que permitem encontrar alternativas a fim de romper com a lógica impregnada em ambientes que podem estar adoecidos e se tornam adoecedores (SOUZA, 2007).

Até o momento, discorreremos sobre a perspectiva da constituição da psicologia como ciência e como as primeiras perspectivas teóricas impactaram profundamente no desenvolvimento da Psicologia no Brasil, em especial no que diz respeito à assistência à infância pobre, na qual a psicologia escolar assumiu papel fundamental.

Se a Psicologia Escolar e Educacional brasileira passou por significativas transformações, ao longo da história, o mesmo pode-se afirmar no que se refere ao campo específico da Psicologia Social. Em termos históricos, a Psicologia social ganhou destaque após a segunda guerra mundial nos EUA, que, por meio de “procedimentos e pesquisas faziam intervenções nas relações sociais para garantir uma vida melhor para os homens” (LANE, 2017, p. 57).

A Psicologia Social norte americana tinha caráter ideológico, já que visava a manutenção das relações sociais e tinha como objetivo “o ajustamento e adequação de comportamentos individuais ao contexto social.” O modelo de Psicologia social norte americano isolava o sujeito na investigação e centrava-se em “traços de personalidade, atitudes, motivos, quando não por instintos” (LANE, 2017, p. 57-58). Os países da América Latina reproduziam os conhecimentos da Psicologia Social dos EUA (LANE, 2017).

Os EUA e países da América Latina adotam o termo “trabalhos comunitários” para se referir a trabalhos desenvolvidos pela Igreja Católica, assistentes sociais e órgãos governamentais em centros comunitários durante as décadas de 1940, visando a organização dos grupos voltados sobretudo para a educação. Após a II Guerra Mundial, a ONU desenvolve um programa nas comunidades do Brasil e os EUA se apresenta como colaborador, a fim de difundir o trabalho em comunidades, assegurando a consolidação do sistema capitalista. Nos centros comunitários promoviam atividades sociais, recreativas e outras. Nesta linha de atuação dos profissionais de psicologia nas comunidades tratavam o sujeito de forma fragmentada, sustentando um viés acrítico e assistencialista (LANE, 2013).

Em torno da década de 1960, inicia o desenvolvimento de uma perspectiva oposta, ou seja, profissionais de psicologia começam a atuar em comunidades com o intuito de conscientização (LANE, 2013). Neste alinhamento discursivo,

resgatamos o momento histórico de reconhecimento da Psicologia no Brasil. Em torno da regulamentação da profissão no Brasil ocorreu em 1962, dentro de um contexto social e político que após pouco tempo entrou em vigência no governo a ditadura.

A regulamentação da profissão de psicólogo, enquanto profissão, ocorreu em pleno contexto da ditadura militar. Isto significa que a Psicologia é filha de um período marcado pela ausência da liberdade de expressão, intolerante às críticas sobre política interna e extremamente violenta contra os sujeitos ou grupos que manifestasse indignação contra a situação de miséria e opressão. (FIORENTINO, 2013, p.256)

Depois do golpe Militar de 1964, o Governo interferiu diretamente nas diretrizes dos cursos de Psicologia, não permitindo que fosse inserida a abordagem social. Em parte, o contexto histórico justifica a ausência da abordagem social e política na formação em Psicologia durante a ditadura militar no país, conduzida por um Governo Militar, ao longo de vinte anos, de 1964 a 1984 (CFP, 2007). Esse longo período formativo evidenciou a alienação da profissão de Psicologia fortalecendo, sobretudo o enfoque clínico no período de ditadura militar.

É possível afirmar, inclusive, que durante os primeiros vinte anos do desenvolvimento da profissão, a Psicologia esteve categoricamente alienada da realidade. Enquanto sujeitos estavam sendo massacrados nos cárceres privados da ditadura militar, enquanto os trabalhadores estavam sendo explorados de maneira hostil, quando muito não morriam de fome, acidente de trabalho ou pelo acelerado processo de pauperização da população, enquanto as condições de vida, saúde, habitação, educação e outras dimensões da vida estavam sendo sucateadas pelo rolo compressor da ditadura militar, nós, psicólogos, praticamente estivemos alheios a esta realidade, desenvolvendo intervenções no interior dos consultórios, resumindo os indivíduos à sua subjetividade, interioridade e individualidade. Esta realidade, inegável para a profissão, possivelmente está relacionada com as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos psicólogos no atual contexto de inserção na política de assistência social e nas demais políticas públicas, afinal, somos uma profissão que, durante um longo tempo, estivemos fora dos espaços políticos que definem as direções sobre a convivência social da população brasileira. (FIORENTINO, 2013, p. 257)

Yamamoto e Oliveira (2010) tecem considerações sobre os longos vinte anos de repressão do período da ditadura empresarial-militar instaurada em 1964, no que coibiram a abordagens de cunho social da profissão de Psicologia. Para tais autores, ao mesmo tempo, “É no processo de resistência contra o regime autocrático-burguês que o campo profissional também se politiza – e sobrevém um período de intensa mobilização e discussão dos rumos das diversas categorias profissionais” (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010, p.10).

A insatisfação por parte de profissionais de psicologia que passam a desenvolver trabalhos em comunidades começou a criar condições efetivas para construir uma Psicologia Social que fizesse intervenções a partir das demandas sociais. Assim, esta área abarcou a luta de profissionais no Brasil em busca por outros modos de fazer psicológico, que vão conquistando espaços a partir da organização das entidades representativas da Psicologia. Ademais a mudança no cenário político intensificou a inserção da Psicologia nas lutas sociais, iniciando a defesa de maior participação na sociedade voltadas para o compromisso social. Assim, parte da psicologia se reestrutura na década de 1970, em um contexto de crise, de greves operárias e do surgimento da organização de entidades.

Em 1973, foram eleitos os primeiros representantes do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais de Psicologia. Em 1975, a Resolução nº 8 aprova o Código de Ética, posteriormente, há o fortalecimento do campo da Psicologia Social com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO (ARAÚJO, 2014). Segundo Araújo (2014) houve uma remodelação da ideia de sujeito dentro da perspectiva social, saindo da clausura da lógica biológica ou social. Agora o sujeito é visto a partir das múltiplas determinações no social, concebendo as implicações do modo de articulações entre os sujeitos e o contexto social e histórico, tendo como principais representantes Silvia Lane e Alberto Andery, que se basearam em Paulo Freire e na Teologia da Libertação. Lane (2013) assim expressou o contexto em torno do trabalho desenvolvido pela Psicologia Comunitária no Brasil:

Uma revisão da psicologia comunitária no Brasil não pode ser feita fora do contexto econômico e político do Brasil e da América Latina. Sem dúvida, o golpe militar de 1964 tem muito a ver com o seu surgimento, pois se num primeiro momento (1968-75) vivemos um período de extrema repressão e violência, quando uma reunião de cinco pessoas já era considerada subversão, ele fez com que, individualmente, os profissionais de psicologia se questionassem sobre a atuação junto à maioria da população, e de qual seria o seu papel na sua conscientização e organização. (LANE, 2013, p. 15).

Sawaia (2013) nos apresenta a distinção entre a Psicologia comunitária norte americana e latinoamericana, tendo a mudança social como ponto crucial.

Na psicologia comunitária norte-americana a concepção de mudança está acoplada à modernização dos setores atrasados e pobres, visando sua adaptação ao capitalismo e na psicologia comunitária latino-americana, a mudança é concebida como transformação de uma sociedade exploradora e, portanto, como revolução socialista ou cidadã. (SAWAIA, 2013, p. 38)

No período em torno da década 1970 emergem centros comunitários, nos quais se desenvolvem duas frentes de trabalho: saúde mental preventiva, a fim de romper com modelos tradicionais de manicômios, estando à frente profissionais da área de medicina e Psiquiatria; e a educação popular, pensando na conscientização da população, unindo pedagogos, psicólogos, sociólogos e assistentes sociais. Portanto o foco de profissionais de psicologia que atuavam em comunidades era a cidadania.

No âmbito de eventos científicos internacionais, Lane (2017, p.59) destacou o Congresso de Psicologia Interamericana, em 1976, em Miami, o qual contou com a participação de psicólogos sociais dos países da América Latina, deflagrando uma crise na Psicologia Social. No entanto, não existiram, naquele momento, propostas concretas para modificar as abordagens teóricas e metodológicas que estavam em uso.

Dentro desse alinhamento, no Congresso realizado em 1979 em Lima, no Peru, apontou-se a existência de uma aproximação entre a perspectiva dos trabalhos dos acadêmicos em diferentes países da América Latina que não tinham qualquer contato, incluindo Silvia Lane. Desse modo, trouxe a emergência em se construir uma Psicologia Social que não a norte-americana. Ainda nesse congresso, a Associação Latino-Americana de Psicologia Social- ALAPSO discutiu a importância de fortalecimento do intercâmbio entre os cientistas (LANE, 2017, p. 60).

Internamente, psicólogos sociais brasileiros ligados a ALAPSO promoveram um Encontro de Psicologia Social, tratando de problemas urbanos e de pesquisas, de onde emergiu a ideia de criação da Associação Brasileira de Psicologia Social- ABRAPSO a fim de promover maior intercâmbio entre psicólogos sociais de diferentes regiões do Brasil. No I Encontro Regional da Psicologia na Comunidade, realizado em São Paulo, em 1981, várias experiências em comunidades foram compartilhadas, dando corpo a reflexões acerca do que era cabível ao desempenho da Psicologia e de outras áreas nesses trabalhos. Em 1988, no Encontro Mineiro de Psicologia Comunitária, houve uma sistematização em torno da definição da prática psicológica nos trabalhos. Particularmente, nesse encontro destacou-se a experiência de articular extensão universitária, relacionando a atividades de ensino e pesquisa (LANE, 2013).

Conforme Lane (2013), o Profissional de Psicologia na Comunidade trabalhava fundamentalmente como exposto abaixo:

A linguagem e representações, com relações grupais- vínculo essencial entre indivíduo e a sociedade- e com as emoções e afetos próprios da subjetividade, para exercer a ação em nível de consciência, da atividade e da identidade dos indivíduos que irão, algum dia, viver em uma verdadeira comunidade. (LANE, 2013, p. 26)

Os trabalhos desenvolvidos em comunidades são fundamentais pois se caracterizam por “espaços privilegiados para uma análise teórico-prática dos avanços das consciências individuais envolvidos no processo.” (LANE, 2013, p. 27)

Desse modo, os eventos científicos permitiram aos profissionais de psicologia da área social apresentarem e dialogarem sobre a perspectiva teórica, metodológica e prática que vinham desenvolvendo em comunidades, em busca de organização social dos grupos a fim de conhecer suas demandas e trabalhar a conscientização individual e coletiva para resolução dos problemas que enfrentavam. De forma gradativa, em diferentes focos de trabalho, a interferência e mediação dos profissionais de psicologia (muitos vinculados a universidades) foi diminuindo tanto mais o grupo conseguia decidir coletivamente quais os caminhos concretos que deveriam adotar para solucionar suas demandas. Assim, o trabalho dos profissionais de psicologia implica em dar suporte aos diferentes grupos sociais. Para Lane (2017, p. 6),

A história não é estática, ao contrário, ela está sempre acontecendo, cada época gerando o seu contrário, levando a sociedade a transformações fundamentalmente qualitativas. E a grande preocupação atual da Psicologia Social é conhecer como o homem se insere neste processo histórico, não apenas como ele é determinado, mas principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive.

De forma sucinta, entre a década de 1960-1970, pode-se dizer que o trabalho na Psicologia comunitária estava voltado para práticas comprometidas com a libertação sociopolítica da população; Entre as décadas de 1980-1990, a psicologia comunitária tem como objeto de análise a construção do sujeito sócio-histórico. Assim existiu uma reflexão constante em torno do conceito de comunidade e o foco do trabalho da Psicologia Comunitária. De fato, como afirmamos inicialmente, não temos o propósito de aprofundar em demasia a questão conceitual, mas pontuar a distinção da transformação do trabalho de profissionais de Psicologia a partir da ruptura com o modelo da Psicologia Social norte americana.

Lane estabeleceu contatos com outros acadêmicos que representavam experiências realizadas na América Latina, destacando-se a peruana Gladys Montecinos, as venezuelanas Maritza Monteiro e Maria Auxiliadora Banchs, o cubano Fernando Rey e o espanhol radicado em El Salvador, Ignacio Martín-Baró (BOCK *et al*, 2007). Dos contatos estabelecidos por Lane, de acordo as experiências desenvolvidas na América Latina, elegemos discorrer sobre Ignacio Martín-Baró, em função de trabalhar com a população oprimida e pobre, condizente com a população que compõem a atuação das profissionais de psicologia nos CRAS. Ademais Martín-Baró avança na discussão ao defender a atuação Política da Psicologia, e concretizando a partir da criação da Psicologia da Libertação, bem como tem como uma de suas referências o trabalho de Paulo Freire.

O Espanhol e Jesuíta Ignacio Martín-Baró veio para a América Latina por conta do exercício religioso pela Companhia de Jesus, concluindo seus estudos em filosofia na Colômbia. Na Bélgica, continuou seus estudos, obtendo o curso de Teologia e Psicologia e a pós-graduação, Mestrado e Doutorado, realizado pela Universidade de Chicago (EUA). Martín-Baró explicita sua crítica à inadequação das produções de conhecimento de psicologia americana e da Europa para a realidade da população latino-americana.

[...] não podemos ignorar o lastro que está metodologia produziu, especialmente quando ela é aplicada de forma mecânica, no momento de enfrentar nossa realidade e, particularmente, no estudo da maioria dos povos latino-americanos. As teorias e os modelos originalmente elaborados para responder certos problemas e a partir de certos interesses carregam seus condicionamentos históricos quando aplicados na análise de outros problemas e em circunstâncias diferentes. Assim, a compreensão fica mediatizada por aquilo que esquemas criados em outros mundos podem apreender [...] A história presente dos povos latino-americanos coloca um desafio à Psicologia e, mais especificamente, mais concretamente, à Psicologia Social. Trata-se de observar como psicólogos [...] temos alguma contribuição para dar à resolução dos gravíssimos problemas que confrontam nossos países. (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 71)

Segundo Waeny e Macedo (2019, p. 2), o psicólogo Ignacio Martín-Baró optou por morar em El Salvador, e teve uma atuação intensa, abordando os problemas do povo salvadorenho a partir do contexto do período, indicando propostas para enfrentar a situação política e social. Sua produção intelectual e sua prática estiveram intimamente vinculadas ao contexto de El Salvador, onde enfatizou temas e problemas relativos ao seu povo. Entre seus objetos de estudo estavam: o

machismo (1968), os processos de aglomeração (1973a), a saúde mental (1984b), o fatalismo (1987), a violência (1988) e a guerra (1981, 1989a).

Araújo (2014) destacou que Martín-Baró apresentou um trabalho que visava uma perspectiva de transformação radical da opressão e exploração dos pobres, excluídos no contexto neoliberal. Martín-Baró, ao propor a Psicologia da Libertação, pensa em um outro *quefazer* psicológico que apresente o compromisso com a libertação da Psicologia enquanto uma ciência que deixaria de atuar em prol do grupo dominante. De modo que Martín-Baró (1996) assumiu o posicionamento de uma atuação política da Psicologia, a fim de desenvolver uma prática profissional voltada para conhecer as condições concretas da população e atuar com base em suas reais demandas.

A situação atual dos povos centro-americanos pode ser caracterizada por: (a) a injustiça estrutural, (b) as guerras ou quase-guerras revolucionárias, e (c) a perda da soberania nacional. Ainda que o psicólogo não seja chamado para resolver tais problemas, ele deve contribuir, a partir de sua especificidade, para buscar uma resposta. Propõe-se como horizonte do seu *quefazer* a conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto. Aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha. Pressupõe que o psicólogo centro-americano recoloque seu conhecimento e sua práxis, assuma a perspectiva das maiorias populares e opte por acompanhá-las no seu caminho histórico em direção à libertação. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p.7)

Para Martín-Baró (1996), era necessária consciência sobre as interferências políticas nos países da América Latina. Assim, a Psicologia tinha a incumbência de trabalhar com a maioria da população. Ele assim definiu tanto o enfoque do trabalho quanto o papel do Psicólogo:

Na medida em que a psicologia tome como seu objetivo específico os processos da consciência humana, deverá atender ao saber das pessoas sobre si mesmas, enquanto indivíduos e enquanto membros de uma coletividade. O saber mais importante do ponto de vista psicológico não é o conhecimento explícito e formalizado, mas esse saber inserido na práxis cotidiana, na maioria das vezes implícito, estruturalmente inconsciente, e ideologicamente naturalizado, enquanto adequado ou não às realidades objetivas, enquanto humaniza ou não as pessoas, e enquanto permite ou impede os grupos e povos de manter o controle de sua própria existência. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p.14 e 15)

Na publicação intitulada *Para uma psicologia da libertação*, Martín-Baró (2011) mencionou o trabalho *Método de Alfabetização Conscientizadora* de Paulo

Freire (entre 1970 e 1971), o qual considerou extremamente relevante, atribuindo ter grande impacto social. Isso porque o método

[...] articula a dimensão psicológica da consciência pessoal com a dimensão política e social e explicita a dialética histórica entre o saber e o fazer, o crescimento individual e a organização comunitária, a libertação pessoal e a transformação social. (MARTÍN-BARÓ, 2011, p. 182)

Portanto, não se pode considerar que o sujeito não interatue dentro de um contexto que é histórico e social. Martín-Baró encontrou um caminho em seu trabalho a partir da Conscientização de Paulo Freire, na medida que incorporou a ruptura com as cadeias de opressão pessoal, bem como social, de forma a propor uma confrontação com as estruturas de opressão para buscar a libertação.

Para Martín-Baró (2011), a teologia da Libertação era representativa da reflexão, ao mesmo tempo em que estimulava a luta das massas marginalizadas. Sobre a forma como se estruturava a Psicologia, fez severa crítica, alegando que, ao invés de desmontar o senso comum sobre nossas culturas, escondia-os e defendia os interesses dominantes, tornando-os traço de caráter, de modo que a Psicologia compactuava para o psicologismo. Acrescentou o aspecto negativo do psicologismo devido a servir para fortalecer as estruturas repressivas, ao desviar a atenção delas para questões individuais e subjetivas. Neste sentido, concluiu, ao modo marxista, que a Psicologia dominante apenas explicava o mundo, enquanto deveria transformá-lo. No entendimento de Martín-Baró (2011) para contribuírem com o desenvolvimento dos povos latino-americanos, os profissionais de psicologia precisam redefinir a bagagem teórica e prática, levando em conta “a vida de nossos povos, de seus sofrimentos, as suas aspirações e suas lutas” (MARTÍN-BARÓ, 2011, p. 189 e 190).

Martín-Baró (2011) afirmou que, para se estruturar com novos parâmetros, a Psicologia deveria deixar a preocupação com o status de ciência e social, pois o objetivo estava em atender os interesses da maioria da população, diante das condições que viviam os povos latino-americanos, que se caracterizavam pela miséria opressiva e a dependência marginalizada. Portanto, o que almejava era a libertação histórica de estruturas sociais que mantinham a opressão aos povos.

Para Martín-Baró (2011), a Psicologia tradicionalmente auxiliava as pessoas a uma libertação pessoal das amarras das questões inconscientes. No entanto, escapava em estabelecer uma relação entre a desalienação pessoal com a

desalienação social. Assim, propôs um questionamento sobre a alienação, de modo que uma trata da libertação pessoal, individual, e a outra refere-se à libertação de um povo, que proporciona a conotação coletiva.

Os profissionais de psicologia têm procurado se inserir nos processos sociais pela via das instâncias de controle. Assim, para desenvolver nova práxis, é preciso falar de relações de poder, o que requer uma politização da Psicologia. Neste sentido, o profissional de psicologia precisa tomar partido, acentuando-se que a politização da Psicologia envolve “a recuperação da memória histórica, a desideologização do senso comum e da experiência cotidiana e a potencialização (*potenciación*) das virtudes populares” (MARTÍN-BARÓ, 2011, p.194).

Ainda na perspectiva de tal autor, era preciso superar a imagem negativa do latino-americano sobre si em relação a outros povos; a persistência do fatalismo, ou seja, do conformismo que leva à manutenção da ordem estabelecida. Para superar o fatalismo, deve-se ir ao caminho oposto, que significa a valorização da cultura e da história de seu povo; também envolve construir a própria ideia sobre seu povo, sem a interferência dos veículos de comunicação que reforçam a opinião negativa sobre a população. De modo que a desideologização se refere a uma participação crítica na vida dos setores populares. Isto, dentro da Psicologia, representa a ruptura com os modelos de pesquisa e análises tradicionais, de cunho funcionalista.

Na perspectiva de Martín-Baró (2011), existiam confrontos em oposição tais como: opressão e fé, repressão e solidariedade, fatalismo e lutas. Essas questões caracterizam os povos e o caminho para a superação pode ser auxiliado pela Psicologia da Libertação. Contudo, destacou que isto seria possível desde que, primeiramente, a própria Psicologia alcançasse sua própria libertação. A Psicologia, partindo desse critério, desempenharia sua atuação “por meio de práxis comprometida com os sofrimentos e esperanças do povo latino-americano” (MARTÍN-BARÓ, 2011, p.196).

A abordagem de Martín-Baró (1996; 2011; 2017) centrou posição no compromisso social e político que cabe à Psicologia, desenvolvendo seu fazer na área social. Seus apontamentos dialogam, de forma significativa, tanto com o contexto econômico e político (de pobreza e opressão) que acomete a maioria da população brasileira, quanto com aquilo que compete aos profissionais da psicologia que atuam no CRAS.

O diálogo de profissionais de Psicologia Social que desenvolveram experiências com diferentes grupos sociais no território brasileiro, sendo significativa a contribuição de Lane, contribuiu para a elaboração de um referencial da Psicologia Social que atua a partir do compromisso ético-político mediando a construção, no coletivo, da conscientização que impulsiona a transformação social. Assim, para a modificação do cenário alienante da Psicologia, as práticas psicológicas devem contemplar o cotidiano e a complexidade do contexto sociocultural e político brasileiro. De fato, os profissionais de psicologia da resistência impulsionaram a área a compreender os fenômenos sociais e as demandas da sociedade (CFP, 2008). Em especial, quando a Psicologia integra a equipe técnica da Política de Assistência Social, desencadeia-se a necessidade de consolidar outras estratégias de desempenho junto à população pobre, em condição de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, entendemos que tal campo da Psicologia soma-se às contribuições da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, a qual, como discutido anteriormente, criou uma ruptura com a abordagem do desempenho de cunho individualizado que coaduna com a visão capitalista. Em contraposição a esse olhar dominante, Patto propôs o embasamento no materialismo histórico que estabelece parâmetros mais abrangentes para compreender a complexidade política e social, de modo a pontuar a interferência desses fatores sobre a população pobre, especialmente no que se refere ao fracasso escolar de crianças pobres. Desse modo, Patto traz contribuições fundamentais que provocam uma ruptura com a visão cristalizada que preponderava, ao questionar de forma crítica a atribuição de (in) capacidades individuais aos problemas de ordem escolar e social.

As perspectivas defendidas por Patto, Lane e Martín-Baró dialogam sobre um ponto central: a necessidade de embasar uma prática do profissional de psicologia que, em seu que fazer, estabeleça uma ruptura com as referências tradicionais de psicologia que historicamente tem reforçado a opressão, a discriminação e a desqualificação da população pobre. Em seu lugar, defendem uma formação e atuação políticas e comprometidas com um fazer que seja construído visando a aproximação a realidade concreta da classe popular, a fim de atender as reais demandas, envolvendo a consciência de classe, a valorização do trabalho, bem como compreender as inferências da classe dominante causadora da opressão.

No percurso que delineamos até o momento, buscamos evidenciar a trajetória da Psicologia no Brasil no âmbito das políticas sociais, sobretudo na educação e na assistência social, a qual, historicamente, possuiu viés discriminatório calcado em aportes teóricos-metodológicos e práticos que transitavam entre o biológico e a biologização do social, no sentido de justificar o fracasso social e educativo pela incapacidade e desqualificação supostamente inerente à população pobre. Assim reforçavam ações assistencialistas e discriminatórias, servindo à manutenção da classe dominante no poder. Apontamos, ainda, uma série de transformações significativas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, bem como da Psicologia Social, na direção de produzir críticas contundentes ao seu fazer tradicional, que deram corpo à materialização da construção de novos rumos nas duas áreas.

Desse modo, compreendemos ser fundamental a abordagem de perspectivas críticas, sobretudo da área social (comunitária) e escolar, nos cursos formativos em psicologia no Brasil. Tal debate, certamente, pode trazer contribuições fundamentais para respaldar profissionais críticos, em contraposição à alienação, fornecendo fundamentos teórico-práticos que permitam despertar o compromisso político e social, rompendo com práticas que corroboram com mecanismos de opressão, que determinam a incapacidade e o fracasso desse grupo, reforçando a manutenção das desigualdades de classes sociais, ou seja, a permanência de cada um em seu quadrado social. Temos acordo com Baró que tais transformações implicam na libertação da própria Psicologia, ao lado da libertação das classes populares.

Nesse cenário de enorme complexidade, como o apresentado até o presente momento, interessa-nos conhecer, mais de perto, como profissionais da psicologia tem construído sua prática profissional nos Centros de Referência em Assistência Social, quando se veem diante de famílias e crianças em condição de pobreza que para ali são encaminhados pelas escolas, em busca de atendimento psicológico para explicar/reverter seu quadro de fracasso escolar. Para alcançarmos tal realidade, foi realizada pesquisa de campo, descrita a seguir.

5. TRILHA METODOLÓGICA

O caminho percorrido por esta pesquisa partiu de uma abordagem metodológica qualitativa, tendo em vista que pretendemos nos aproximar de uma realidade específica: a atuação de profissionais de psicologia no CRAS diante da queixa escolar advinda direta ou indiretamente das escolas públicas do município de Salvador, a fim de compreender quais e como são as modalidades de atuação e as concepções das profissionais frente a esse público.

A investigação qualitativa historicamente veio atender a pesquisa atrelada a âmbitos culturais, sociais e grupais, pois a abordagem quantitativa não dava conta de responder a vários aspectos das ciências humanas e sociais. Para Chizzoti (2010), o pesquisador, ao optar pela investigação qualitativa, está se dispondo a explorar diferentes modos de pesquisar as experiências humanas, sem, contudo, perder de vista o rigor que caracteriza o trabalho de cunho acadêmico. Segundo Martins (1991), a concepção qualitativa possibilita que o pesquisador possa abarcar a complexa realidade a partir do instrumento adotado com os participantes da pesquisa.

Como ponto de partida, cabe ressaltar que a pesquisadora está envolvida no processo da pesquisa tanto quanto os participantes, tendo suas limitações na capacidade de compreensão e de interpretação, ou seja, sabemos da incompletude ao qual estamos sujeitos:

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2012, p. 623)

Ao longo do processo de investigação, fui uma participante ativa, destacando que, durante o trabalho, tanto eu, na condição de pesquisadora, como as profissionais de psicologia, participantes da pesquisa, passamos por modificações. Assim, na pesquisa de campo, busquei perceber o que as participantes queriam dizer com seu discurso, considerando não somente a fala, mas “[...] os silêncios, as reticências, os atos falhos, as não-respostas. A dificuldade de falar sobre algo pode

indicar sua importância [...]” (DEMO, 2005, p. 121). Além disso, interagi com as participantes continuamente, o que me possibilitou refletir sobre os objetivos propostos no trabalho, avaliando a relevância deles diante do que se apresentava na realidade e se havia a necessidade de modificá-los. Inspirada por Bourdieu (2001) não perdi de vista que os objetivos traçados inicialmente podem ser temporários.

Desse modo, a presente pesquisa teve, por objetivo geral, compreender a atuação de profissionais de psicologia nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Salvador diante da demanda escolar direta ou indireta. Em seu desdobramento, os objetivos específicos abarcaram: conhecer a atuação de profissionais de psicologia no acolhimento às demandas escolares; conhecer os critérios e as práticas de profissionais de psicologia para o encaminhamento das demandas escolares; conhecer os critérios e as práticas de profissionais de psicologia para o acompanhamento das demandas escolares no CRAS. A pesquisa visou responder à seguinte questão: Que desafios ético-políticos desvelam-se a partir da atuação de profissionais de psicologia no CRAS frente à demanda escolar?

Como primeiro passo para a realização da pesquisa, elaboramos uma carta de apresentação à Secretaria Municipal de Promoção Social e Combate à Fome – SEMPRE, solicitando autorização para realizar a investigação junto a profissionais de psicologia que atuam em unidades dos CRAS de Salvador (APÊNDICE A). Nela, explicitamos os objetivos da pesquisa, além de apresentarmos a metodologia proposta. Após a anuência da SEMPRE, o projeto detalhado foi submetido à Plataforma Brasil, para fins de avaliação ética, sendo aprovado, conforme Parecer em anexo (ANEXO B). Apenas após esse trâmite, demos início ao contato com as profissionais, para convidá-las a participar da pesquisa.

Nesse ponto, cabe acrescentar que, nesta investigação buscamos cumprir todos os critérios éticos e as normas regulamentadoras para o desenvolvimento de pesquisa que envolve seres humanos, atendendo a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde- CNS/Ministro do Estado de Saúde. Conforme vastamente esclarecido na resolução as especificidades da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais requer cuidados éticos no desenvolvimento da investigação, sobretudo por lidar diretamente com a participação de pessoas. Além disso, há de se ter clareza do objetivo da pesquisa enquanto benefício à sociedade. Mais do que esclarecer nossos objetivos e garantir o sigilo ou o anonimato, à luz de

nossa compreensão sobre as implicações éticas desta pesquisa, buscamos refletir continuamente com as participantes sobre a produção de conhecimento durante todo o processo de pesquisa: desde o planejamento do projeto, passando pela inserção na pesquisa de campo, acompanhando todo esse processo até o fechamento do campo, e permanecendo como tônica na análise das entrevistas e na construção do texto final da Tese. Ou seja, buscamos nos orientar eticamente a partir do primeiro contato telefônico direto da pesquisadora com as psicólogas, estabelecendo uma relação que buscou primar pelo respeito e sensibilidade. Em consonância com Viégas, Harayama e Souza (2015, p. 2689):

Apostamos na importância de se prosseguir com o debate sobre ética em pesquisa, caminhando na direção de se diferenciar das questões ligadas à burocracia dos comitês de ética em pesquisa, que precisam ser superadas, das questões elementares para consolidação da pesquisa que não percam o diapasão ético-político na sua construção, sobretudo face aos desafios impostos contemporaneamente. Essa discussão deve ser conduzida levando em consideração as especificidades dos projetos apresentados e respeitando os diferentes modos de fazer pesquisa.

Para a escolha das participantes da pesquisa, centramo-nos nos seguintes critérios: profissionais de psicologia que atuam em unidades do CRAS no município de Salvador - BA, sendo fundamental que houvesse em seu cotidiano profissional o acolhimento ao público/usuário advindo, direta ou indiretamente, de demanda escolar. Além disso, foi tido como essencial a manifestação de interesse em participar da pesquisa, expressa, por fim, na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Participaram da pesquisa oito profissionais de psicologia, as quais serão melhor apresentadas na seção 6. Atentas a ideia de que toda pesquisa implica em riscos relativos às informações que, de certa forma, venham comprometer as pessoas participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos, os quais foram escolhidos pelas próprias entrevistadas. Outros cuidados éticos tomados serão anunciados ao longo desta seção. A seguir, apresentamos de forma sintética os caminhos percorridos na pesquisa, desde os primeiros contatos para a realização da pesquisa de campo, fundamentados teórico-metodologicamente.

5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Entramos em contato com a SEMPRE no mês de junho do ano de 2017 a fim de apresentarmos a pesquisa com o intuito de obtermos a anuência da instituição para realização do trabalho. Assim nos reunimos com o Diretor da SEMPRE, entregando formalmente a carta de apresentação da pesquisa, seguida de uma exposição oral do projeto. O Diretor autorizou a realização da pesquisa, assinando a declaração de anuência da instituição.

Ao mesmo tempo, o Diretor designou uma Profissional de Atendimento Integrado-Psicóloga que atuava na equipe da SEMPRE para tratar com a pesquisadora o que fosse necessário para o andamento da pesquisa. É importante acrescentarmos que a pesquisa de campo iniciou depois do exame de qualificação do projeto ocorrido em maio de 2018.

Para entrar em contato com as psicólogas que atuavam nos CRAS, buscamos, inicialmente, alternativas que não dependessem diretamente de informações fornecidas pela SEMPRE, visando a garantir o anonimato das participantes. Desse modo, iniciamos uma busca na rede de relações e contatos, sendo por esse meio que soubemos que havia ocorrido mudanças no quadro de profissionais que atuavam na Assistência Social, devido ao regime de trabalho ser de contratação temporária. Desse modo, com o término do prazo contratual, não houve renovação dos contratos por parte da SEMPRE, mas a realização de um novo processo seletivo, novamente para contratação de forma temporária, em dezembro de 2017. Com isso, tornou-se inevitável solicitar diretamente à SEMPRE os contatos telefônicos das unidades CRAS, algo que não desejávamos inicialmente.

Por intermédio da Profissional de Atendimento Integrado-Psicóloga, a SEMPRE atendeu nossa solicitação prontamente, nos enviando por e-mail as informações de todas as unidades através de uma relação que continha contatos telefônicos dos CRAS e o nome das profissionais. Além disso, informou às gerentes e/ou coordenadoras das unidades que eu entraria em contato para realizar a pesquisa. Consideramos que, se por um lado, tal informação facilitou o contato com as profissionais de psicologia, por outro, pode ter despertado desconfiança, tendo em vista a ciência da Coordenadora ou Gerência local que monitoram as ações dos técnicos constantemente, devendo comunicá-la à SEMPRE. Diante desse hiato, coube-nos ampliar os cuidados no sentido de preservar a identidade das

participantes e evitar a associação ao local específico de atuação. Reforça nossa preocupação o fato de que o universo de profissionais de psicologia que atuam nos CRAS em Salvador é relativamente pequeno, tendo em vista que só existe uma profissional por unidade, e o município conta com apenas 28 unidades do CRAS.

Se tornou fundamental tomar conhecimento das áreas de abrangência das unidades CRAS do município de Salvador. Para obtermos essa informação solicitamos por e-mail uma solicitação das áreas de abrangência de todas as 28 unidades CRAS novamente a Profissional de Atendimento Integrado-Psicóloga e a partir da devolutiva ao documento elaboramos um quadro, disponível no Anexo A.

As informações da relação com nome da unidade CRAS, telefone e nome das profissionais de psicologia foi fundamental e passamos a realizar as ligações telefônicas para as 28 unidades. Diante dessa exposição apresentamos que estabelecemos previamente dois os critérios para participar na pesquisa: 1º a confirmação da profissional de psicologia que na unidade surgem demandas escolares em busca de atendimento psicológico; 2º o consentimento da profissional de psicologia em participar da pesquisa.

Neste momento, inúmeras vezes nos deparamos com as seguintes situações: não completava a ligação, a psicóloga não se encontrava na unidade ou estava em atendimento individual ou em grupo; cinco não participaram alegando terem filhos pequenos; três aceitaram participar e posteriormente desistiram; nove alegaram que ligariam depois, pois teriam que falar com a gerente da unidade, no entanto, não deram retorno; em cinco unidades, apesar de sucessivos telefonemas, em dias e horários distintos, não obtivemos sucesso; seis aceitaram participar e fizemos as entrevistas. Em outra investida, mais dois profissionais aceitaram participar. Por meio ainda dos contatos telefônicos, um profissional alegou que não traria contribuição significativa para a pesquisa pois assumira a função há apenas um mês. Houve a desistência de outro profissional. Concluindo em todas as unidades que conseguimos falar com os profissionais existiam demandas escolares e nove profissionais deram consentimento, com uma desistência. Assim, oito profissionais efetivamente participaram da pesquisa.

Durante as conversas telefônicas com cada profissional de psicologia, após uma curta apresentação pessoal, explanamos o cunho da pesquisa, perguntamos se surgia público com demandas escolares em busca de atendimento psicológico na unidade. Desse modo, seguido da confirmação de que havia encaminhamentos de

demandas escolares para a unidade e do aceite da participação, combinamos conjuntamente a ida em cada lócus de trabalho e o horário, de acordo com a conveniência de cada participante. De modo que sete participantes sugeriram que a pesquisa fosse realizada no próprio local e horário de trabalho no CRAS. Apenas uma participante optou por realizar a entrevista fora do local de trabalho e sugeriu um local público fora do turno de atividade no CRAS.

O deslocamento a cada uma das sete unidades do CRAS possibilitou-nos enveredar por diversas regiões do município de Salvador-BA. As unidades apresentavam estrutura similar: uma recepção na entrada; salas para atendimento individual para o técnico de Assistente Social e de Psicologia, uma sala maior para encontros coletivos, banheiro e cozinha.

Estabelecidos os combinados iniciais, adotamos como procedimento da pesquisa de campo a entrevista semiestruturada. A entrevista, na literatura científica, é tida como adequada, sobretudo, por implicar em uma relação de diálogo entre a pesquisadora e as participantes. Destacamos dois pontos centrais: primeiro, as questões ou os temas centrais da entrevista são construídos tendo como base as informações que a pesquisadora tem sobre o assunto; segundo, possibilitou às participantes seguir com a linha de seu pensamento sobre suas experiências. Assim, a pesquisadora, ao longo da entrevista, pode construir novas questões suscitadas pelas colocações em curso (TRIVIÑOS, 1995). Para Viégas (2007), a elaboração de um roteiro de perguntas tem a função de nortear a entrevista semiestruturada, não significando uma camisa de força, ou seja, as perguntas podem sofrer ajustes e modificações a depender do contexto. Isto implica que, de fato, no curso da entrevista, o diálogo e a interação são fundamentais.

Buscamos, nesse percurso, estar atentas ao alerta de Bourdieu (2001), para o fato de que o pesquisador na entrevista pode acabar exercendo a violência simbólica, mesmo não tendo essa intenção. Desse modo, redobramos a atenção durante as entrevistas, sobretudo na relação estabelecida entre mim, na condição de pesquisadora, e as profissionais de psicologia, como participantes.

[...] nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todos tipos de distorções estão inscritos na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica. (BOURDIEU, 2001, p.694)

No momento inicial a cada entrevista, recuperamos e esclarecemos aspectos da pesquisa e apresentamos a Carta de Anuência da Instituição (APÊNDICE A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (APÊNDICE B). Além disso, solicitamos autorização para a gravação da conversa e nos colocamos à disposição para dirimir qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação.

As entrevistas transcorreram no período de cinco meses, entre agosto e dezembro de 2018. Ao findar cada entrevista, partilhamos com cada entrevistada nosso interesse em realizar ao menos um encontro coletivo com todas as participantes da pesquisa, compreendendo que estar seria uma oportunidade de refletir coletivamente acerca das distintas realidades e estratégias de trabalho. Apesar de todas reconhecerem a importância do encontro coletivo, ainda persistiu o entrave do dia e horário fora do turno de trabalho compatível entre todas as participantes. Compreendemos que a dinâmica do trabalho das participantes ao longo de oito horas diárias em diferentes localidades da cidade de Salvador e outros compromissos de cada participante após as atividades laborais não favoreceram a adesão ao encontro coletivo. Assim, tal procedimento, inicialmente planejado, não foi realizado na pesquisa de campo, não sem convidar à reflexão sobre a dificuldade de coletivização imposta por uma dinâmica social. Tal aspecto será recuperado posteriormente.

De toda forma, cumpre ressaltar que todas as participantes da pesquisa se mostraram disponíveis e dispostas ao longo das entrevistas, que tiveram em média uma duração de uma hora e trinta minutos a duas horas. Nelas, pudemos conversar sobre os tópicos centrados na formação e experiência profissional; no acolhimento, acompanhamento e encaminhamento das demandas escolares; na relação das psicólogas com a SEMPRE; além de serem provocadas reflexões em torno de apontamentos ético-políticos, sobretudo frente ao público da demanda escolar. O roteiro de entrevistas encontra-se disponível no Apêndice C.

Para favorecer a captura do material em sua integralidade gravamos as entrevistas em MP3 e após a conclusão das entrevistas, cuidamos de transcrevê-las em curto espaço de tempo a fim de não perdermos o frescor das lembranças do que nos foi dito pelas participantes. Encontramos inspiração em Bourdieu (2001) para a transcrição de entrevistas:

[...] as leis de legibilidade que se definem em relação com destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a

publicação de uma transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia [...], a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal, etc. Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. (BOURDIEU, 2001, p. 709 e 710)

Assim, buscamos contemplar, na transcrição, o contexto do testemunho partilhado, baseado na perspectiva teórica, metodológica e política que permeou o trabalho. Cientes de que o material obtido por meio dos relatos das profissionais de psicologia foi fundante para a construção desta Tese, é premente esclarecer que assumimos como desafio buscar compreender as profissionais de psicologia a partir do contexto de trabalhadoras da área social, evitando emitir julgamentos.

Como procedimento de análise das entrevistas, fizemos a leitura e releituras de cada entrevista, buscando então organizar os depoimentos em torno das temáticas abordadas na pesquisa. Nessa construção, buscamos salientar as falas das oito participantes, com atenção à riqueza das entrevistas, que nos permitiram compreender como cada profissional desenvolve a atuação frente a demanda escolar:

[...] O investigador que trabalha com abordagem qualitativa nunca pode esquecer-se de que não estuda um somatório de depoimentos. Isso significa que a práxis compreensiva pode até utilizar critérios numéricos (número de entrevistas), mas não necessariamente será este o definidor de relevâncias, muitas vezes esclarecidas pela fala de apenas um ou de poucos interlocutores. Nesses casos, a unidade de significação não é composta pela soma das respostas de cada indivíduo para formar uma relevância estatística. E, sim, ela se constrói por significados que conformam uma lógica própria do grupo ou, mesmo, suas múltiplas lógicas. (MINAYO, 2014, p. 192)

Sobre as categorias de análise, apontamos que estas foram estabelecidas não previamente. Neste sentido seguimos a orientação de Viégas (2007, p. 119), para quem

As categorias de análise, construídas a partir da própria pesquisa, devem basear-se em aspectos recorrentes, mas também discrepantes, contraditórios, ausentes complementares etc. Além do sentido manifesto, também é considerado o sentido latente, que se refere não apenas ao contexto psicológico, mas também sociológico, político ou cultural.

Por meio das entrevistas foi possível conhecer como profissionais de psicologia desenvolvem o acolhimento ao público no CRAS, sendo este o

procedimento inicial dos técnicos, por meio do qual conhece a demanda e a realidade socioeconômica da pessoa ou família. É a partir do acolhimento que as profissionais decidirão quais serão os próximos passos do caso, sendo que a decisão costuma ser entre o acompanhamento no CRAS ou encaminhamento a outra instituição mais pertinente. Nesse ponto, cabe reiterar que, à luz dos documentos que norteiam o exercício profissional nesse espaço, as demandas escolares não figuram nas atribuições de tais profissionais. Assim, as entrevistas também permitiram nos aproximarmos dos critérios que profissionais da psicologia consideram relevantes para optar pelo acompanhamento ou encaminhamento dos casos, bem como as estratégias adotadas em cada caso. Para além desses aspectos, de certa forma previstos a partir do próprio roteiro da entrevista, a pesquisa fez saltar dois aspectos essenciais à construção da Tese, a partir da leitura atenta ao material construído na pesquisa de campo: as concepções que as profissionais de psicologia participantes têm em relação às famílias pobres que procuram o CRAS portando queixas escolares; e a escola pública de onde se originam tais queixas.

Neste ponto, cabe ressaltar que, no contexto da Defesa da Tese, foi possível refletir, a partir de provocações da banca, sobre alguns limites em relação às entrevistas, que incluímos no texto final, na medida em que pode contribuir com os desafios enfrentados por outras pesquisadoras: embora central na Tese, o tema do racismo não foi diretamente abordado por mim durante as entrevistas individuais, passando despercebido no contexto mesmo da conversa. Nesse ponto, cabe ponderar o quanto minha “desatenção” ao tema tem raízes na minha pertença racial, já que sou branca.

No entanto, após as transcrições e análises preliminares, o tema saltou como relevante. Assim, entendemos que ele deveria ser conversado com as profissionais participantes da pesquisa. A intenção era trazer o assunto no contexto dos encontros grupais, planejados desde o projeto de pesquisa; Contudo, embora tenhamos tentado, não foi possível a realização de tais encontros grupais, por não termos contato com a adesão das participantes da pesquisa, que justificaram tal impossibilidade dados os inúmeros afazeres pessoais. Algumas entrevistadas também mencionaram o receio de serem identificadas pela instituição, receando retaliações, devido à vulnerabilidade do vínculo institucional. Não podemos

descartar, como exercício de autocrítica, que é possível que as participantes da pesquisa não tenham se sentido confortáveis na relação com a pesquisadora.

Em relação a organização das entrevistas em torno das categorias da pesquisa, tal material foi disponibilizado para cada participante da pesquisa, de modo que todas puderam opinar sobre o próprio relato, esclarecendo, quando pertinente, o sentido atribuído às próprias falas. Entendemos este como um gesto de cuidado que colabora para consolidar uma relação de confiança com a pesquisadora. Além disso, em momento posterior a fim de confirmar algumas informações sobre a trajetória formativa entrei em contato novamente com as participantes.

Como última etapa, todas as categorias construídas a partir dos depoimentos das participantes foram colocadas em diálogo com a bibliografia pertinente, envolvendo tanto o aporte teórico como outras pesquisas relativas à atuação de profissionais da psicologia nos CRAS em todo o país.

Em relação às produções do âmbito acadêmico, realizamos um levantamento bibliográfico por meio de sites de divulgação de trabalhos científicos como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, o Scielo entre outras, a partir do qual selecionamos artigos, dissertações e teses que tratavam diretamente da atuação de profissionais da psicologia no CRAS. Esclarecemos que as pesquisas foram desenvolvidas em várias partes do país, sendo publicadas no período compreendido entre 2009 e 2017. Tais pesquisas foram fundamentais para assinalar, dentre outros aspectos: as discussões que já vem ocorrendo desde a inserção de tais profissionais nas políticas de Assistência Social, em especial, nos CRAS; os desafios e dilemas enfrentados para atuar nesse campo, nos quais se incluem questões institucionais e a precarização do trabalho; passando ainda pela necessidade de superação da abordagem clínica em direção a uma prática voltada para o compromisso social.

No que se refere ao aporte teórico, buscamos respaldo nas perspectivas críticas da Psicologia Escolar e Educacional, da Psicologia Social, da medicalização da educação. Além disso, tornou-se fundamental a apropriação de leituras em torno da Interseccionalidade. Temos ciência de que nossa interpretação é uma leitura possível dos depoimentos, sendo possíveis outras interpretações.

Na organização dos capítulos, acentuamos que fizemos a opção de apresentar a análise descritiva das entrevistas com as psicólogas em uma Seção

específica (Seção 6), intitulada *Com a palavra, as profissionais de psicologia*, ressaltando que, sempre que pertinente, suas falas são colocadas em diálogo entre si. O recurso de dedicar a seção apenas às entrevistas visa amplificar a voz das trabalhadoras, representadas pelas participantes da pesquisa. Por este mesmo motivo, quando suas falas encontram interlocução em outras pesquisas, estas foram convidadas ao diálogo, de forma compreensiva, interpretativa e crítica. As reflexões teóricas suscitadas pela análise das entrevistas são tecidas em seguida, na Seção 7, intitulada *Apontamentos Ético-Políticos: por uma psicologia interseccional e desmedicalizante*.

Ouçamos, primeiro, o que as profissionais de psicologia têm a dizer sobre sua atuação nos CRAS diante das demandas escolares.

6. COM A PALAVRA, AS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA

Nesta seção, apresentamos as entrevistas com as psicólogas participantes da pesquisa, as quais reúnem um vasto material acerca do trabalho que desenvolvem nos CRAS em que atuam/atuavam. As informações são baseadas no período em que realizamos as entrevistas entre agosto e dezembro de 2018.

Inicialmente, apresentamos as profissionais participantes da pesquisa; em seguida, suas inserções enquanto trabalhadoras no CRAS. Posto isso, é possível apresentar as estratégias de atuação diante das demandas escolares, divididas entre acolhimento, encaminhamento e acompanhamento; bem como as concepções sobre família que busca o CRAS com queixas escolares e sobre a escola pública que encaminha tais famílias, na medida em que tais concepções orientam suas práticas.

É mister esclarecer que para evitar a identificação das participantes omitimos nomes, gênero e raça/etnia. Desse modo nos referiremos às profissionais de psicologia numericamente.

6.1 AS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Das oito participantes da pesquisa do ponto de vista do vínculo trabalhista, apenas duas eram concursadas, sendo que as outras seis eram contratadas com vínculo precário, em regime de trabalho temporário, após processo seletivo. A relação de trabalho por meio de contratação temporária coloca as profissionais em situação de desconforto profissional, fragiliza a autonomia e implica na necessidade de tempo para se apropriar dos procedimentos, conhecer as demandas de abrangência territorial e construir uma Rede.

Sobre o tempo de atuação no CRAS, justamente as seis não concursadas declararam que o processo seletivo ocorreu em novembro de 2017, sendo que elas foram contratadas entre março e junho de 2018, ou seja, atuavam a poucos meses quando do contexto das entrevistas; uma declarou já ter trabalhado anteriormente como técnica no CRAS. As duas profissionais concursadas estão na atividade neste espaço cerca de dois anos e alguns meses. Em termos de tempo total de atuação como profissionais de psicologia, todas exercem atividade na área no período entre 3 e 15 anos (incluindo o tempo de atuação no CRAS).

Chama a atenção que as profissionais aprovadas em concurso público relataram que o concurso que prestaram era para a área da saúde, sendo necessário um trâmite entre a SEMPRE e a Saúde para fins de convocação. Ambas contam, sobre esse momento:

[...] eu tinha a expectativa de trabalhar com capacitação, algo mais específico da minha carreira. E cai aqui de paraquedas mesmo. Nesse concurso fizeram esse ajuste porque já estava expirando. A SEMPRE estava precisando de pessoal. A área de saúde não tinha perspectiva de chamar, não sei por qual motivo. [...] (PARTICIPANTE 5)

Na verdade, a Assistência precisava abrir concurso, então, eles aproveitaram esse concurso da Saúde. Foi bom para muitas pessoas que já trabalhavam com a Assistência, mas para as pessoas que nunca ouviram falar foi bem... [...]. Agora [...] eu me apaixonei, claro que como todo o serviço público tem as questões complicadas, de gestão, de burocracia. (PARTICIPANTE 1)

Do ponto de vista da formação, as oito participantes da pesquisa concluíram a graduação em Psicologia entre três e quinze anos atrás, sendo que seis cursaram universidades particulares e duas, universidades públicas. O interesse formativo centrou-se, sobretudo, nas áreas de saúde, recursos humanos, organizacional e clínica; apenas uma mencionou interesse em escolar e social. Algo notório entre as participantes se refere ao pouco interesse mencionado em relação à área social durante o processo formativo.

Apresentamos algumas colocações das profissionais sobre a formação básica em psicologia.

Comecei primeiro com a clínica muito forte. Acho que no 5º semestre, eu já estava estagiando. Eu estagiei quase em todas as áreas, escolar, hospitalar. Eu nunca gostei de hospitalar. [...] fiz muita coisa de orientação vocacional. A psicometria, a gente foi pincelando algumas coisas bem bacanas [...] Muita coisa. Eu sempre gostei muito da clínica. (PARTICIPANTE 1)

Eu me formei, acabei a formação em psicologia em 2007. Fiz [...] (PARTICIPANTE 2)

Eu me formei em 2009, [...]. Depois que eu entrei, na faculdade, eu entrei num estágio na escola [...] eu fiz orientação vocacional na escola e eu gostei [...]. Ai depois eu fiz esse estágio e eu gostei, no social, que estava voltado para fazer orientação vocacional, com os alunos do 3º ano. (PARTICIPANTE 3)

A formação é generalista, nos últimos semestres ia escolhendo a área: clínica, social, escolar [...] Fiz estágios remunerados e não remunerados nas áreas social/escolar e comunitária. Na época o pessoal não queria ir fora da organizacional/escolar, na clínica era no serviço de psicologia de lá.

Fui para outra área, não tinha o pensamento clínico, explorei todas as áreas. Conheci de tudo um pouco. (PARTICIPANTE 4)

Minha formação foi um pouco diferente da minha atuação recente. Eu venho desde a faculdade voltada para organização. Nunca tive muito interesse pela área clínica, escolar. (PARTICIPANTE 5)

Estudei Jung. Depois da faculdade comecei a trabalhar [...] fiquei dois anos de abril de 2013 a abril de 2015. Enquanto isso fiz prática clínica [...]. Fiz Saúde, na Pós[...]. (PARTICIPANTE 6)

[...] fui fazer psicologia, comecei em 2010, ao longo da formação eu percebi meu perfil para trabalhar em grupo, para trabalhar em um contexto mais dinâmico, não em um contexto mais individualizado. Isso me levou a optar pela psicologia organizacional do trabalho, porque antes de concluir a formação eu já atuava com treinamento e desenvolvimento de pessoas [...] e algumas pinceladas em recrutamento e seleção. (PARTICIPANTE 7)

[...] foi uma formação voltada para saúde pública e para clínica. (PARTICIPANTE 8)

As participantes reconhecem lacunas no processo formativo da graduação em campos de conhecimento referentes às abordagens em Psicologia Social, Políticas Públicas, socioassistencial e segundo destacado por Maria às “minorias”. As lacunas incidem sobre aportes teóricos-metodológicos e práticos que respaldariam a atuação no que se refere ao contexto social, político e educacional. Nos cursos de graduação, a fundamentação teórica deveria proporcionar esteio para discussões de profunda relevância social devido a envolver questões sociais como lidar com garantias de direitos humanos e de reparação social de modo que prepara os estudantes para fomentar uma visão crítica da sociedade. No entanto, segundo as entrevistadas na formação não tiveram esse embasamento. Desse modo foi marcante no relato das participantes a percepção de que há lacunas formativas para fundamentar sua atuação nos CRAS.

A gente teve, para necessidade da psicologia, pouca discussão sobre as minorias, com a própria questão do racismo. Poucas conversas sobre isso [...]. (PARTICIPANTE 8)

Infelizmente na faculdade, a gente não aprende o atendimento socioassistencial, o SUAS. Na faculdade a gente não tem. A gente aprende na rua. Na faculdade não tem. [...]. (PARTICIPANTE 3)

Minha formação na graduação, não teve muita coisa relacionada às políticas públicas. (PARTICIPANTE 2)

Ao iniciar o curso eu tinha a visão estereotipada da psicologia de ajudar os outros.

No curso tive pouca informação na área social, só em duas disciplinas, pouco acesso. Quando entrei no CRAS, [...] comecei a estudar tudo, a

NOBS, queria saber qual era meu lugar ali, o acesso das pessoas, a rotina naquele local, não disseram o que eu iria fazer. (PARTICIPANTE 6)

Portanto, as psicólogas se referem à fragilidade dos cursos de graduação em psicologia quanto ao embasamento teórico/prático que tratasse das implicações da psicologia no âmbito social e político, impactando na atuação profissional. A fragilidade da formação na área social vem sendo discutida desde a inserção dos profissionais de psicologia na Assistência. Assim, os questionamentos sobre a formação também estavam presentes em outras pesquisas realizadas com profissionais que atuam nos CRAS. É o caso de Araújo (2014), cuja pesquisa tece críticas à cristalização do modelo teórico e metodológico nas universidades que não proporcionam vivências aos alunos que os permita conhecer e atuar a partir da realidade social da maioria da população.

Conforme Senra (2009), o profissional de Psicologia, ao compor a equipe de técnicos no CRAS, teve uma tarefa desafiadora, trazendo muitos problemas devido à própria formação básica não estar voltada para a área social, sendo prioritariamente elitista e com enfoque clínico. Ressaltamos, ainda, que o mesmo acontece no que diz respeito ao campo da Psicologia Escolar/Educacional, quando as entrevistadas compartilharam que a abordagem da disciplina, em geral, percorreu o enfoque voltado para orientação vocacional, aplicação de testes psicométricos e avaliativos.

Tendo apresentado brevemente as profissionais participantes da pesquisa, a seguir, compartilhamos seus depoimentos sobre a vivência como trabalhadoras do CRAS.

6.2 AS PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA COMO TRABALHADORAS DO CRAS

As psicólogas expressaram suas motivações para irem trabalhar no CRAS, as quais envolvem a questão financeira, a aprovação em concurso público, “interesse genuíno” em atuar no espaço social e o prosseguimento no exercício profissional:

Na verdade, sendo sincera, quando [...], eu soube do Reda foi uma questão mesmo de motivação financeira. Porque a gente sabe como o país está nesse momento [...]. (PARTICIPANTE 2)

Era atividade que não tinha qualquer vínculo, era voluntário. [...] E aí eu comecei a participar de alguns eventos através do CRAS, [...] novembro negro, roda de conversa sobre o trabalho infantil e a perspectiva sempre foi

trazer alguém da própria comunidade que trouxesse uma reflexão sobre a superação de vulnerabilidade, superação de determinantes que tinha naquele contexto, eu sempre fui muito próximo do CRAS. [...] eu fiz esse REDA, passei e estou aqui trabalhando no CRAS. (PARTICIPANTE 7)

Fui atuar na saúde. Me incomodei com minha atuação na saúde. Eu sempre me perguntei como vou poder atuar no social. Será que fazendo clínica, mas não perdendo o olhar transversal no social? Também atuei no hospital e não sei por que eu não lembrava do SUAS como uma possibilidade de atuar no social, de fato, não sei se foi um recalque. Nunca pensei. A terapeuta “falou você pode entrar no SUAS para atuar no social, aí você consegue o que você tanto quer”. Aí surgiu o REDA, eu me inscrevi sem muita expectativa. E aqui estou hoje, eu me encontrei como psicóloga, muito difícil, com muitas contradições, mas estou feliz. Com muitos atravessamentos que você pensa, assim: “Meu Deus, e agora?” (PARTICIPANTE 8)

Tão logo chegaram aos CRAS, as profissionais de psicologia se depararam com a ausência de uma estrutura física adequada, não sendo incomum a necessidade de a própria equipe ter de providenciar materiais básicos de consumo para trabalhar:

É bem complicado. Concurso não é algo que você pode abrir mão. É a precarização mesmo. Eu não imaginei que eu fosse sentir falta de coisas básicas, água, papel higiênico. Tudo isso a gente tem que juntar ou trazer de casa. Porque a secretaria tem épocas que não manda. Esse bebedouro Deus é quem sabe quando foi trocado. Ar-condicionado está quebrado, no verão é extremamente quente, não tem ventilação. Foi muito difícil esse começo. (PARTICIPANTE 5)

Quando eu cheguei, logo falei “não vou ficar”. Porque eu nunca trabalhei na Assistência. Todo mundo fala que a Assistência aqui em Salvador é bem precária. Os CRAS são sempre bem precarizados, né, a estrutura do local. Eu não sabia que era assim, que eu lia, né, e na teoria é bem bonitinha a organização do SUAS e tal. O pouco que eu li na época sobre o SUAS. Eu achava que era bem legal. Ah, tem uma unidade que tem a equipe tal, com dois Assistentes Sociais, dois psicólogos, pedagogo, enfim, educador social. Ah, legal! Mas eu cheguei, tipo a estrutura é péssima. O CRAS, a estrutura não é velha sabe. Se morre de calor lá dentro. A casa é muito quente, não dá para ficar. Enfim, essas situações... Você acaba se sentindo meio desrespeitada. E aí, eu pensei se eu queria mesmo ficar. (PARTICIPANTE 2)

A princípio eu fiquei assustado. Eu sou muito crítico, por isso que tem algumas coisas que eu não deixo de pontuar. A iniciativa privada você tem recursos, né, na consultoria, que foi minha última experiência... Eu consegui recursos e consegui desenvolver meu trabalho de forma bem autônoma. Quando eu cheguei aqui, eu vi uma colega tendo que ajustar um monte de coisas, um turbilhão [...] para desenvolver o trabalho [...]. Eu fiquei assustado. Aí, fui tentando entender, entre aspas, me adequando. Fui tentando entender um pouco que contexto era esse. Eu fui ler as normas técnicas. Que sim, queira ou não, a demanda é muito alta e não deu para ler todo. Não deu para se dedicar *full time*. Às vezes eu vou lendo, eu tenho ele no meu celular, vou comparando com outros CRAS. O que eu tenho feito aqui com a minha colega Assistente Social. Ela tinha uma atuação muito forte aqui na Assistência e, [...] então, ela me passou muita coisa e ainda hoje me passa. (PARTICIPANTE 7)

O enfrentamento da precariedade também foi pensado, apontando para a necessidade de mobilização das psicólogas, como a participação ativa no Fórum dos trabalhadores do SUAS, conforme exposto abaixo:

A gente tem o Fórum de trabalhadores do SUAS. A gente discutiu questões relativas do trabalho. [...]. Mas é isso mesmo, e tentar se articular para fortalecer. (PARTICIPANTE 8)

A maioria das participantes declarou que, desde a chegada nas unidades CRAS, não houve um preparo prévio, tampouco esclarecimentos da SEMPRE sobre o papel que exerceriam, implicando em que elas tiveram que ir se apropriando das atividades no próprio exercício da função. Nessa caminhada, contaram com o apoio de outras Psicólogas ou Assistentes Sociais que já atuavam nas unidades, além de buscarem, individualmente, conhecer as discussões da área, se debruçar na leitura e compreensão das normas, recomendações e orientações de documentos oficiais e do Sistema Conselhos, a fim de compreender qual é o papel e a atribuição das psicólogas nesse espaço, com destaque para a Norma Operacional Básica (NOB), que regulamenta a atuação do profissional no CRAS; e a cartilha de Recomendações para atuação da Psicologia na Assistência Social do CFP/CREPOP. A Participante 8 destacou que não teve uma capacitação para inserção no CRAS e acentuou que a equipe nas unidades não tem autonomia para fechar parcerias, pois existem restrições institucionais:

Tem muitas coisas na SEMPRE que eu critico, não foi dada uma capacitação para gente que chegou agora. Às vezes a gente dá uma coisa e não pode fazer outra, nada por escrito, tudo informal, a gente não pode fazer algumas parcerias, para não gerar vínculo. Isso vem lá de cima. Bolsonaro 40% de chance para vencer. Corte nas pesquisas na CAPES. Como eu vou fazer? O que vou fazer sozinha? (PARTICIPANTE 8)

Todo mundo foi chamado para os REDAs sociais e aí apresentaram todas as instituições que fazem parte da Secretaria de Promoção Social de Combate à Pobreza. CRES, CRAS, CREAS, Centro POP para morador de rua, aí foi apresentado para gente e falaram qual era o nosso interesse destas instituições, depois iam ligar para gente. Assim, nunca me ligaram. Eu esperei um mês, aí eu liguei, eles falaram: “Ah, espera mais um pouquinho.” “Ah, tá, então tá vou esperar”. “Mas você está recebendo seu salário.” Normal já assinaram seu contrato, então tá bom. Um mês e nada. Depois de um mês eu liguei. “Nossa já era pra gente ter te ligado. Não sei o que aconteceu. Espera aí que eu vou ver. Oh você vai ficar no ...” Foi assim. (PARTICIPANTE 2)

Os profissionais atribuem certa (des) organização da SEMPRE para assessorá-las e esclarecer acerca dos procedimentos, de forma que as profissionais

vivenciam muitas dúvidas no processo mesmo do trabalho. Assim, a apropriação das estratégias a serem adotadas para atender as necessidades dos usuários leva tempo, o mesmo valendo para a consolidação de relações com a comunidade e as usuárias. Ouçamos A Participante 5:

Isso que está acontecendo com o pessoal do REDA é o mesmo que aconteceu comigo há 2 anos e meio atrás. Fui jogada de paraquedas sem ter muito suporte para esclarecer a questão das dúvidas, enfim. As pessoas entram sem muita preparação e vão aprendendo à medida que vão se deparando com situações e se deparando com pessoas que podem acabar esclarecendo suas dúvidas. (PARTICIPANTE 5)

Os questionamentos por parte das profissionais de psicologia acerca de qual é seu papel na política de Assistência Social também foram encontrados na pesquisa de Ana Flávia de Sales Costa e Claudia Lins Cardoso (2010). Tais pesquisadoras pontuam que, quando passaram a integrar a equipe técnica do CRAS, as profissionais teceram críticas relativas ao papel que teriam no espaço social. Segundo a pesquisa, a partir de “Uma enquete realizada no site do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP/MG, 2009) apontou que 65% dos profissionais não sabiam quais eram as atribuições do psicólogo na política pública de assistência social. ” (COSTA; CARDOSO, 2010, p. 225). Uma profissão tradicionalmente reconhecida no campo da Clínica deparou-se com um novo campo e mercado, o que, defendem, deve implicar na elaboração de novas estratégias de ação. Nesta mesma direção, Costa e Cardoso (2010) concluíram pela necessidade da recriação do papel da psicologia no espaço social, sobretudo com vias à transformação. Tal aspecto, por fim, é reafirmado por Fiorentino (2013), que retoma a atuação dos Psicólogos na PNAS, sinalizando que isso desencadeou a necessidade de mudança na Psicologia.

No que diz respeito à relação estabelecida entre as profissionais e a gestão da SEMPRE, foi possível compreender que, para além da precariedade do serviço e das vulnerabilidades do público atendido nos CRAS, as profissionais entrevistadas expressam suas próprias vulnerabilidades no ambiente de trabalho, sobretudo diante da ausência de cuidados por parte da Secretaria.

[...] de modo geral, é a gestão né. Eles mandam e querem que obedeça. Tem que entender que para obedecer tem que ter alguns critérios. Por exemplo, [...] O mercado fechou, várias coisas fecharam e o CRAS abriu. Iniciou com energia depois faltou. Eles só liberaram depois, de tarde. Então, como é que você trabalha num lugar que está tudo fechado. Onde você vai ficar mais vulnerável. A própria população diz “a gente pensou que vocês

não fossem abrir não”. Eles mesmos estranhando. É muita falta de cuidado. Mas cada um tem que fazer seu trabalho independente do que receba. Pelo menos tentar fazer o que é certo. E tentar se dar bem com todo mundo. Não tem jeito, a gente precisa um do outro. Não tem jeito. Agora tem pessoas na gestão que entendem, nossa supervisora é excelente. Ela também conhece o perfil da equipe. A gente dá muito resultado. A gente atende muito. A gerente faz muita coisa, então entende. E tem gente que não, né. A gente trabalha com pessoas, a gente precisa de um olhar delicado não só para os usuários, mas para os profissionais porque tem horas que não dá. Tem horas que é muito, muito pesado. (PARTICIPANTE 1)

A gente lida com a população de extrema vulnerabilidade, mas a gente também está em vulnerabilidade. Como é que você também se prepara para fazer isso? Eu lembro que no primeiro dia, uma colega ia fazer visita e no lugar teve tiroteio no meio da visita. E assim, não existiu esse cuidado de fazer a ambientação da gente. Eu senti muito esse começo foi para endurecer a casca da gente mesmo, sabe. Mas ao mesmo tempo, você vai vendo que o seu trabalho, a sua dedicação, vai tendo uma repercussão na vida dessas famílias, mesmo sem recurso. (PARTICIPANTE 5)

Ademais, mudanças nas gestões políticas vem dificultando a condução do trabalho, impactando diretamente naqueles que estão na linha de frente com os usuários.

É uma relação difícil, sempre foi. Porque é assim, a coisa da política muda, as vezes o prefeito ou o governador, aí mexe no secretário, mexe no diretor porque são todos cargos de confiança. Então, às vezes tenho a sensação de estar recomeçando, recomeçando e nunca sai do início. Hoje, a gente tem uma diretora muito forte [...]. Ela é uma pessoa extremamente competente com propostas brilhantes. Mas o nível de pressão que está sendo colocado sobre ela é enorme e aí, conseqüentemente, passa pelo SUAS. Acho que tem que cobrar, mas quem faz certo, é difícil, está ouvindo bronca. Eu faço meu trabalho. Eu tenho que fazer o certo, não importa se a colega não está fazendo. Eu não escolhi isso para minha vida? Tenho que fazer o certo para caminhar com a cabeça erguida e dormir tranquila na paz de Cristo, né? Também por ser mais espiritualizada, ter meu filho, Deus é tão bom pra mim. Eu tenho ajuda. Eu preciso fazer alguma coisa pelas pessoas. Eu trabalho muito nessa *vibe*, não fico pensando: “Oh, você não me dá estrutura, vou cruzar os braços”. Fiz meu grupo, no final do ano não mandaram nada de lanche, bolo, não sei o que. Vamos fazer nossa confraternização. Então assim, eu não fico muito esperando não, entendeu? Vou e faço o que é certo fazer. Mas às vezes você precisa ter um suporte, a gente precisa ter mais colegas, uma unidade que atende tantas pessoas não pode ter uma psicóloga. Tem que ter duas assistentes sociais. Então é uma complicação, um sai para fazer visita domiciliar, outro tem grupo e o outro está atendendo e um mundo de gente para atender. Tem coisas que não dependem da gente e o lado pessoal. Eu entendo todas as limitações que eles têm. O outro que está na ponta, está recebendo na cara. (PARTICIPANTE 1)

Ainda a equipe não está completa, não tem apoio administrativo. Várias questões. São várias demandas. Vários problemas. Aí, a demanda é grande [...]. A gente tem que dar conta. [...] (PARTICIPANTE 2)

Às vezes a gente percebe que é muita politicagem. Tudo que a gente quer é passar no concurso, a gente não pensa que vai passar esse tipo de situação. Eu estou aqui por um mérito meu, se você não tiver um peixe, você morre aí. Você não consegue avançar. Aí você percebe esse tipo de

coisa. Muda a direção, muda o procedimento, você consegue uma coisa, aí vem outra diretoria e diz: “Não é nada disso”. Isso não respinga só na gente; no próprio usuário. (PARTICIPANTE 5)

Pesquisa de Senra (2009) também aponta que as políticas sociais iniciavam e acabavam por interesses políticos e não se preocupavam com os profissionais atuantes em tais locais.

Ao pensar o cotidiano de trabalho, as profissionais discorreram sobre a territorialidade de abrangência do CRAS, destacam a superlotação da rede e a dificuldade para encerrar os dias de trabalho diante das demandas. Além disso, elas partilharam a luta junto à gestão para conseguirem a concessão dos benefícios para algumas famílias, bem como as dificuldades que sentem ao lidar com o público.

Eu vou dizer, vou ser muito sincera. Eu já fui ameaçada aqui. Um senhor que soube que uma família conseguiu o benefício em dois meses. A questão é que aqui a gente trabalha com prevenção até por conta disso eles pedem um prazo maior. Quem está em situação de rua. Ele foi crescendo aqui mesmo nessa sala. “Ah porque eu já comande um grupo de 30 homens armados. Eu estou na religião mas posso sair a qualquer hora.” Eu falei: “Eu não tenho interesse nenhum que o senhor não acesse seu benefício, estou aqui para facilitar, para viabilizar mas não depende de mim.” Eu também registrei. Mande um e-mail, quem está lá, está sentado no ar-condicionado, não está sentindo.

[...] mudou a diretoria, muda tudo. Às vezes você consegue. Eu estava acompanhando uma outra mulher aqui e no CREAS. Por incrível que parece, nós fizemos o relatório na mesma época. Pedi benefício moradia. Eu fiz o processo e foi recusado e o CREAS fez o processo e foi aceito. Poxa, me mande! Porque eu preciso ver. O que está faltando no relatório daqui, nada. Então assim, é uma divergência na própria gestão. A Assistência Social básica aqui a gente pertence a básica, pensa de uma forma e tem uma resistência maior em conceder esse benefício. Aí a gente fica tirando leite de pedra. (PARTICIPANTE 5)

O controle institucional é constante, a fim de ampliar a cobertura do serviço, produzindo dados favoráveis à lógica da produtividade. Tal controle é exercido, por exemplo, no registro do tempo dedicado no acolhimento de cada família, feito em série e quase que cronometrado. Alia-se a tal dinâmica a vigilância do cumprimento do horário e de inúmeras tarefas, sobretudo a produção de relatórios, com o intuito de alimentar o sistema de informações sobre as demandas atendidas e ações desenvolvidas no CRAS.

O número restrito de técnicos por unidade sobrecarrega as psicólogas no acolhimento à grande demanda, que se veem às voltas com o tafetismo, a fim de darem conta de atender todas as exigências burocráticas e ético-profissionais. Com

excesso de trabalho, compromete-se um elemento precioso: a reflexão, necessária para avaliar a prática desenvolvida e seus impactos frente à população.

As profissionais de psicologia participantes da pesquisa compartilharam o impacto sentido por quem está, como elas, “na ponta” do serviço, acentuando como ficam mobilizadas emocionalmente a partir das experiências no trabalho:

Eu me senti bem impotente, ver que tem muita gente de pobreza extrema no Brasil e que ganham bolsa-família e as pessoas ainda reclamam dos programas. É uma renda que as pessoas têm de 300 reais para cinco filhos, sei lá, quatro, a única certeza de renda que ela tem é essa. Eu não sei realmente como ela consegue viver. As condições de vida bem precária. (PARTICIPANTE 2)

É muito intenso. No início, eu tinha muita dificuldade para separar o que era meu e o que não era. Que você via tanta demanda. “Ah, eu posso fazer isso ou aquilo. Aí, eu posso ajudar dessa forma. Isso não me compete, é da família. Eles precisam fazer alguma coisa para sair dessa realidade. Como eu posso sair dessa situação”? A gente sai da faculdade com aquela euforia. Você quer resolver tudo. Era muito angustiante. Ainda é. Aí, vai terapia. Hoje nesse sentido é bem impactante. É cada realidade que você vê. Às vezes tá sorrindo e quando entra aqui na sala aí você vê o que ela tá vivendo. Aí você “pera aí, não é bem assim, vamos colocar as coisas no lugar”. É bem angustiante. (PARTICIPANTE 6)

Os relatos dos profissionais são coincidentes com o sentimento de impotência diante da necessidade de lidar cotidianamente com tantas dificuldades advindas da condição de vida da população assistida, à qual se alia a precariedade do serviço. Consideramos emblemáticas algumas expressões usadas pelas profissionais de psicologia ao refletirem sobre o papel de seu trabalho na assistência social. A Participante 5 disse: “parece professor, só tem o cuspe e o giz”; a Participante 6 falou que “fica de mãos atadas” diante das famílias assistidas, dada a fragilidade da política de assistência Social. Nesse cenário, não é de se estranhar que o contexto de trabalho tem desencadeado sofrimento nas profissionais. A menção ao adoecimento reverberou na fala das participantes, como será possível ver ao longo desta seção.

6.3 PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA DIANTE DAS DEMANDAS ESCOLARES: ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO

A porta de entrada de todas as pessoas que chegam ao CRAS é o acolhimento. Se o corpo técnico estiver disponível, ele acontece sem agendamento. A Participante 5 esclarece: “É por livre demanda, se eu estiver em grupo ou em

visita, agenda. Chegou, se tiver alguém na casa, atende, porque a gente trabalha com a população de baixo poder aquisitivo”. A partir da escuta no acolhimento, dois são os principais desdobramentos, caso a demanda seja escolar: ou o caso é encaminhado para outra instituição, ou é acompanhado no próprio CRAS.

Assim, a partir das entrevistas, apresentamos a seguir, de forma mais detalhada, como cada uma dessas modalidades de atuação transcorre no dia a dia.

6.3.1 SOBRE O ACOLHIMENTO: A PORTA DE ENTRADA NO CRAS

Embora problemas escolares não façam parte das atribuições do CRAS, tal demanda aparece com frequência. Vejamos o que falam as profissionais de psicologia:

Assim, chega o tempo todo. Se sabe que tem as abrangências. É o território. A gente atende esse território e as escolas do território. [...] A coordenadora articula muito a Rede, as escolas e as diretoras mandam muito pra gente crianças, mais do que adolescentes, mas mandam quem tem qualquer questão escolar. (PARTICIPANTE 1)

Aqui chove encaminhamentos da escola [...]. Às vezes nem lembram que mandaram e por quê! “Encaminhamento para avaliação desse aluno.” [...] Então, faço o acolhimento, o cadastro e explico para a família as etapas, o que é o acompanhamento psicossocial no CRAS, o que é o grupo PAIF, que acontece de 15 em 15 dias, a gente faz uma temática, e encaminho para uma instituição especializada e ela fica trazendo como está sendo este acompanhamento lá. (PARTICIPANTE 4)

Aqui já tinha uma parceria com algumas unidades, a gerente já foi na escola esclarecer. Mesmo assim é para aqui que a escola encaminha e nós fazemos o acolhimento. [...] (PARTICIPANTE 6)

A escola fala para a mãe procurar o CRAS para ter atendimento psicológico. (PARTICIPANTE 8)

Aí, faço a escuta, e mando para a rede socioassistencial, aqui na faculdade. Primeiro eu escuto no acolhimento o pai, a criança. (PARTICIPANTE 3)

Às vezes a família chega dizendo que a escola pediu para vir aqui: “Eu estou com dificuldade porque a criança não está conseguindo aderir ao acompanhamento escolar”. Não sei. Mas às vezes aparece, a criança está com dificuldade de aprendizagem, está com comportamento agressivo, até veio uma vez uma criança que tem habilidades superiores. Aí nós fomos até conhecer a Escola Parque, foi um encaminhamento do Ministério Público, mas aí a família não aderiu. E aí a gente não pode pegar no braço e trazer. (PARTICIPANTE 5)

As demandas escolares chegam de diferentes maneiras: o encaminhamento formal, o encaminhamento informal, a “livre demanda” ou através da busca ativa. No encaminhamento formal, a escola entrega um documento à família, solicitando

atendimento psicológico da criança ou adolescente no CRAS. No encaminhamento informal, a escola, sem entregar documento algum, sugere que a família procure o atendimento psicológico no CRAS para a criança ou adolescente. Tal forma de encaminhamento costuma ser traduzida como “livre demanda”, a qual envolve a busca da própria família pelo atendimento da queixa escolar. A busca ativa, por sua vez, diz respeito à ida das profissionais do CRAS até as escolas, para apresentar o trabalho realizado, desencadeando encaminhamentos:

A professora tal ou diretor encaminhou segundo a família e não quis fazer o relatório. Não deixa de ser um encaminhamento da escola. Aí eu ligo para a escola para saber um pouco mais da criança. (PARTICIPANTE 4)

Normalmente, o Diretor faz de próprio punho solicitando que seja atendido e alguns contam brevemente; fazem um breve relato da situação. Geralmente, quando vem por escrito é porque a criança já extrapolou na escola. Aí, a professora, o diretor já mandam dizendo: “tome providência!” Quando vem de boca são os primeiros sinais que a escola está dizendo, solicitando que a família faça alguma coisa. [...] pelo menos até hoje eu tenho visto, o professor, quando está acontecendo alguma coisa, conversa com os pais: “Talvez seja melhor procurar” Aí vai uma, duas, três e daqui a pouco ele já emite um relatório e quando vem o relatório e porque a situação agravou. Já fez alguma coisa que o pai, que o professor não está dando mais conta, e, é como se fosse um ultimato. Agora você tem que procurar, não tem mais jeito. (PARTICIPANTE 6)

Foi pela busca ativa mesmo. Nós fomos nas escolas para divulgar o trabalho do CRAS e teve aquele bum de famílias vindo para cá. Aí não sei, se a coisa foi esfriando e foi diminuindo. (PARTICIPANTE 5)

Alguns participantes mencionaram a proporção de encaminhamento de demandas escolares nos CRAS. Se para a Participante 6, essa é “a maior demanda hoje”, para Participante 4 esta é metade da demanda. Cientes de que, pelas normativas, o CRAS não tem o objetivo de atender a demanda escolar, as profissionais entrevistadas disseram que buscam esclarecer as famílias e as escolas acerca do trabalho que desenvolvem. No entanto, a demanda escolar continua sendo enviada constantemente.

Não é incomum, segundo os depoimentos, que tais encaminhamentos sejam feitos pelas escolas às famílias em tom de ameaça:

Tem chegado muitas mães com encaminhamento da escola, que se recusa a receber a criança se não tiver o documento nas mãos. “Vá no CRAS, faça a avaliação psicológica e depois ele vai continuar estudando”. [...] Geralmente, ela vem através de um encaminhamento com um relatório do que está acontecendo na escola, mas essa recomendação que só vai receber de volta a criança se tiver uma avaliação não vem documentado. (PARTICIPANTE 7)

[...] chegam muitas encaminhadas pela escola e dizem que se não passasse pelo acompanhamento não entraria na escola. É um absurdo! [...] Semana passada chegou uma mãe aqui da escola [...]. Tem algum transtorno mental que a gente não tem acesso ao diagnóstico. A diretora falou que só iria entrar na escola depois que tivesse o relatório. Não é justo pra família, principalmente porque é uma população que depende do sistema único que está inchado, não consegue. Então, a criança vai ficar fora da escola. Também tento envolver o Conselho Tutelar [...]. (PARTICIPANTE 5)

Tem umas demandas que tem vindo, que eu acho bem estranho: é criança que tem problema de comportamento, agressividade, não obedece, não segue as regras escolares. Eles suspendem as crianças e falam que só vão deixar a criança voltar à escola quando o psicólogo fizer um relatório. Eu não posso em três dias fazer um relatório de acompanhamento de uma criança. Eu falo para os pais que isso não pode. Eu acredito que é ilegal, né. Eles não podem privar a criança de ir e só vai se o psicólogo... eu converso com as mães e falo: “Olha, isso aqui é ilegal. Você pode ir lá e dizer que isso não existe. Você pode até dizer que vai levar a criança para ser acompanhada, você provar, pedir para o psicólogo fazer, até com algum psicólogo, um documento, que está sendo acompanhada. Mas eles não têm como impedir a criança de ir para a escola por causa disso”. Eles falam: “mas a professora falou que não vai deixar entrar”. Porque eles têm uma coisa assim com a diretora da escola, meio que são autoridades. Eu falo: “Diga para ela que a psicóloga do CRAS falou. E se quiser pode me ligar, inclusive, que a gente conversa”. E aí, pronto, os pais que eu estou fazendo isso estão conseguindo ir. Que acho que elas sabem, né, que pegou mal para burro. Isso aí nunca mais apareceu. Apareceu durante um tempo e nunca mais teve esse tipo de questão. Acho que ela entendeu que ela não poderia estar fazendo isso. (PARTICIPANTE 2)

Segundo as participantes, existe uma compreensão informal, mas corrente, de que cabe à profissional de psicologia o acolhimento do público referente a demandas escolares, isso tanto internamente, nos CRAS, como na própria preferência do público de demanda escolar em busca de tais profissionais na unidade:

Quando vem da escola, normalmente, vem procurando o psicólogo. Mas se não tiver o técnico na casa, eles são atendidos pelo assistente social e segue o processo da mesma forma. Na maioria das vezes, as meninas encaminham para mim mesmo, de fato. A gente meio que tem essa divisão. Como elas ficam com o passe livre, acaba que o que vem da escola, se eu estiver aqui, é direcionado para mim. (PARTICIPANTE 6)

Geralmente, endereça para o psicólogo. Não que se o assistente social, se tiver chegado sei lá 5 pessoas, ao mesmo tempo, que todas vão ser atendidas por mim. A assistente social também pode estar acolhendo, mas a preferência é para o psicólogo. Se não tiver aí, passa para o Assistente Social. De qualquer forma, eu atendo depois, sempre passa para o psicólogo. Sempre tem que passar pelo psicólogo. (PARTICIPANTE 5)

A maioria sou eu porque elas encaminham para a psicóloga. Mas a colega, quando ela vê que tem muita demanda no dia, escuta. (PARTICIPANTE 2)

As psicólogas compartilharam algumas características das demandas escolares, indicando ser mais comum chegarem crianças, com faixa etária de 6 aos 12 anos, com “dificuldades de aprendizagem”, problemas de rendimento escolar, problemas de comportamento e problemas de saúde mental. No caso dos adolescentes, os problemas mais comuns estão vinculados ao comportamento.

Mais crianças. Adolescentes é raro, mas também tem. As demandas são diferentes. Quando criança, são mais pedagógicas. Sei lá, está na terceira ou quarta série, está com dificuldade de ler e escrever. Aí, fala muito de desatenção, falta de atenção da criança, falta de interesse, não quer ficar em sala, não faz as atividades propostas. São essas demandas assim. Mais ligado à coisa da escola. (PARTICIPANTE 2)

A grande maioria são problemas de aprendizagem. [...] Aqui é prevalente o transtorno mental, retardo mental. (PARTICIPANTE 4)

Vem muita criança de 6 a 12 anos. Por exemplo, eu tenho inúmeros exemplos para lhe dar. O mês passado, veio uma mãe: “Ah meu filho não está conseguindo aprender, já está com tal idade, já tá no 3º ano com dificuldades tá, tá, tá.” Então, dificuldade escolar vem pra cá, agressividade na escola vem pra cá, questões de aprendizagem vem pra cá, são as que mais surgem aqui. Rendimento, as crianças não conseguem aprender muito, mas tem a ver com aprendizagem mesmo. Basicamente, isso que a escola manda pra gente. [...] É uma questão de saúde mesmo, porque muita criança tem problema mental, problema de saúde mental mesmo, seja autismo, seja esquizofrenia, a gente precisa encaminhar. A gente não faz esse trabalho específico com a criança, mas isso não quer dizer que a gente não possa acompanhar a família. (PARTICIPANTE 1)

Teve um caso de uma menina, veio da família, não foi da escola, a menina não estava fazendo as atividades que mandou. Tinha uma queixa escolar como se a gente tem que normatizar, ela gosta de se vestir de menino. Você precisa estar conversando, entender o que tá acontecendo, a situação supercomplicada. A menina foi adotada, a mãe sofria violência, o pai era alcólatra. A gente inseriu no clube. A queixa continuou, tinha mau comportamento em casa. Para a escola era o desvio sexual. Para a mãe, ela não ajudava em casa, passava o dia todo na rua. No clube ela parou, a família abandonou. (PARTICIPANTE 5)

Chama a atenção, no depoimento acima, que a psicóloga, diante de um possível jovem transgênero (CFP, 2019), interpretou tal identidade de gênero como problemas de comportamento, vistos, por sua vez, como consequência de problemas familiares, demonstrando pouco conhecimento desta pauta.

Outras situações emergiram, como a automutilação, presente em um dos territórios de abrangência do CRAS.

Ultimamente, eu venho atendendo bastante jovem com automutilação. Isso tem vindo diretamente da escola, porque [...] o diretor já identificou na escola alguns grupos e eles estão fazendo bastante o processo. A psicóloga anterior, ela já vinha fazendo algumas atividades lá com eles. (PARTICIPANTE 6)

De modo convergente, Viégas e Souza (2017) destacaram que profissionais de psicologia que atuam no CRAS e CREAS em todo o Estado da Bahia reconhecem a presença do público de demandas escolares, sobretudo da rede pública de ensino, apontando motivos dos encaminhamentos similares aos encontrados neste trabalho:

alunos com dificuldade de aprendizagem [...]; alunos com problemas de comportamento [...]; alunos com problemas familiares [...]; alunos envolvidos em situação de violência na escola [...]; alunos vítimas de discriminação na escola [...]; alunos com problemas com drogas lícitas [...]; alunos com problemas com drogas ilícitas [...]; alunos com necessidades educacionais especiais [...]; professores ou funcionários da escola com sofrimento advindo do exercício profissional [...]; professores ou funcionários envolvidos em situações de violência [...]. Duas participantes incluíram na lista os casos de alunos com baixa frequência escolar [...]. (VIÉGAS; SOUZA, 2017, p. 98).

Na descrição das demandas escolares, é notória a referência a supostos diagnósticos quando se trata do público advindo de demandas escolares. Vejamos:

Normalmente é muita criança, chega criança com TDAH, criança agitada. [...] encaminhei muito colado com o fonoaudiólogo. Agora esse mês está vindo mais criança. Já veio muito adolescente. Ausência do pai, a criança revoltada com a mãe. [...] criança é mais TDAH, (PARTICIPANTE 3)

Vem muitas crianças aqui que não é só dificuldades de aprendizagem. Por isso, eu atendo a criança. Geralmente elas trazem a criança no mesmo dia, eu converso com a criança sobre a dinâmica familiar, qual série que está, às vezes peço para fazer um desenho na escola, aí vou criando um ambiente, às vezes peço para colocar o nome no desenho, se conhece as letras, se conhece o alfabeto. A história que tenho, a criança inverte as letras. Aí, eu já sei que, se ela troca, então é dislexia, nesses pequenos testes, já vou identificando, problema na fala, língua presa. Às vezes, a criança está com a fala muito infantilizada, parece bebê, as mães falam assim e a criança não desenvolve. Na clínica multiprofissional, ele vai fazer outra triagem, que pode identificar coisas a mais, e vão definir fono, psicólogo, terapia ocupacional... Às vezes precisa de neurologista, de psiquiatra infantil. Às vezes, não é dificuldade de aprendizagem, é um transtorno, e a família nega, achando que é só dificuldade de aprendizagem. Aí, fazem o cartãozinho. Aí, ela traz o cartãozinho pra cá. Aí vejo se está indo, se bateu o que eu fiz com eles, o que estão fazendo. (PARTICIPANTE 4)

Existe meio que uma confusão de qual é o papel do psicólogo. Muitas questões psicopedagógicas chegam, dificuldade de leitura, escrita. Entendeu? Aí, eu vou tentar entender por que essa criança está com dificuldade de leitura e escrita. Vejo se é uma questão... Vejo se consigo coletar com a mãe alguma informação. Em casa como é, tem algum incentivo, sabe ler, não sabe? Às vezes os pais também não sabem ler. Eu vou para ver se é uma questão que possa ser talvez um déficit cognitivo, algo assim. Mas normalmente, pelo que eu vejo, não é. É realmente, não sei se é uma falha na escola ou se é uma falha em casa de não ter um treino diferenciado. “Oh, está precisando escrever, vou comprar uma cartilha. Um negócio, uma cartilha para estimular mais, quem sabe”. Que só

a escola não dá, né? Eu lembro que tinha que ter as coisas, as atividades de casa. (PARTICIPANTE 2)

Segundo as profissionais de psicologia, outra demanda escolar recorrente envolve o descumprimento da condicionalidade escolar para recebimento do benefício bolsa-família, devido à baixa frequência do filho na escola. A lista de frequência é encaminhada para Secretaria, e, se persistir a infrequência escolar, há punição à família, com a suspensão do benefício, de modo que os pais são obrigados a se dirigir ao CRAS para regularizar a situação e reaver de forma contínua o benefício:

Geralmente a baixa frequência está relacionada, trazida pelas responsáveis, é relativa à doença mesmo. E tem crescido o motivo de baixa frequência escolar a vontade da criança ou adolescente de não ir à escola. E é algo que me inquieta porque se eu entrar nessa questão da vontade da criança e adolescente em não estar querendo ir, eu incito a reflexão de que importância o ensino tem na vida dele ou dela, e incito a mãe de acompanhar de perto mais a criança na escola. (PARTICIPANTE 7)

A família vai, retira o extrato do benefício no banco e tem a advertência. Algumas mães olham a advertência e vem aqui ver o que é: A família chega aqui no CRAS, com o extrato do benefício, a gente olha na lista se ele está realmente. Por que tem que ter um mínimo de 80%. (PARTICIPANTE 3)

Saraiva (2016) sinaliza que existe uma tendência de profissionais da psicologia em culpabilizar as famílias que estão em descumprimento das condicionalidades escolares para recebimento do benefício do PBF, a despeito de serem explícitos os problemas do território onde vivem. Para tal autor, o atendimento às famílias assume um caráter “fiscalizador, burocrático e informativo diante do descumprimento das condicionalidades”, ignorando a complexidade envolvida no processo de escolarização. Ao contrário, as famílias têm sido medicalizadas, em sua face judicializante e psicologizante, sendo concebidas como incapazes de proteger os filhos, deixando-os em risco. Em contraposição a tal tendência, há a busca de romper com tais olhares e práticas, o que pode ser vivido em meio a contradições:

Então, muita dessa demanda que assiste é descumprimento do bolsa-família, se a gente não tiver o cuidado de ouvir... Não é que a gente vai resolver, mas a gente não entende o que está acontecendo, para evitar que aconteça de novo. Quando a criança não frequenta, bloqueia o bolsa-família. Eu atendi um menino que ficou duzentos dias sem ir para a escola. Eu perguntei à mãe, por acaso é uma usuária que a gente pôs agora no serviço, que é bem afetiva, eu disse: “Você não viu isso?”, “Não porque eu saio para trabalhar e ele saía todo arrumado para ir para a escola e voltava no horário”. “E a escola não te chamou?”, “Só agora no final do ano”. Eu não sei se era o 3º ou 4º ano do fundamental. Ele tem 9 anos. “Olha, eu trouxe ele pra você conversar.” “Tá, tudo bem”. Aí vem os dois. Eu pergunto: “Você se importa que sua mãe sente ali fora um pouquinho para

eu conversar com você?” “Não. Eu quero falar.” “Tá bom. Agora eu preciso contar, porque você é de menor, não pode ter nada sigiloso. Eu preciso devolver à sua mãe, tá bom?” [...] E ele diz: “Eu sofri *bullying* na escola. Eu estava na escola e um menino me chamou de macaco, pra mim foi uma dor tão grande que eu não voltei mais”. “Você ficava onde?”, “Eu ficava no pátio da escola, não entrava na sala de aula.” Então eu fiquei..., um sentimento muito difícil, porque o bichinho, pense num menino lindo, pense num menino inteligente. Eu disse: “Poxa, e aí, como é que vai ser? Você não conversou com ninguém, com sua professora, com a diretora?”. “Não, fiquei mortificado.” E 200 dias que ele faltou na aula. Muito caso de *bullying* está chegando. Muito *bullying* na escola. E casos graves. (PARTICIPANTE 1)

A profissional de psicologia, no diálogo com a mãe, não se prendeu ao descumprimento da condicionalidade do bolsa-família, trazendo para o centro o que motivou a ausência da criança à escola por 200 dias. Com isso, pode acessar a dor da pequena criança, até então vivida de forma solitária. Nesse caso específico, o nomeado *bullying* em realidade referia-se ao racismo sofrido na escola, revelando os impactos do racismo na vida escolar de crianças e adolescentes, o que, no caso relatado, comprometeu a frequência escolar do estudante, acarretando corte da bolsa-família. Longe de ser um caso isolado, outra profissional de psicologia afirmou que, na sua unidade, há muitas situações de *bullying* e de racismo no ambiente escolar:

[...] *bullying*, racismo. Vem muito! A criança vem aqui e diz “Eu não aguento mais não”, tia. Eles não me escutam!” A mãe não sabe o que fazer. Vai falar com a escola, na escola pública é um professor por sala, grande, não tem como identificar. Eu falo: “criança não mente. Uma criança se sentir assim é muito complicado”. (PARTICIPANTE 3)

Entrando no contexto do acolhimento das demandas escolares, as profissionais de psicologia reconhecem que predomina a presença das mães:

A escola fala para a mãe procurar o CRAS para ter atendimento psicológico. (PARTICIPANTE 8)

Geralmente as mães. A maioria são famílias chefiadas por mulheres. Essas famílias que buscam o CRAS. Nós temos hoje no CRAS em acompanhamento, acredito que dois homens, só. (PARTICIPANTE 2)

Chega a família aqui primeiro, escuto a mãe depois a criança. Muitas vezes chega só a mãe e a gente pede que traga a criança e fazemos a escuta. (PARTICIPANTE 3)

Vem os pais, normalmente é a mãe. Quando vem o pai é ótimo, mas é a mãe que vem [...]. (PARTICIPANTE 1)

São as mães que mais assumem a responsabilidade na educação dos filhos e na condução da família. Elas acompanham a criança ou adolescente na escola, na psicóloga ou qualquer outra necessidade que envolva a educação e saúde dos

filhos. Segundo relatam as entrevistadas, quando os pais se fazem presentes, geralmente é apenas no contato inicial, a título de conhecer qual trabalho é desenvolvido naquele espaço, ficando os desdobramentos sob a responsabilidade das mães:

Muitas vezes, vem o pai sozinho para ver como é, eles querem saber qual é o procedimento. Aí a gente já faz, atende, eles perguntam se tem a profissional. A gente já faz a escuta e solicita que traga o adolescente. Em sua grande maioria, é adolescente. (PARTICIPANTE 6)

Quanto aos procedimentos adotados no acolhimento, as profissionais afirmaram que, a fim de constatar se aquela situação é perfil do público-alvo do CRAS, buscam explorar o que mobilizou a família a ir até lá, e averigam a composição familiar, incluindo tópicos como a condição socioeconômica, a condição de vulnerabilidade, o vínculo familiar e se recebe algum benefício. Todas as informações são preenchidas na ficha de pré-cadastro ou Cadastro simplificado (ANEXO C).

Num primeiro momento, a gente faz um pré-cadastro, depois a gente passa para prontuário SUAS. Aí esse cadastro simplificado, nome, data de nascimento, raça, se é beneficiário bolsa-família, se trabalha ou não, composição familiar, só quem mora na casa, parentesco, sexo, idade, é padrão para todo o CRAS. (PARTICIPANTE 4)

Atendo na mesma hora. Escuto a mãe e faço a ficha dela do pré-cadastro no CRAS e procuro saber quem encaminhou ela, pergunto o que está acontecendo, se o filho dela sempre foi assim, ou se aconteceu alguma coisa para ele ter mudado, se já foi atendido por outros profissionais, vou investigando de acordo com o que ela vai falando, outras coisas em paralelo a isso, peço para trazer a criança. Traz a criança e olho a criança com os recursos que eu tenho. (PARTICIPANTE 8)

Aí a gente faz esse pré-cadastro e pergunto tudo. Eu quero saber como está a saúde, que ninguém vive bem se estiver com a saúde abalada. A gente vê um pouquinho de tudo. Às vezes depende muito do caso. Mas às vezes, muitas vezes, a mãe vem aqui procurar para o filho, sem se dar conta que ela precisa de um monte de coisas, que ela precisa também cuidar. E eu tenho uma escuta muito cuidadosa, porque a gente também não pode estar aqui num órgão socioassistencial julgando ninguém. [...] Então assim, a família, ela precisa querer estar aqui. Para ela estar aqui, ela precisa ser bem acolhida, ela precisa ser ouvida, e ela não pode ser julgada. Porque depois dessa primeira relação, se ela tiver uma boa relação, ela volta. E aí, quando ela volta, a gente trabalha. No primeiro contato ela precisa se sentir acolhida. (PARTICIPANTE 1)

Assim, eu sempre tento trazer a história pregressa dessa família. Qual é a composição familiar, se teve algum acontecimento que pode estar impactando no comportamento da criança, se já é antigo, porque tá procurando agora, se algo é recente. Pra ver se tem alguma suspeita de um evento que a gente possa ter pra poder ir investigando isso. (PARTICIPANTE 5)

Eles chegam aqui na unidade, a gente escuta, para inserir no benefício. [...] A gente conversa, vê a composição familiar, a demanda da família, e a gente encaminha para rede socioassistencial. Tem muita família que vem só para escuta. (PARTICIPANTE 3)

Algumas profissionais de psicologia afirmaram que quando a escola encaminha a criança junto com um relatório, o mesmo as auxilia, no acolhimento, a entender o que está acontecendo. Sendo assim, se a família não estiver com o relatório, solicitam que as mães o peçam na escola:

“Olha, a escola pediu para eu procurar o CRAS, meu filho está com essa e essa dificuldade”. É uma demanda, eles geralmente mandam também o relatório da criança dizendo como a criança está no rendimento. Um brevezinho histórico da criança. Mas também tem aquelas que a escola não deu. Aí eu peço, “Olha, se puder... Para ter um feedback”, porque é assim: eu ouço a mãe, mas é importante ouvir essa outra demanda da escola. (PARTICIPANTE 1)

Quando tem relatório extenso é porque está com comportamentos agressivos, situação extrema, situação atípica. Não tem limites, desrespeita a professora, está com muitos comportamentos atípicos. Às vezes com o relato da mãe, ela conta, e às vezes a gente vai na escola, a escola conta tudo. Poderiam colocar no relatório. Elas poderiam ter colocado no relatório porque isso aqui não quer dizer nada. (PARTICIPANTE 4)

[...] nós avaliamos o relatório que chega da escola. Eu, se julgar necessário, faço algumas perguntas, às vezes eu até bato papo simples com a criança ou adolescente que está acompanhando a mãe, pergunto, sem me aprofundar muito se está tudo bem e tal. Distrair um pouco, estabelecer algum tipo de contato. Geralmente, voltado para avaliação psicológica. (PARTICIPANTE 7)

Normalmente eu peço pra mãe um relatório mais completo da escola. Se eles não mandarem da professora. Aí a mãe pede para a escola. Eu não entro em contato com a escola. Normalmente eu não tenho muita ligação com a escola. Inclusive é uma meta para 2019. Como eu cheguei, a gente vai tentando organizar o que estava acontecendo [...] Mas eu senti que deu uma reduzida nos encaminhamentos com essa demanda escolar. Eu acho que a professora deve ter, talvez, falado com as mães. (PARTICIPANTE 2)

Quanto à duração, segundo as depoentes, o acolhimento ocorre em média de dois a seis encontros, envolvendo conversas separadas e conjuntas com a mãe, pai ou responsável, criança e adolescente.

O acolhimento a gente tenta fazer na triagem, a escuta para saber qual a demanda em si, para poder fazer, possivelmente, encaminhamento. (PARTICIPANTE 6)

Eu faço pelo menos três encontros com pais e criança pra poder avaliar, tentar avaliar. Porque é assim, [...] psicóloga do CRAS não é para fazer terapia. (PARTICIPANTE 2)

A longo do acolhimento as profissionais de psicologia decidem os próximos passos diante do caso, tendo como pano de fundo a ideia externada por Participante

5: “Aqui nós desenvolvemos uma ação social”. Em relação à demanda escolar, a maior parte é encaminhada para outras instituições; e os casos que as profissionais entendem envolver vulnerabilidade familiar passam a ser acompanhados no CRAS. A Participante 2 também declarou que, em casos mais simples, costuma aconselhar a mãe no acolhimento:

Nem todas as mães que vem de demandas escolares são acompanhadas. São encaminhadas, sempre eu vou encaminhar. Agora tem crianças que realmente eu avalio que essa criança está ótima. Eu converso com a mãe e falo. “Tem como você estar mais presente acompanhando as atividades”. “Eu vou tentar, né, tem o trabalho, se o pai pode”. “Tá. E tem como você colocar ela numa banca ou alguém que acompanhe mais as tarefas”. “Tem”. Aí você tem como, entendeu? (PARTICIPANTE 2)

Ao término do acolhimento, cabe às profissionais de psicologia deliberar sobre quem tem direito ou não de ser inserido em programas e benefícios sociais, mediante critérios objetivos e subjetivos. Essa posição por vezes provoca sofrimento às profissionais que estão na linha de frente, na relação direta com as famílias.

Vejamos, a seguir, como tem se dado o encaminhamento e o acompanhamento das demandas escolares, iniciando com o encaminhamento.

6.3.2 SOBRE O ENCAMINHAMENTO: “MÃOS ATADAS” DIANTE DA FRAGILIDADE DA REDE

Como primeira e principal motivação para o encaminhamento, as profissionais de psicologia recorrem às normativas, para justificar que não se pode realizar atendimento clínico ou psicoterapia no CRAS.

A escola vai mandando para o CRAS para fazer o acompanhamento com psicólogo clínico, não é isso! Vem para o CRAS, quando vejo que tem, caminho para outras instituições. (LARA)

É difícil. Eu tento o máximo auxiliar aquela família, ela está precisando de ajuda. Ela veio até aqui, é porque precisa. Eu entendo minhas limitações como profissional dentro da instituição, da estrutura que eu trabalho hoje, mas eu sei que não posso dar um suporte que ela precisa. Primeiro, é informar à família quais são as limitações que a gente tem aqui na unidade, certo? Dentro do CRAS, o serviço é esse, esse e esse. Então, dentro do CRAS eu não tenho condições de desenvolver a atividade que vocês estão precisando no momento. Então, diante do que nós conversamos, eu identifico sim que existe uma necessidade. Então, por isso, eu vou estar procurando um outro local. Vou estar encaminhando para vocês terem um suporte que vocês precisam. [...] Eu sinto um pouco de frustração nos usuários quando eles vêm na unidade. Primeiro momento, é uma alegria porque tudo que eles precisam marcar é uma demora, e chegam aqui no CRAS, eles falam “ah eu quero falar com o psicólogo”. “Ah você pode falar

com ele agora”. Aí, é aquela euforia! Porque está ali à disposição, e nenhum lugar é assim. Aí, no acolhimento com eles a gente, no final, a gente fala que aqui na unidade não pode dar conta da situação. Aí você sente a frustração no rosto das pessoas, no olhar, na expressão facial, é imediato. Aí você continua dizendo assim, eu não posso, mas a gente diz que pode procurar um lugar que possa. Aí ao mesmo tempo que é uma frustração, surge a esperança. Em muitos momentos é assim, eu tenho um problema, eu tenho um profissional na minha frente que pode me ajudar mais, ao mesmo tempo ele não pode me ajudar. (PARTICIPANTE 6)

O encaminhamento da demanda escolar é uma prática de todas as profissionais de psicologia do CRAS, sendo representativas as seguintes falas:

Tem muitas crianças que a gente encaminha porque quando a gente vê que é uma demanda que trabalha muito com a subjetividade da criança, seria interessante que ela tivesse um acompanhamento mais direto, seja do psicólogo, seja do psicopedagogo. [...] a gente encaminha para a clínica multidisciplinar. Às vezes para fazer uma avaliação psicológica, às vezes para passar pela equipe mesmo. (PARTICIPANTE 1)

Como nós não temos uma avaliação psicoterapêutica ou psicologia cognitiva e outras abordagens que estão voltadas com a educação, nós fazemos o encaminhamento. (PARTICIPANTE 7)

No processo de encaminhamento, as profissionais de psicologia definem para onde sugerir que a família vá, considerando a idade da criança e o contexto envolvido: se elas entendem que o problema diz respeito à aprendizagem, segue para clínica multiprofissional; se entender que há algum “transtorno”³², vai para o CAPSIA; ainda situaram como alternativa encaminhar para espaços que desenvolvem atividades sociais. Para oficializar o procedimento, há uma ficha de encaminhamento (ANEXO D), na qual as profissionais justificam em um pequeno texto a solicitação do serviço para a família. Algumas profissionais também fazem o contato direto com tais locais:

O que vai definir para onde vamos encaminhar é a idade, geralmente na maioria das vezes é clínica que tem parceria, que é multidisciplinar e que se relaciona com questões de aprendizagem. Se for algo que dentro da avaliação do técnico, se perceba que está mais para algum transtorno, que não esteja ligado diretamente à aprendizagem, ou que seja mais complexo, eu costumo fazer para o CAPSIA, [...]. (PARTICIPANTE 7)

A gente tem uma ficha de encaminhamento que a gente descreve um pouco e dá para o usuário levar para a instituição que a gente está encaminhando. E, às vezes, eu ligo para as faculdades para ver se tem vaga, a triagem, mas nunca consegui encaminhar ninguém para lá porque não tem vaga. (PARTICIPANTE 8)

Quando a gente percebe que o problema é mais de saúde encaminha para a associação, para o instituto, são Instituições que tem parceria com a gente

³² Conforme conclusão da escola e acatada pela profissional de psicologia no CRAS.

que tem psicoterapeuta ocupacional, neuro, psiquiátrica, psicólogo. Caso de transtorno mental, caso de problema de aprendizagem a gente encaminha para associação. (PARTICIPANTE 5)

Um dos papéis do CRAS é buscar a Rede de apoio social na comunidade. Outras Redes de apoio para a pessoa desenvolver suas potencialidades, buscar trabalho, formações. Então, a gente encaminha para essas redes que podem ser via apoio psicológico, pode ser de educação, formação. Então, às vezes, a gente encaminha a criança para fazer alguma outra atividade no serviço, que é uma instituição, entidade que oferece cursos para crianças.

Então eu vou ver as relações com vizinhos, se tem amigos para ver se dá um suporte ou não. Se conhece, tem gente que não conhece e nunca ouviu falar. Está no bairro e não conhece os locais, aí a gente vai apresentar, mostra lá com folder com as informações. Eu avalio como são as relações familiares também para entender, conversar um pouco, orientar as mães na questão dos modelos de comportamento que às vezes a criança replica. (PARTICIPANTE 2)

Os encaminhamentos são feitos para instituições de parcerias, destacando-se que a Rede de parcerias no território deve ser articulada pela unidade CRAS, sendo peculiar a cada unidade. Sobre este aspecto, chama a atenção que, ao longo das entrevistas, as profissionais queixaram-se da fragilidade da rede, que dificulta o acesso das famílias aos serviços públicos:

Hoje o que a gente tem aqui, que é um pouco desse meu sentimento, é que a gente não tem uma rede que dê esse suporte. Aqui, enquanto CRAS, a gente vai fazer atendimentos individuais ou em grupo. Fica a atribuição do CRAS, a gente vai fornecer uma busca, alguma instituição que possa fornecer rede de esporte, curso, emprego, a gente fez uma parceria com Policlínica. (PARTICIPANTE 5)

Foi uníssona, entre as participantes, a consciência de que muitos encaminhamentos indicados não alcançam êxito por falta de vagas nas instituições. Diante da realidade das unidades CRAS e da rede de serviços, enfatizaram o quão estão longe de atender as demandas, muitas vezes, com uma estrutura mínima:

O CRP disponibiliza de uma lista de contatos para atendimento psicológico e psiquiátrico. Está até desatualizada, é de 2016. Aí, a gente entra em contato com as instituições. A gente liga, às vezes mais de uma vez, e eu anotei os locais para as famílias para irem. Mas se eles não conseguissem, disponibilizei o equipamento, para voltar que eu faria as ligações.

Faço o encaminhamento para a instituição que possa fazer o acompanhamento. A maioria das instituições estão superlotadas. Tentamos, colocamos o nome na lista, demora e gera angústia na família. Não ocorreu o atendimento por conta das instituições. (PARTICIPANTE 6)

Eu olho para a lista do CRP. Tem famílias que precisam de fonoaudiólogo, encaminho muito para o instituto. Mais normalmente o encaminhamento é mais para clínica de especialistas. Posto de saúde, educação, saúde. A gente escuta e encaminha. A gente tem uma parceria aqui com a clínica é o que está mais próximo. Tem o acompanhamento mesmo. Acompanhamento psicológico. Aí o que acontece. A família necessita de um atendimento. Um

acompanhamento. A gente faz esse encaminhamento, é o lugar mais próximo. As faculdades são longe. Acho que já encaminhei para faculdade, a fila era extensa. Prefiro encaminhar na clínica que é mais próxima da família e ela não fica anos esperando atendimento. (PARTICIPANTE 3)

Hoje a gente está com um problema muito grande de encaminhamento em Salvador porque, assim, as redes não estão dando conta nem do próprio público. Então, por exemplo, a gente trabalha muito com a Associação e, com o Instituto, que tem equipe multiprofissional, multidisciplinar, com Fono, com Psicólogo, psicopedagogo, com psiquiatra, com neuro. A gente trabalha com o Instituto multidisciplinar, com Instituto de distúrbios da fala e Psicomotricidade e tem outro que é do mesmo grupo, agora em unidades diferentes. É da área multidisciplinar da área de Saúde pública do SUS. A gente já encaminha para o SUS. Esse negócio vamos tentar fazer serviço público é onde só oferta coisa pública. A família diz: “Ah mais eu tenho plano.” Oh, então liga para seu plano veja, se for mais fácil para você. Mas você não tem indicação nenhuma. Não indica nada particular, não tem como, né. Não existe isso, quanto mais para uma família... mais assim, você encaminha as vezes e aí você liga. As redes estão lotadas, lotadas. (PARTICIPANTE 1)

Você vai perguntar para gente sobre a rede, tá fragilizada; às vezes as pessoas chegam aqui com demanda de profissionalização, de curso, você fica muito no gogo, fica muito na construção, numa coisa utópica. (PARTICIPANTE 5)

Em alguns territórios, as profissionais sugerem que a família arque com o custeio de atendimento em clínica que pratica preços populares, como forma de contornar a escassez de serviços e a emergência da família em resolver o problema:

Assim, tem até uns locais que são clínicas aqui perto, eles cobram um valor 20 reais por atendimento. E quem conseguia e tinha condição e eu explicava toda a situação da rede. (PARTICIPANTE 6)

Assim, ressalta-se que, diante da insuficiência da rede de serviços públicos, as profissionais incluem na Rede um rol de serviços de natureza privada, localizados nas imediações do bairro em que reside a família ou na microrregião territorial do CRAS: creches, centros desportivos e de cultura, biblioteca, clínica multiprofissional etc. Alguns desses serviços praticam preços populares, valores que, apostam as profissionais, são de fácil acesso para a população atendida no CRAS; há também instituições que oferecem atendimento gratuito para “crianças e adolescentes em situação de risco”, em troca de isenção do IPTU:

Curso, sei lá, de poesia, de dança, de informática, esporte, entendeu? Então, a gente encaminha para essas atividades e acompanha. (PARTICIPANTE 2)

Programa de modalidade artística ou esportiva. Hoje não existe nesse CRAS, hoje a gente não tem esse serviço. Já existiu, a gente aqui já teve balé, aula de futebol. Mas desde que eu entrei aqui nós não temos. (PARTICIPANTE 5)

No entanto, as próprias profissionais ressaltam que um aspecto que impacta decisivamente nos encaminhamentos refere-se à condição de extrema pobreza de algumas famílias. Foram partilhadas situações em que a família conseguiu agendar o atendimento na instituição para onde foi encaminhada, mas a distância do serviço tornou inviável iniciar ou dar continuidade ao atendimento, em função dos custos com o transporte:

Eu não faço muitos encaminhamentos porque é longe e eles falam que não vão. “Não tem como ir, é muito longe. Não tenho tempo de levar. O pai está trabalhando não pode levar também”. Entendeu. Aí, eu encaminho para acompanhamento psicológico algumas vezes. Tem um centro que oferece. Lá perto. No posto de saúde tem. E no serviço também que é perto. Então, para acompanhamento psicológico são esses locais. Em nenhum deles faz acompanhamento psicopedagógico. A gente sempre fala que poderia colocar, que a demanda é grande. Eu converso com a família [...] a gente vai identificando as fragilidades e como a gente pode oferecer a rede de apoio no bairro ou algumas fora, mas a gente tenta ser no bairro porque, às vezes, a pessoa não tem dinheiro para pagar o transporte para sair da comunidade. Então é dessa forma. (PARTICIPANTE 2)

Outra restrição comum envolve o calendário de funcionamento das instituições, sendo comum que não haja vagas disponíveis em alguns meses do ano. Essa ruptura na oferta de agendamento e atendimento de algumas especialidades compromete os encaminhamentos.

No início isso me angustiava muito, hoje ainda me deixa angustiada, principalmente em determinados períodos do ano, por exemplo, quando chega maio, junho e julho, a gente não consegue marcar em lugar da rede, nem colocar o nome na lista. (PARTICIPANTE 6)

Nesse contexto, não é incomum que as famílias, ao se depararem com dificuldades de conseguir o atendimento, desistam, recaindo sobre elas o peso de não darem continuidade ao que foi postulado no encaminhamento. Pelos depoimentos, é possível afirmar que tal situação produz um sofrimento duplo: primeiro, as famílias que buscam apoio e nem sempre o obtém e; segundo aos profissionais que, por vezes, se desdobram para viabilizar saídas com as poucas ferramentas que dispõem.

Do processo de encaminhamento, as profissionais de psicologia trazem a dificuldade de obter a devolutiva ou a contrarreferência das instituições. Na formalização de encaminhamento a Rede pública (ANEXO D) anteriormente citada, tem um canhoto para ser assinado pela instituição e entregue aos familiares, a fim

de que o CRAS possua um retorno do encaminhamento. No entanto, isso praticamente não acontece.

Eu nunca tive contrarreferência do [...], nunca, nem dos usuários, nunca retornaram. (PARTICIPANTE 8)

A gente fica sem retorno. Existe no próprio encaminhamento que a gente tem um pedacinho que a gente pede que é tipo um canhotozinho que a instituição assine que recebeu. A gente tem o formulário próprio para o encaminhamento que a gente faz o encaminhamento para a instituição e embaixo tem um canhotozinho para a instituição colocar que recebeu e tal. Pra gente ter a devolutiva que esse usuário foi lá, né. Os acompanhados são muito mais tranquilos porque eles vêm com mais frequência e eles trazem muito isso pra gente, principalmente as mães que estão com acompanhamento escolar. Elas querem um resultado muito rápido. Elas trazem: “Oh tentei, não consegui”. “Oh liguei, não foi bom. Fui lá, tem uma lista enorme”. Às vezes, a gente vai tentando outras alternativas. Às vezes liga, como tá cheio, não tem jeito. Vamos esperar. Mas tem uns que não, tem os que não voltam. (PARTICIPANTE 1)

Não tem como saber, não tem como saber. A gente encaminha para as universidades. Você não sabe onde ele conseguiu, vai pedindo a compreensão porque a gente fica de mãos atadas e pedindo para dar retorno para que a gente faça o encaminhamento. (PARTICIPANTE 6)

Em geral, as profissionais afirmaram que só tem retorno dos encaminhamentos por parte das famílias que se encontram em acompanhamento. De outro modo em raras situações acontece a devolutiva.

Poxa! Essas que não estão sendo acompanhadas não temos nenhuma forma de acompanhar. A não ser que volte porque não encontrou vaga. A gente tenta pensar uma outra instituição para encaminhar. Quem não é acompanhado a gente não tem como saber. Até por uma questão de logística, a gente não tem como fazer isso. (PARTICIPANTE 5)

A busca de consolidação da Rede foi manifesta por uma das participantes, que mediante a dificuldade de devolutiva dos encaminhamentos, tomou a iniciativa de conhecer alguns locais para ver se, pela proximidade, dão a devolutiva, indicando seu compromisso em construir a rede.

Muitas instituições nunca devolvem a contrarreferência, a mãe, às vezes. Eu aos poucos estou conseguindo fazer a rede para conseguir a contrarreferência. Eu faço parte de um GT [...] e aí já consegui ter relação com eles. A gente vai compartilhando. Eu tenho aqui três meses e já consegui fazer uma rede, consegui ir em alguns lugares. Outros ainda vou. (PARTICIPANTE 4)

No entanto, a maioria das participantes da pesquisa não declarou participar diretamente da construção da rede, que, cumpre ressaltar, ficou traduzida na perspectiva de “lugar para onde encaminhar”. Em geral, elas consultam uma relação pronta dos serviços públicos listados e tomam conhecimento da rede disponível na

abrangência do território da unidade CRAS, entendendo ser incumbência da Gerente ou Coordenadora da unidade estabelecer contatos e parcerias para a criação da rede.

Segundo Avelar e Malfitano (2018), a configuração da rede perpassa por dimensões que envolvem o debate das políticas públicas nos territórios, levando em consideração o sentido da equipe de atuação para a comunidade alvo das ações, destacando que esta não participa do processo decisório; para os autores, estratégias tais como “encaminhamentos, contato telefônico, visitas institucionais, reuniões e outras podem ser consideradas maneiras de se estabelecer contato entre os pontos da rede” (AVELAR;MALFITANO, 2018, p. 3207). Além disso, a continuidade e complementariedade dos serviços de toda natureza que compõem a Rede são fundamentais para manter as intervenções (AVELAR; MALFITANO, 2018).

No entanto, no caso das demandas escolares encaminhadas, explicitou-se no discurso das profissionais de psicologia a ruptura do contato com as famílias, de modo que se perde o fio condutor do que se passa com as famílias. De certa forma, o CRAS atua como uma central de redistribuição, conforme a necessidade da família, o que, em suma, significa a entrega de um papel com a solicitação de atendimento para aquela família em um referido serviço. O fortalecimento da relação, principalmente entre os técnicos das diferentes instituições que compõem a rede, propiciaria a contrarreferência (quando se trata de ter retorno do encaminhamento entre setores públicos), fato que não acontece.

As profissionais de psicologia, muitas vezes, ligam para os lugares marcando a consulta para a família, mas a partir daí perdem a conectividade entre os serviços, evidenciando a falta de integração da rede. Assim, evidencia-se o encaminhamento das demandas escolares que buscam atendimento psicológico no CRAS é um tema espinhoso, dada a fragilidade das alternativas concretas de que se dispõe para viabilizar tal encaminhamento.

6.3.3 SOBRE O ACOMPANHAMENTO: “O LAÇO” E O TEMPO (IN) DETERMINADO

Conforme relatado anteriormente, durante o acolhimento, as profissionais de psicologia analisam se a família apresenta os critérios para acompanhamento, destacando que, a rigor, o encaminhamento escolar não compõe, isoladamente,

uma atribuição do CRAS. Contudo, pode se tornar ao optar pelo acompanhamento, quando a profissional identifica, nas conversas com a família, outras questões vistas por elas como relevantes, sobretudo se compreendem que há fragilidade no vínculo familiar e/ou vulnerabilidade social da família. Mas depende de a família aceitar o acompanhamento.

Acho que é a partir do início. Não depende só do profissional porque, também, depende da família para compreender a demanda e ver a necessidade do acompanhamento. É uma via de mão dupla. (PARTICIPANTE 8)

Nem sempre eu encaminho, só se você vê que tem a necessidade de encaminhamento psicológico ou pedagógico. Aí, vamos supor que a família, além da criança com dificuldade na escola, que foi o que surgiu, eu avalio se, também, a família está em vulnerabilidade social. Tem o bolsa-família, às vezes nem tem. A mãe trabalha fazendo faxina quando aparece. Não tem uma renda fixa. Então, aí eu vou pensar em tudo. Primeiro fazer o bolsa-família, que não tem ainda. “Ah, tentei fazer uma vez. Eu estava empregada, meu marido estava empregado, não consegui”. Mas agora estão os dois desempregados. Então eu faço encaminhar para fazer no CAD único e no bolsa-família. Pronto. Aí a pessoa se cadastra, traz para gente ver, nisso eu já boto em acompanhamento, mesmo sem o bolsa-família. Aí eu já boto em acompanhamento as famílias que realmente estão em extrema pobreza. E aí, com a demanda escolar da criança, eu coloco a família em acompanhamento, com a criança, para ver a questão da escola, e tento com a mãe ver as questões da casa e da criança; Esse menino, por exemplo, que vem de demanda escolar, se a família não tiver em vulnerabilidade social não vai ser acompanhado no CRAS. Eu vou encaminhar para fazer terapia ou um apoio psicopedagógico. (PARTICIPANTE 2)

Mas aí tem formas de perceber se já insere em acompanhamento naquele momento. Isso fica muito a cargo da avaliação do técnico. Porque, eu posso perceber que o caso dessa família é para inserir em acompanhamento agora, já. Outro colega que trabalha em outro CRAS pode perceber isso no quinto encontro que teve com essa família, entendeu? (PARTICIPANTE 7)

E tem muitos que ficam no CRAS porque a gente trabalha com vulnerabilidade e os benefícios são socioassistenciais. Também são famílias que tem perfil para estar no CRAS. (PARTICIPANTE 1)

Ao inserir a família em acompanhamento, a profissional de psicologia aprofunda informações de âmbito socioeconômico, preenchendo um formulário específico padronizado do SUAS (ANEXO E). Este cadastro implica em abrir um prontuário e a profissional pactua um conjunto de ações com a família. As ações pactuadas significam que a família se compromete a desenvolver uma série de atividades, de acordo a peculiaridade da situação. Vale frisar que, nos casos em que há demanda escolar, pode ocorrer encaminhamento da criança paralelamente ao acompanhamento.

A profissional de psicologia, durante o acompanhamento, marca encontros com datas definidas no cartão entregue à família. Os encontros têm regularidade quinzenal ou mensal, e nele a profissional de psicologia procura averiguar o andamento das ações combinadas. Tal dinâmica evidencia um controle sobre a família para que cumpram as metas estabelecidas.

É tudo de um modo geral, que cada caso é um caso, né? Abre o prontuário, vai preencher aquele prontuário todo num primeiro momento. A gente precisa ver a demanda, a gente marca encontros periódicos com a família para a gente continuar preenchendo o prontuário. (PARTICIPANTE 1)

A gente vai pactuando com a família. Aí a família precisa vir. Eu tenho até um formulário, a gente tenta fazer uma identificação da família, vê se a família veio do CREAS, por outro CRAS, por indicação. O serviço de convivência também. Faz um diagnóstico geral das potencialidades e vulnerabilidades da família. Aqui, a gente vê se o vínculo da família está muito fragilizado. Eu sei que seu objetivo é mais criança e adolescente, mas a gente estabelece uma ação aqui. (PARTICIPANTE 5)

Tudo que nós temos de informação nós registramos no prontuário do SUAS, sendo que lá no início do acompanhamento nós traçamos junto com a família estratégias de acordo com as necessidades. Então, o parâmetro que nós utilizamos para dar continuidade com a família em acompanhamento está lá nas demandas. Então, a família tem como demanda viabilizar encaminhamento à rede para que tenha acesso à unidade de acompanhamento para a saúde mental. Pronto, fiz um encaminhamento. Está ali dentro das minhas demandas. Fiz um encaminhamento ali, está uma das coisas que eu vou 'entre aspas' cobrar dessa família quando ela retornar. (PARTICIPANTE 7)

Segundo Saraiva (2016), o Prontuário SUAS (2014) padronizou o acompanhamento da família, a fim de colher informações sobre a vulnerabilidade e o território. De modo que o prontuário acaba se tornando um instrumento “para vigiar o território e, assim, as vulnerabilidades das famílias também são vigiadas” (SARAIVA, 2016, p.181). Assim, o autor pondera se “colher informações de toda natureza das famílias tem servido para fazer intervenções ou, por outro, homogeneizar os problemas” (SARAIVA, 2016, p. 182). Na mesma direção, Rinhel-Silva (2016) compreende tal prontuário como um inquérito a respeito da composição familiar e das condições financeiras, que deve ser preenchido pelas profissionais.

A dinâmica desenvolvida nos encontros de acompanhamento junto às famílias, conforme exposto pelas profissionais, implica em avaliar se estão cumprindo com as ações pactuadas e podem apresentar novas demandas também.

A gente acompanha vendo se ele continua aderindo às atividades, se continua fazendo o acompanhamento. Quando surge um fato novo, a família vem aqui na unidade, muitas vezes, ela vem, a genitora, em sua grande maioria são elas quem procuram para ter uma orientação: “O que

deve fazer? Onde deve recorrer.” Aí a gente tenta orientar, sem estar direcionando, ver as possibilidades junto com ela, até conseguirem chegar a uma resolução daquela situação. Aí mensalmente a gente tem um atendimento, uma vez por mês. No cartãozinho deles já fica agendado, tem a data do atendimento para ver como foi a adesão ao acompanhamento psicológico. Quando chega próximo, às vezes eu ligo para confirmar. Quando passa muito tempo, eu ligo para saber como vai, aí “não deu para ir por alguma questão”. A gente tem os ‘prontuários’ separados que a gente sempre está entrando em contato. Porque, muitas vezes, o vínculo está fragilizado e o nosso intuito principal na atividade do CRAS é o fortalecimento do vínculo familiar. Então, a gente tenta trabalhar essa família. (PARTICIPANTE 6)

A gente vê algumas famílias se engajando nas atividades, dizendo que o menino está indo mais para a escola, a gente coloca, às vezes a criança se matricula no clube, está indo fazer as atividades no clube, está se interessando. É difícil avaliar isso, assim, diante da quantidade. É bem complicado, bem difícil. Mas a gente tenta, [...], a gente está tentando fazer um sistema para colocar as demandas. A gente vai colocar tudo num documento, fazer uma tabela no *excel*. Com todas, o que a gente fez, o que a gente encaminhou com o plano. Para a gente conseguir ver se a gente vai acompanhar e ver desde abril o que a gente conseguiu fazer. A gente está fazendo isso agora. Nós vamos avaliar esse documento para ver dessas famílias quem realmente está indo, fazendo as atividades que a gente encaminhou. Quem está indo para os grupos. (PARTICIPANTE 2)

Segundo os relatos das profissionais de psicologia, em diversas situações que envolvem a demanda escolar, existe um movimento simultâneo de acompanhamento da família e encaminhamento do filho advindo com demanda escolar para outros serviços. Nessas situações, as profissionais relatam que fica mais fácil acompanhar como se deram os encaminhamentos, por ocasião dos encontros regulares com a família em acompanhamento, seja em grupo e/ou em atendimento individual.

Segue um padrão. A gente insere na rede, tenta fazer o acompanhamento, referência para a rede, tenta conduzir os grupos na mesma temática. Está tudo alinhado. Entendeu? É uma parceria da prefeitura com os clubes de Salvador. Eles têm algumas vagas para inserir em esportes natação, futebol, basquete. Eles pagam inclusive o transporte. Tem sido um grande impulsionador de famílias que tem crianças. Quando tem algum caso, assim, específico. Sabemos pelo relato da mãe. Essa outra mãe dos trabalhos artesanais que o filho dela, ela veio por conta do filho tem acho que é hiperatividade. A gente também inseriu no clube. Aí a gente vai acompanhando. (PARTICIPANTE 5)

Quando eu trabalhei a Relação da família-escola, a mãe tá acompanhando a criança na escola. Aí teve uma mãe que se sensibilizou. Ela falou: “eu não sei ler e nunca me interessei porque não sei ler”. Aí, eu disse: “você não precisa saber ler para acompanhar”. Ela saiu sensibilizada e ela teve coragem de dizer no grupo que não sabia ler e o que ela podia fazer para melhorar. Aí outras mães que não sabiam ler foram dando dicas de como ela poderia fazer. (PARTICIPANTE 4)

Em relação às estratégias adotadas no acompanhamento, independentemente de envolver queixa escolar, todas as famílias participam do grupo em reuniões quinzenais no próprio CRAS, quando são abordados temas de interesse do grupo e temas definidos pelo SUAS. As profissionais mencionam a dificuldade de as mães permanecerem de forma contínua em acompanhamento, muitas vezes decorrente da dificuldade de deslocamento.

Às vezes até vim pra cá é um problema. Você não pode dizer para uma família que vem lá de longe que venha duas vezes no mês. Às vezes não tem transporte para vir duas vezes no mês, então vem uma. Tudo isso a gente vai avaliando, tudo isso no plano de acompanhamento familiar. (PARTICIPANTE 5)

Às vezes, você solicita o próximo atendimento e a família não volta. Quando a família volta a gente dá aquele suporte, sensibiliza os pais da real situação, que a criança está com problema e ela precisa de ajuda. Em alguns casos, consegue inserir a criança para atividades esportivas. Um mesmo caso a gente conseguiu encaminhar para duas atividades esportivas, ainda para o primeiro emprego e conseguimos com a rede o atendimento psicológico e continuamos atendendo aqui. Então ele está tendo todo o amparo da rede, para poder enfrentar a situação. (PARTICIPANTE 6)

Sobre o tempo do acompanhamento, segundo as profissionais de psicologia, a recomendação da SEMPRE define uma duração aproximada de seis meses. No entanto, na prática, a duração do acompanhamento é definida pela profissional, envolvendo o planejamento das estratégias com a mãe, a partir do contexto peculiar de cada família, no qual são considerados o vínculo familiar, a situação socioeconômica, os membros da família estarem ou não empregados etc. A conclusão do acompanhamento não é feita a partir do tempo apenas, mas sobretudo a partir da superação dos problemas enfrentados pela família, que são traduzidos pelas profissionais em termos de empoderamento das mães.

Tal análise, no entanto, foi feita de forma mais abstrata, na medida em que a maioria das profissionais não vivenciou todo o processo, devido ao curto período de atuação no CRAS. As duas profissionais concursadas, por terem mais tempo de atuação, compartilharam como se dá esse momento:

A gente senta com a família para traçar as estratégias. Um plano de acompanhamento que a família se compromete com algumas coisas. A gente precisa revisar uma data limite que pode ser de seis meses, 1 ano, 1 ano e meio. Aí depende de cada caso, do profissional avaliar, pra a gente reavaliar se o que foi planejado foi realmente efetuado. (PARTICIPANTE 1)

Existe, mas ela não é cumprida, a gente tenta ver seis meses. Têm família que eu acompanho a mais de um ano. Na verdade, tem família que é

desligada por evasão. A gente faz busca ativa. Passa três, quatro meses a gente faz o desligamento porque não está vindo mais. Tem famílias que não querem se desligar. “Ah não, eu gosto de vir, a professora também gosta. Acha importante ficar”. Cada família, a gente tenta encontrar uma forma de acompanhar. (PARTICIPANTE 5)

Fernanda também abordou a dificuldade de realizar o desligamento da família em acompanhamento. Às vezes, a decisão do desligamento parte da família.

[...] Eu vou contar um caso de uma única mãe que tentei fazer o desligamento porque era acompanhada por outro psicólogo antes de eu entrar aqui. Era uma mãe que o filho não tinha contato com o pai, ele tentava barganhar com a mãe, dormindo na cama dela. Então ela precisava trabalhar a autoridade dela. Ele entrou no clube e se destacou no esporte. Todas as vezes que ela veio aqui ela só trouxe elogios. Tá tudo bem. A mãe falou que a professora sempre ligava para dizer que melhorou. Eu percebo que eles já conseguiram chegar no processo de alinhamento, de fortalecimento familiar que podem dar continuidade sem precisar vir no CRAS. O restante a gente vai acompanhando, voltam com outra demanda. A gente vai acompanhando até que a família evade. Eles acabam criando um vínculo. (PARTICIPANTE 5)

Ao mencionar o vínculo construído percebemos que mobilizou emocionalmente a participante. A situação revela a elaboração do vínculo como uma via dupla, da usuária com a profissional de psicologia e desta com a usuária.

6.4 PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA NO CRAS DIANTE DAS DEMANDAS ESCOLARES: CONCEPÇÕES

Para além da forma como procedem diante das demandas escolares, foi possível apreender, a partir das entrevistas, as concepções que embasam a atuação das psicólogas participantes da pesquisa, em especial no que diz respeito às famílias e à escola pública, elos que se articulam ao foco desta pesquisa. Embora não houvesse nenhuma pergunta sobre como compreendem a família e a escola, um olhar atento a tais concepções ganha relevância, por atravessar a prática das profissionais no chão do serviço. Este é o foco da presente seção.

6.4.1 OLHARES PARA A FAMÍLIA ASSISTIDA NO CRAS

Durante as entrevistas com as profissionais de psicologia família é a palavra-chave, pois o foco do CRAS está centrado no Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família (PAIF). A partir da análise das entrevistas, é possível apreender o olhar que as profissionais de psicologia depositam em tais famílias, marcadas pela

condição de pobreza, em seus atravessamentos com os marcadores raciais e de gênero.

Até mesmo pela estrutura política que contorna a dinâmica de funcionamento dos CRAS, quando chega uma família em busca de atendimento psicológico a seus filhos por encaminhamento das escolas, a primeira atenção despertada nas profissionais envolve buscar se tem alguma questão familiar que justifique sua permanência na unidade a fim de desenvolver o acompanhamento. Assim, o próprio recorte que delimita suas atribuições acaba reforçando a compreensão de que as dificuldades escolares podem ter causação na dinâmica familiar.

A família quando dá entrada no CRAS precisa ser escutada e ouvida. Aí eu pergunto inicialmente: "Como você está"? Porque o que ela veio fazer é secundário. Como ela está. Às vezes, ela escuta e diz: "Ah?" "Como você está? Você está bem?". "Não, não porque...". Aí vem as coisas que a gente quer ouvir. Às vezes você dá uma provocaçãozinha e você ouve a demanda da família e aí entra para perguntar como é essa família: quantas pessoas são, quem mora junto, quantos filhos, quem está estudando, se está em idade escolar, quem trabalha na casa, qual a renda, quais os benefícios socioassistenciais que têm direito, porque tem muitos que podem receber o bolsa família e nem sabem que tem direito a isso. Ou então, às vezes, tem criança..., que o benefício cobre também os deficientes, né? Tem o BPC, que é para deficiente e idoso. Às vezes tem uma pessoa deficiente em casa e não recebe benefício nenhum, e também não consegue trabalhar e vive uma loucura. Então, a gente precisa estar escutando pra estar tentando encaixar nesses benefícios socioassistenciais, também nos benefícios habituais que a gente tem, de moradia e natalidade. Então tem uma série de coisas que também eles não sabem. Se a gente escuta só a primeira demanda do filho, a gente não escuta o resto da demanda da casa, porque esse filho mora nesta casa, mais a constituição familiar. (PARTICIPANTE 1)

Nós vamos tentar entender a relação familiar. Na verdade, essa escuta vai um pouco para entender se é demanda de CRAS. Então, a gente vai saber a relação familiar, os vínculos familiares, quando começou apresentar a queixa, como a família está lidando com aquilo, como está lidando com aquele comportamento, quando acontece determinada situação. E se isso já foi dialogado entre a família. A gente permeia em torno da questão do contexto familiar. Depois que os usuários vão trazendo as situações, a gente vê onde é que é a demanda.

Muitos pais pensam que as vezes é desleixo, não entendem que, muitas vezes, pode ter sim um potencial sofrimento psíquico. (PARTICIPANTE 6)

São várias questões, por exemplo a criança está com problema de aprendizagem e aí eu vejo que os pais, muitas vezes, se agridem na frente da criança, a criança repete o comportamento na escola, então, não é um problema só da escola. Eu já identifiquei na fala do pai: "se apanha na escola, vai apanhar duas vezes, lá e aqui". Essa não é a maneira de resolver.

A questão da aprendizagem envolve várias questões: situações familiares, a escola, às vezes vem para uma situação pontual. A gente acredita que não é só aquilo. Vê a demanda, se a família tiver acompanhamento no CRAS, encaminha a criança para um lugar específico de dificuldades de aprendizagem. (PARTICIPANTE 4)

Assim, o foco do olhar diante de famílias que chegam ao CRAS é em busca de possíveis vulnerabilidades que tornem possível assistir a família. Nesses casos, o direcionamento das atividades centra-se em garantir o direito a benefícios sociais e inserir a família em acompanhamento, o que não impede que haja o encaminhamento para outros serviços (prática corrente nos casos de demandas escolares, estejam as famílias ou não em condição de vulnerabilidade social, na leitura das profissionais).

Nesse contexto, não escapa às profissionais de psicologia que, na maior parte dos casos, são as mães que procuram os CRAS. Mais precisamente, mães em situação de pobreza ou pobreza extrema, acessando o CRAS em busca de atendimento para seu filho que está com problemas na escola. Diante dessas mulheres, em busca de suas vulnerabilidades, passaporte de acesso ao serviço, por vezes emergem interpretações como as seguintes:

Geralmente mãe e criança. Pai, geralmente para auxílio moradia. É majoritariamente feminino, monoparental. Tem esse caso de menino que tentei desligar. O pai gerava nele uma expectativa: “Ah, eu vou te buscar no fim de semana”, e não aparecia. Aí, todo o trabalho que a mãe fazia, quando chegava na escola, a professora pontuava: “Oh, voltou o comportamento infantilizado.” Era a mãe, a professora e nós aqui. Quando ele entrou no clube, depois que ele passou a ter essa vivência no clube, foi amadurecendo, melhorou muito com o professor. (PARTICIPANTE 5)

A gente inclui ela no PAIF, se a gente vê alguma questão dela. Eu vejo que uma mãe, está difícil para ela lidar com a maternidade e tanto com a maternidade em si, como com a condição de vulnerabilidade que ela vivencia. (PARTICIPANTE 8)

Se o foco do olhar é nas famílias, mormente nas mães, em busca de suas vulnerabilidades, as estratégias para intervir na situação de queixa escolar de crianças em situação de pobreza envolvem mudanças na dinâmica familiar, sobretudo nas mães. Nesse cenário, confundem-se pobreza, relações familiares, educação e comportamento na escola. Valendo-se da abordagem comportamental, a Participante 2 busca orientar a conduta das mães em relação à educação dos filhos:

Como eu sou da análise do comportamento, eu avalio muito o comportamento. As relações, para poder ver de onde é que esses comportamentos da criança vêm. Normalmente são modelos que a crianças seguem. Então, a criança agressiva, a mãe está chateada porque ela bate em todo mundo, não obedece a professora. Só que a mãe grita, bate em casa. Eu tento conversar e orientar. Você tem que mudar o seu comportamento, dar outros modelos porque ele vai repetir o seu. E muitas mães não têm consciência disso porque foram criadas assim. Nos grupos

que tem, a gente tenta discutir algumas questões com relação a modelos parentais, outras alternativas de se educar, enfim.
As mães que ficam trazem outras demandas da vida delas são muito... poucas foram lá para me falar: “Ah, tão melhor na escola.” Só fala assim: “eu estou levando no psicólogo, está indo.” Mas eu acho que é muito mais complexo, são vidas muito complexas. Situações de vidas muito difíceis. E aí realmente... (PARTICIPANTE 2)

Assim, ao tentarem abarcar o curso da vida familiar, uma concepção dominante sobre as mães pobres vai se materializando. Nela, se reforça a responsabilização das famílias por supostamente não entenderem a relevância da escola:

Eles vêm mais condicionado ao benefício. Infelizmente, eles não sabem a importância da escola e vem em função do benefício. (PARTICIPANTE 3)

Saraiva (2016) chama a atenção para a tendência da Psicologia praticada no território da assistência social tornar problemas humanos em individuais, o que pode culminar na medicalização da vida, inclusive em sua verve patologizante, moralizando e naturalizando comportamentos, com a conseqüente despolitização das problemáticas sociais. No caso específico do foco da nossa Tese, é possível afirmar que, pela própria formatação do CRAS, a concepção sobre a origem e a solução das queixas escolares permanece centrada no aluno e em sua família, por vezes julgados pelas profissionais: “também a vida que levam”.

Tais dificuldades também foram analisadas por Santos (2013), em pesquisa desenvolvida com CRAS do município de Salvador-BA, onde desenvolvemos nossa Tese. Tal pesquisadora buscou compreender os desafios envolvidos na atuação de profissionais da psicologia nas políticas de assistência à população pobre, no CRAS/SUAS, as quais materializam o contato direto com as desigualdades sociais:

[...] esta vivência é uma construção cotidiana, complexa, para qual confluem muitas experiências, referidas tanto às histórias singulares das técnicas, trajetórias familiares, formação e atuação profissional, quanto de momentos em que o suposto da igualdade tende a ser confrontado com a concretude da desigualdade, apresentada pelas comunidades e usuários. Foi possível observar nas conversações que o contato com populações pobres e vulneráveis socialmente no CRAS/SUAS, expõe as profissionais à concretude da desigualdade social, em geral relegada às margens e aos campos de invisibilidade. Desse modo, acompanhar a precariedade das condições de vida de ampla gama da população, evidenciada principalmente nas visitas domiciliares, reportam as profissionais a desigualdade social entre técnico e usuário, afetando as participantes, em muitos níveis. (SANTOS, 2013, p.175 e 176)

Nos resultados de sua pesquisa, o contato das profissionais de psicologia com os usuários aproxima-as, de fato, da concretude da desigualdade social no

cotidiano do trabalho e, por outro, as situa na dinâmica estabelecida pela instituição. Conforme analisa, as profissionais de psicologia que atuam nos CRAS, diante das situações de pobreza e pobreza extrema:

[...] vivenciam posições subjetivas referentes à condição de oprimidas e opressoras, construindo práticas atravessadas por sentidos subjetivos que culpabilizam os usuários por sua condição social e naturalizam o fenômeno da desigualdade social. As participantes apresentaram sentimentos de frustração, impotência, angústia e sofrimento, numa dinâmica que alia compaixão e conformação frente às hipóteses explicativas de uma realidade social com forte estratificação. A visão dicotômica, em que demandas sociais não são vistas em relação com as demandas psicológicas, leva a uma atuação fragmentada, influenciada pelos modos de enfrentamento da desigualdade social. Os resultados indicam a necessidade de reposicionar as práticas para atuar na dimensão subjetiva dos problemas sociais, produzindo [...] novas tecnologias e reflexões sobre o lugar social das técnicas, aliado a um trabalho que oportunize espaços de expressão para os usuários, visualizando potências sem perder de vista os limites impostos pelos determinantes sociais e compreendendo a transformação da realidade social como responsabilidade coletiva e cotidiana. (SANTOS, 2013, p. 176)

Se esse é o olhar que permeia a atuação das profissionais diante das famílias que as acessam por encaminhamento das escolas, cumpre agora nos aproximarmos da maneira como as profissionais pensam a própria escola que encaminha, tarefa realizada a seguir.

6.4.2 OLHARES PARA A ESCOLA PÚBLICA

A primeira questão a ser ressaltada é que a principal instituição a produzir demandas ao CRAS é a escola pública. Embora o foco da atuação das profissionais seja a família, de modo que elas pouco se ocupam do universo escolar, foi possível alcançar que tipo de concepções as profissionais possuem acerca das escolas públicas que encaminham, bem como que tipo de relação se torna possível estabelecer com tais instituições, a partir de suas atuações no CRAS.

Como primeiro aspecto, algumas profissionais de psicologia questionam por que as escolas encaminham tantos alunos para os CRAS. Nesse contexto, parecem compreender que as dificuldades de escolarização podem ser resultantes da própria dinâmica das instituições educativas, revelando mesmo a compreensão de que o enfrentamento de tais situações envolve o ambiente escolar:

Basicamente, o que eu tenho percebido é que a escola tem dificuldade de lidar com a criança, né. E aí, acaba encaminhando para o psicólogo para dar um suporte para eles. (PARTICIPANTE 8)

[...] eu estou querendo fazer uma reunião na escola para eles entenderem qual é o papel do psicólogo no CRAS. A coordenadora do CRAS diz que isso já foi feito algumas vezes. Eu não sei se foi a pessoa que fez ou se eles não entenderam direito.

Eu acho que os professores não entendem bem qual é o papel do psicólogo. Em relação às questões acadêmicas, eu acho que tem que ser resolvido na escola o problema. Se a criança não tem atenção, a escola tem que pensar nesse contexto. Como vai ensinar a criança a ter atenção. Como eles podem mudar a metodologia para essa criança diferenciada. Se é um ambiente outro, não é a família que é responsável. A família não tem como dar conta disso. A escola seria um ambiente para dar outra condição, outro tipo de circunstância para ela aprender alguma coisa diferente. Eu lembro uma vez que a professora de metodologia falava muito que o que acontece na escola tem que ser resolvido na escola. Não importa o que seja. Se algum pai chega, “meu pai separou, estou triste”. Tem que ser resolvido na escola porque é na escola que ela falou, então a escola tem que dar conta de alguma forma desse sofrimento, porque se foi ali, teria que ter um preparo enorme desses profissionais. E de repente nós estamos falando de escola pública, que eu sei que essas professoras estão estressadas. (PARTICIPANTE 2)

A escola recorta e cola as queixas; não são todas, mas algumas escolas fazem isso. Vou nas escolas discutir, esclarecer com diretores, coordenadores, professores. Esclareço o papel do CRAS, o que são dificuldades de aprendizagem. Esse trabalho envolve família e a escola. A escola vai mandando as demandas. A escola vai mandando para o CRAS para fazer o acompanhamento com psicólogo clínico, não é isso! (PARTICIPANTE 4)

Ao pensar a relação entre escola e estudantes pobres, as profissionais de psicologia entrevistadas oscilam entre reforçar a ideia de problemas individuais/familiares e tensionar tal ideia a partir das especificidades da vida escolar:

Há essa naturalização que a criança que tem problema escolar tem um problema cognitivo, psicológico. E a gente sabe que são desempenhos completamente diferentes. Uma coisa é você saber escrever, outras coisas são os problemas que você vivencia na sua casa, que não tem uma relação totalmente direta. Pode impactar na atenção se a criança não tiver psicologicamente bem. Se em casa ela também não tem padrões de seguir regras. Enfim, uma coisa não tem a ver com a outra, não é direto. Influencia, só que não é relação direta. (PARTICIPANTE 2)

Estão banalizando, vai introjetando que a criança é burra etc. Esse bairro é muito perigoso, há rixas, a história desse bairro, o contexto é a negligência, é difícil o aluno não trazer alguma coisa. A escola não vê isso. (PARTICIPANTE 4)

A compreensão de que as dificuldades escolares podem ser uma produção da própria experiência escolar por vezes vem embaçada pela culpabilização de professoras ou da equipe da escola, deixando as questões estruturais e complexas fora de foco. Nesse cenário, a ideia de que falta à escola formação para lidar com determinados perfis de estudantes contribui ainda para a estigmatização de todos:

Aqui eu já identifiquei que a escola tem profissionais despreparados, só fica no discurso da queixa. Eu percebo que as professoras não sabem o que são dificuldades de aprendizagem. Aí, fiz uma capacitação na escola. Por exemplo, na escola tem autismo, Síndrome de Down. Eu dei uma capacitação e atividades para fazer com a criança. Aí, comecei a capacitação com pequenas mudanças: diminuir o texto e aumentar a letra, porque o Síndrome de Down afeta a visão. Então, quando fiz essas pequenas mudanças, todas as crianças conseguiram ler, o texto de 5 linhas. Porque não dava para ter tanta informação no texto. Aí, foi de 3 linhas depois de 5. Com essas capacitações melhorou muito, e os professores não sabiam como lidar, não faziam atividades adaptadas. Dois encontros. Eles vieram aqui e eu visitei a escola. Em outras já fiz palestras. Estou fazendo um trabalho de formiguinha. Faço capacitações, encontro para orientar. Fico em contato. (PARTICIPANTE 4)

A escola não sabe nem o que cobrar, não tem tempo. É muito complicado e aí as professoras acham que a gente vai conseguir fazer um milagre como psicólogas. Enfim é bem difícil essa demanda escolar. A educação é bem ruim. Quando eu cheguei, logo fui apresentada na escola. A escola é péssima, da prefeitura. A estrutura é ruim, é desorganizada, muita criança, muita criança. Muita demanda para as duas escolas. A outra escola, tem uma escola nova da prefeitura, é organizadinha. Mas a escola principal onde o bairro funciona mais é bem complicadinha. (PARTICIPANTE 2)

A Participante 8 destaca-se por reconhecer os desafios envolvidos na construção da escola pública em um país em que a educação é politicamente desvalorizada:

A educação não é uma área fácil. O modo de educar hoje está difícil. Ao menos os ataques que as escolas tão sofrendo, eu via na faculdade, salas superlotadas, salários baixos, imagine isso na escola do ensino fundamental mesmo. (PARTICIPANTE 8)

No entanto, predominou, nas entrevistas, uma compreensão de que se algum estudante apresenta algum tipo de dificuldade no processo de escolarização, isso tende a ser um problema individual ou familiar, a ser resolvido fora da escola, em serviços de assistência social ou saúde, para onde encaminhamentos de demandas escolares têm acontecido sistematicamente. Tal concepção, vale frisar, é partilhada entre escola e profissionais do CRAS, apontando, assim, a tendência à psicologização e patologização da educação, reforçada em todos os territórios por onde passam a criança ou adolescente e sua família, mais especificamente sua mãe. A partir das entrevistas, arriscamos afirmar que tal concepção segue sendo reforçada na formação básica de profissionais da psicologia; as poucas críticas feitas à escola (e as poucas referências a contextos da própria formação onde tais críticas foram anunciadas) não alcançaram questões históricas mais profundas, recorrendo

à culpabilização de professoras, vistas como despreparadas para ensinar “esse público”.

Em tempo, embora a força dominante venha na direção da manutenção do instituído, foi possível capturar algumas críticas, bem como tentativas de resistência das profissionais de psicologia frente a situação concreta dos CRAS.

De fato, desde a abordagem das participantes sobre a formação básica em psicologia, vimos o desconforto entre a bagagem de conhecimento e a atuação no espaço social. Tal desconforto persistiu com a indignação das participantes quanto à condição de contrato temporário, o dito Regime Especial de Contratação Temporária- REDA, que as coloca em uma difícil situação pois precisam trabalhar e, por outro é importante se posicionar politicamente frente às contradições da política socioassistencial concreta gerenciada nos CRAS no município de Salvador. A Participante 2 explicita um fato referente a uma reunião geral das trabalhadoras dos CRAS com a instituição, no qual chamou sua atenção a forma crítica que uma Coordenadora fez suas colocações, questionando os representantes da SEMPRE que conduziam o encontro. De modo que no intuito de entender a situação, a Participante 2 perguntou a outra profissional do CRAS quem era a pessoa que fazia aquela interlocução crítica. A profissional respondeu a ela que a referida Coordenadora era concursada. Ou seja, o regime trabalhista de estatutária da Coordenadora possibilita-a adotar um posicionamento incisivo sobre o funcionamento da política pública de Assistência Social. Assim, fica posta a condição frágil que se encontram a maioria das trabalhadoras dos CRAS que tem Regime Especial de Contratação Administrativa- REDA, onde criticar a instituição pode significar a perda do emprego. Diante disso, o questionamento das condições de precariedade do trabalho que estão submetidas e, ou mesmo, tecer opiniões com relação a própria funcionalidade da política socioassistencial em curso nos CRAS é evitada a fim de não confrontar os dirigentes da instituição.

Porém, mesmo que de forma pouco organizada, existe a contestação ao instituído, visível em colocações e ações das participantes. Por exemplo, a Participante 8 estava em contato com o Sindicato das Profissionais de Psicologia da Assistência Social, por compreender que a melhoria da profissão no espaço social

depende de mobilização política. Além disso, como forma de superação da precariedade estrutural e material nos CRAS, as profissionais buscam alternativas de cotizar entre os funcionários para realizar atividades com o grupo de mães que participam das atividades de acompanhamento. No caminho de tomar iniciativas para compensar os furos da Rede, a Participante 4 buscou construir contatos com outros serviços para favorecer a contrarreferência; a Participante 5 questiona os critérios oficial, ao comparar a concessão de benefício aluguel para uma usuária do serviço pelo CREAS, sendo que o mesmo pedido feito por ela no CRAS fora negado. Também foi possível reconhecer a compreensão crítica da maioria das participantes em relação a vários aspectos no país: contexto político, que trabalho não está fácil, que a escola sofre ataques, que é preciso buscar outras alternativas para assistir as usuárias diante dos furos da Rede intersetorial.

Todas essas situações servem para ressaltar que as profissionais tentam romper com as limitações e o esvaziamento da política socioassistencial no município de Salvador. Assim diante do turbilhão de acontecimentos e, apesar, de toda vigilância às quais as participantes são submetidas enquanto técnicas da equipe no CRAS, existe resistência, mesmo que ainda difusa. É justamente nas brechas que as participantes vêm tentando construir suas práticas nos CRAS.

Tendo apresentado uma síntese analítica das entrevistas das profissionais de psicologia, participantes da pesquisa, cumpre tecermos alguns apontamentos teóricos inspirados pela leitura crítica dos depoimentos.

7. APONTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS: POR UMA PSICOLOGIA INTERSECCIONAL E DESMEDICALIZANTE

Um primeiro elemento que salta aos olhos na compreensão da atuação de profissionais da psicologia diante das demandas escolares que chegam ao CRAS é a centralidade da ideia de “família”, sendo este o foco mesmo do trabalho a ser desenvolvido por todos neste equipamento, desde seu discurso oficial. Assim, torna-se fundamental uma reflexão acerca do que seja família, tensionando sua idealização e naturalização na sociedade brasileira. Embora, nesta pesquisa, não tenhamos acessado diretamente a formação de profissionais de psicologia, não é descabido supor a tendência em reforçar esse olhar idealizado, impactando a visão de mundo das profissionais.

Contrariando uma perspectiva conservadora, que toma como parâmetro o modelo de “família Dorian”, Harayama ressalta que “a família não tem nada a ver com Adão e Eva, tampouco, com os casais idealizados nos comerciais televisivos” (HARAYAMA, 2021, s/p). Segundo o autor, a perspectiva antropológica do estudo da família realizou-se em parte por missionários que influenciaram a visão de homem e mulher sob a perspectiva religiosa. Na investigação de antropólogos em distintas culturas, uma pergunta figurava central: quem era o pai biológico (HARAYAMA, 2021).

Análise de Engels (1984) sobre a construção da ideia de família burguesa recupera como fator decisivo no processo histórico do desenvolvimento humano a produção e reprodução da vida. No curso histórico, a humanidade transformou a produtividade, inicialmente constituída na propriedade coletiva do grupo, clã ou tribo, em propriedade privada. Essa mudança representou a passagem da produtividade do regime social calcado no sistema gentílico para a formação do Estado. Em um contexto no qual os donos de propriedades privadas detêm o capital e os meios de produção e contratam mão de obra para trabalhar, a riqueza se concentra em poucas mãos, às custas do empobrecimento dos trabalhadores, a maioria da população, consolidando desigualdades de classes.

Acompanham esse contexto as sucessivas transformações nos modelos de família, incidindo sobre a existência da pluralidade de matrimônios, dando força social para a composição monogâmica, sendo o par composto por um homem e

uma mulher com sucessivo cerceamento de direitos da mulher, especialmente a liberdade sexual:

A monogamia nasceu da concentração das grandes riquezas nas mesmas mãos - as de um homem - e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos deste homem, excluídos os filhos de qualquer outro. Para isso era necessário a monogamia da mulher, mas não a do homem. [...] Mas a revolução social iminente, transformando pelo menos a imensa maioria das riquezas duradouras hereditárias - os meios de produção - em propriedade social, reduzirá ao mínimo todas essas preocupações de transmissão por herança. (ENGELS, 1984, p. 82)

Nesse sentido, um dos sintomas da civilização nascente é o triunfo da família monogâmica, da qual nenhuma das partes pode se separar, sendo regida pelo controle do homem a fim de garantir de forma indubitável sua paternidade³³. A economia familiar estava centrada na figura paterna, que detinha a autoridade para decidir sobre tudo e todos, tendo em vista que era o provedor do sustento. Assim, o homem desvalorizou as tarefas da mulher, pois elas supostamente não produziam riquezas (ENGELS, 1984). Trabalho invisível e não remunerado, ficou naturalizado na sociedade que o cuidado é uma atribuição da mulher no seio familiar.

Também Agnes Heller (1987) analisa a construção da ideia de família nas sociedades capitalistas, tomando como ponto de partida o final do século XVIII, dando destaque aos avanços em termos de liberdade e igualdade de direitos entre mulheres e homens. Para a autora judia húngara radicada nos Estados Unidos, a estruturação da sociedade civil impulsionou modificações na constituição da família, pois as mulheres se organizam para pleitear direitos civis, almejando a igualdade de direitos e a inserção no mercado de trabalho. A luta das mulheres oportunizou a entrada no mundo do trabalho, ampliando seu papel social antes restrito ao âmbito familiar e mesmo permitindo a algumas mulheres alcançarem algum prestígio e respeito.

A análise de Heller retrata um cenário bastante distinto do brasileiro. Ela tem no foco o movimento feminista branco, pertencente às classes sociais intermediárias, em uma realidade social, cultural, econômica e política de um país que está no centro do capitalismo. A compreensão da realidade pesquisada implica em uma aproximação mais acurada do olhar para a realidade familiar brasileira, bem como para a posição das mulheres nessas famílias. De um ponto de vista

³³ Nos dias atuais o conhecimento da paternidade não é mais problema, pois dispomos do exame de DNA (HARAYAMA, 2021).

macropolítico, é possível afirmar que, no âmbito da legislação brasileira, houve avanços no reconhecimento de direitos da mulher com a Constituição Cidadã³⁴. Apesar disso, na prática o exercício desses direitos está distante da realidade, mormente, ao tratarmos de mulheres cuja condição socioeconômica é marcada pela pobreza ou pobreza extrema no país.

Ora, um elemento marcante emergiu na pesquisa: quando se trata de famílias com demandas escolares em busca de atendimento psicológico no CRAS, as portavozes de tal demanda, em sua maioria, são as mães. Tal presença parece seguir a tendência dominante de supor que a tarefa do cuidado à família e aos filhos é, naturalmente, “coisa de mulher”. Assim, seria dever da mãe acompanhar a educação escolar dos filhos, cuidar da vida doméstica, dar suporte aos problemas de saúde de toda família etc. Conforme disse uma das profissionais entrevistadas, “recai sobre a mãe, não tem jeito”.

Mas sabemos que não são quaisquer mães: são mulheres em condição de pobreza ou pobreza extrema, cujos filhos fracassam na escola, e que buscam assistência para superar essa situação. Considerando que a pesquisa foi realizada no município de Salvador-BA, deve-se considerar, ainda, que a probabilidade é que a maioria de tais mulheres seja negra. Reconhecer a concretude dessas mulheres, portanto, é tarefa mais que fundamental, urgente.

Na revista *Carta Capital on line*, Lola Ferreira, Maria Martha Bruno e Flávia Bozza Martins (2019) apresentam o retrato da condição da mulher no Brasil, no qual se explicita que 63% de mulheres negras chefiam a casa, tendo filhos até 14 anos com renda diária de cinco dólares e cinquenta centavos, se encontrando na faixa abaixo da pobreza; 23,7% mulheres negras dispõem de renda menor de um dólar e noventa centavos³⁵. Por sua vez, são 39,6% de mulheres brancas em extrema pobreza chefiando a casa, e 13,9 % de mulheres brancas em miséria. Isso significa que o público feminino branco, em comparação ao negro, apresenta uma redução superior a 50% em relação à condição de pobreza e miséria. Os números são assustadores e representam milhões de brasileiras negras que sustentam e criam sozinhas seus filhos. Possivelmente, são essas as mulheres que buscam

³⁴ Conforme o artigo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]”. Ademais, tal Constituição apresenta no artigo 7º a “proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”.

³⁵ A fonte de informações advém da Síntese dos Indicadores Sociais, do IBGE.

acolhimento no CRAS. Desabstraí-las é tarefa que se impõe como desafio ético-político na atuação de profissionais de psicologia.

No Brasil, a desigualdade social, em seu alinhamento étnico-racial, tem origem no processo histórico de colonização extrativista brutal; quase extermínio dos povos indígenas e escravização dos africanos e seus descendentes nascidos no Brasil. Tais elementos de nossa história não foram encarados e superados rigorosamente. Assim, seus resquícios ainda impactam as formas de viver, sobretudo da população pobre e negra. Basta lembrar como a família pobre e negra era retratada, de forma dominante, nos períodos colonial, imperial, na primeira república, no estado novo, no desenvolvimentismo, na ditadura de 1964, e as contradições que marcam o período da “redemocratização” do país, seguida da inserção no neoliberalismo globalizado, e veremos a marca da desqualificação.

As mulheres negras seguem sendo atravessadas, em suas experiências, pela discriminação e negação de direitos. Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA (2019), “21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada”. Em comparação, “12,5% das mulheres brancas [...] são empregadas domésticas, sendo que 30% delas têm registro em Carteira de Trabalho”. Diante da desigualdade exposta, o próprio IPEA afirma que a “violação aos direitos humanos torna-se ainda mais grave quando constatamos a magnitude da população brasileira que está sujeita, cotidianamente, a agressões, humilhações e outros tipos de violências baseadas na sua cor ou raça” (IPEA, 2019, p. 3). Isso porque as “mulheres negras são 41 milhões de pessoas, representando 23,4% do total da população brasileira” (IPEA, 2019, p. 5).

A marca do racismo “velado” se faz sentir também na maior dificuldade que as mulheres negras têm para conseguir postos de trabalho que requerem contato com o público. Por detrás do cartaz de “Vagas de trabalho”, faz-se a ressalva de que a candidata precisa ter “boa aparência”, deixando no subtexto, embora explicitado diuturnamente, que a mulher negra não se encaixa nesse “perfil”:

A análise cruzada por sexo e cor/raça revela que entre homens brancos e mulheres negras existe uma diferença de quase 9 pontos percentuais nas suas taxas de desemprego. Enquanto para os homens brancos esse valor é de 8,3%, para as mulheres negras ele sobe para 16,6% [...]. Essa é uma clara manifestação da dupla discriminação a que este grupo está submetido, pois, se de um lado, as mulheres negras são excluídas dos “melhores” empregos simplesmente por serem mulheres, de outro elas

também são excluídas dos “empregos femininos”, como aqueles que requerem contato com o público, simplesmente por serem negras. (IPEA, 2019, p. 18)

A discriminação é transparente na distribuição das ocupações no mercado de trabalho, sendo que “são as mulheres pretas ou pardas as mais penalizadas, destacando-se a elevada concentração destas no emprego doméstico (22,4%) e trabalhadores sem remuneração (10,2%)” (IPEA, 2019, p. 21). A proteção social também é um elemento importante devido à expressiva informalidade da condição da ocupação de empregada doméstica, sendo que “32,7% das brancas contribuíam para a previdência e tinham, portanto, assegurado o seu direito à aposentadoria, enquanto apenas 25% das negras desfrutam da mesma situação” (IPEA, 2019, p. 25).

As desigualdades não terminam aí. Análise das jornadas de trabalho feita pelo IPEA desvela que 47,3% das mulheres negras trabalham mais de 40 horas semanais. Já no caso das mulheres brancas, 38,4% trabalham 40 horas semanais, sendo que a maioria (41,5%) trabalha entre 20 e 40 horas semanais (IPEA, 2019, p. 25).

Os dados evidenciam diferenças salariais entre brancos e negros e entre homens e mulheres. Conforme o IPEA (2019, p. 21), “Mulheres brancas ganham, em média, 59,5% do que ganham homens brancos, enquanto as mulheres negras ganham 65% dos homens do mesmo grupo racial e apenas 30% do rendimento médio de homens brancos”. A alegação da diferença salarial entre homens brancos e negros recai, geralmente, sobre a falta de qualificação, possivelmente resultante da inserção precoce dos segundos no mercado de trabalho, implicando na necessidade de se dividir entre estudo e trabalho. Tal argumento, no entanto, quando temperado com o reconhecimento da discriminação, se desmonta, na medida em que as mulheres possuem mais anos de estudo do que os homens: segundo o IPEA (2019, p.22), elas têm “em média 7,8 anos de estudos contra 6,8 dos homens (a média brasileira era, em 2003, de 7,2 anos)”. Nesse caso, os anos de estudo não se revertem em melhores oportunidades de trabalho e salário.

Tal ponderação não nega a realidade de desigualdades educacionais. No caso dos indicadores de analfabetismo, há uma significativa desigualdade entre pessoas brancas e negras, independentemente do gênero: ora, se “16,8% dos negros maiores de 15 anos [eram] analfabetos, em 2003, esse valor era de apenas

7,1% para os brancos” (IPEA, 2019, p. 13). Inserindo um recorte de gênero, é perceptível a diferença em relação ao ensino médio, concluído por 60,1% das mulheres brancas e 36,3% das mulheres negras; a desigualdade aumenta quando se trata do ensino superior, concluído por 18,2% das mulheres brancas, e apenas 5,2% das mulheres negras.

A síntese dos indicadores sociais sobre composição familiar, trabalho, proteção social, escolaridade, entre outros, evidencia que existe um conjunto de fatores que afeta a qualidade de vida da população feminina negra e pobre no Brasil. Ficam explicitados pontos fundamentais das desigualdades sociais, atravessadas pelo racismo e sexismo constituídos ao longo do processo histórico do país, que expõe as mulheres negras à dupla discriminação. Desse modo, o ideário da igualdade de direitos presente na Constituição Cidadã encontra-se distante da realidade, fato que se confirma no município de Salvador.

Assim, defendemos como fundamental que profissionais de psicologia, diante de mães pobres e negras que buscam assistência por encaminhamento das escolas, afinem o olhar e a escuta na direção de compreender como, naquela história singular, se articulam, como marcas de opressão, seus atravessamentos de gênero, raça e classe, construídos e consolidados na história do país. Contribui sobremaneira para tal afinação o diapasão da Interseccionalidade. Escutemos Crenshaw (2002, p. 177):

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Angela Davis (2016), por meio da análise sobre a trajetória do movimento feminista americano na luta dos direitos civis, resgata a importância das mulheres negras naquele mesmo país.

Segundo Díaz-Benítez e Mattos (2019, p. 80-1), a Interseccionalidade “consiste em entender as relações sociais como construções simultâneas em distintas ordens de raça, classe, sexo e gênero, sempre levando em conta os diferentes contextos sociais e históricos”. Tais pesquisadoras afirmam que, durante a década de 1960 e 1970, a organização coletiva em torno da militância feminista empreendeu esforços por meio da luta política em prol da garantia de direitos sociais, a fim de dar visibilidade a problemas do cotidiano de mulheres, negras e pobres, até então ignorados por estarem naturalizados no âmbito social.

Um dos principais gestos do feminismo negro norte-americano consistiu em denunciar, dentro do próprio feminismo, as particularidades e especificidades que a opressão racial trazia para a vida e para a construção subjetiva de mulheres negras e de cor. O debate, que foi também uma importante inflexão epistemológica, surgiu do desconforto no feminismo com a centralidade que tinha sido concedida ao gênero como marcador principal na análise das diferenças e das relações sociais. (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 68-9)

Militantes e pensadoras do movimento feminista negro norte-americano como Ângela Davis, Patricia Hill Collins e bell hooks afirmaram que o estudo isolado das categorias de gênero, raça e classe não dava conta de compreender a complexidade das experiências de mulheres racializadas e empobrecidas, daí advindo a defesa de estudos que busquem articular estas e outras categorias. Nesse alinhamento, faz-se mister ressaltar que, em todo o percurso das políticas sociais no Brasil, apresentado na Seção II, a população negra, indígena e pobre sofreu discriminação, acentuada pela implementação de políticas que aprofundaram as desigualdades sociais.

Insistimos: se as mães que chegam aos CRAS em busca de assistência são mulheres pobres e negras, é preciso reconhecer que seus filhos são também pobres e negros. Assim, é preciso olhar para o atendimento ofertado a essas mães e filhos à luz da história, sendo inevitável o reconhecimento de que o pensamento conservador permanece dominante, sendo este o perfil da maioria dos representantes políticos, seja do âmbito Municipal, Estadual e Federal. Para além de expressarem seus preconceitos, eles têm o poder de adotar medidas perversas, de cunho repressivo e punitivo, aplicadas contra pobres e negros, com especial crueldade quando o alvo é o jovem negro:

Observamos esta racionalidade nas práticas arbitrárias e violentas do Estado direcionadas a um grupo social específico, na linguagem e na visão de um grande segmento da sociedade atravessado por uma ideologia

dominante elitista, preconceituosa e discriminadora, de uma percepção de classe que pensa o seu ideal de conduta, de valores como verdade efetiva, mas que encobre o racismo e ódio de classe. Podemos também observar, claramente, quando o Governador do RJ, Luiz Fernando Pezão, deixa subentendido na mídia impressa, quando da retirada de jovens negros e pobres dos ônibus em direção às praia da cidade do Rio, que “se é jovem, preto e pobre, é ladrão”; quando o ex-Prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, afirma que “menor praticando crime é problema de polícia, não social”, ou quando um garçom de um bar restaurante no bairro de Ipanema se recusa a dar comida para uma criança aparentando 10 anos, supostamente em situação de rua, e a expulsa dizendo: “Isso não é gente, é bicho!” Não podemos considerar apenas que aí exista uma discriminação de ordem econômica, de classe, mas também que a questão racial, a cor, tem um papel preponderante nessa construção que deixou permanências. (GATTO, 2017, p.54)

Não deixam margem para dúvidas os dados do Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) - 2014, ferramenta que monitora o número de mortes desse público, é elaborada a partir da parceria entre: o Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, o Ministério dos Direitos Humanos, o Observatório de Favelas e o Laboratório de Análise da Violência, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LAV-UERJ). A faixa etária mais atingida está entre 12 e 18 anos, sendo majoritariamente meninos os que não chegam a se tornar adultos, tendo a vida ceifada precocemente pela violência. A condição socioeconômica dos meninos assassinados é de pobreza:

[...] o perigo de ser assassinado vem aumentando para os adolescentes em comparação com quase todos os outros grupos etários, o que significa que o homicídio é um fenômeno que vem se concentrando, de forma crescente, nos adolescentes como um público-alvo cada vez mais comum. Assim, este resultado parece apontar um "rejuvenescimento" dos homicídios ao longo dos anos, com o aumento do risco de vitimização dos adolescentes em comparação com quase todos os outros grupos etários, inclusive aqueles de maior incidência (19 a 29 anos). Tudo isso sublinha a crescente gravidade do fenômeno dos homicídios contra adolescentes no Brasil. (MELO; CANO, 2017, p. 67)

No caso do estado da Bahia, o IHA (2017) evidenciou a violência expressiva contra os jovens, em especial nos municípios de Salvador, Alagoinhas, Feira de Santana, Camaçari, Simões Filho e Lauro de Freitas. As informações sobre a violência às vítimas envolvem sexo, faixa etária e raça:

Em 2014, o risco relativo por sexo foi a dimensão de maior impacto. O risco de um adolescente do sexo masculino ser morto por homicídio foi 13 vezes maior do que o risco de uma adolescente. A segunda dimensão de maior relevância foi o meio utilizado. Assim, o risco de um adolescente ser morto por uma arma de fogo é 6 vezes maior do que por outros meios. O risco relativo por cor/raça aponta para o fato de um adolescente negro brasileiro ter quase três vezes mais chances de ser morto por homicídio em comparação a um adolescente branco. Por fim, é possível observar que a

violência letal não atinge somente aos adolescentes, pois os grupos de jovens com idade entre 19 e 24 anos têm risco de morrer por homicídio quase duas vezes superior ao grupo de adolescentes. (MELO; CANO, 2017, p. 58)

Seguindo a aproximação com a realidade baiana, pesquisa de Pereira Junior (2018) analisou 94 relatórios de 24 adolescentes em conflito com a lei cumprindo medida de privação de liberdade em Salvador, indicando a predominância quase absoluta de jovens pobres, não brancos e com baixa escolaridade. Se tais dados podem fazer supor que tais jovens têm maior tendência à criminalidade, a realidade do tratamento diferenciado nos faz lembrar que é mais um perfil institucional do que o perfil do criminoso o que produz tal retrato. É de notório conhecimento que, a depender da pertença social, a sociedade brasileira se posiciona diferentemente, sendo simbólica a tolerância com a dependência química do ator brasileiro Fábio Assunção, branco e bem-sucedido profissionalmente, enquanto usuários de drogas que circulam pela cracolândia são marginalizados, vistos com hostilidade, submetidos à violenta ação policial. No Brasil, particularmente, a abordagem policial aos jovens negros nos bairros periféricos e em favelas já representa de antemão concebê-los marginais.

Não é coincidência que encontramos o mesmo perfil de usuários quando nos dirigimos às instituições de saúde mental infanto-juvenil. Pesquisa de Freire (2017) desvela o perfil dos usuários de um CAPSi de Salvador, a partir da análise de 284 prontuários, registrados entre novembro de 2015 e janeiro de 2016: são, em sua maioria, meninos, pobres, com uma idade média de 10 anos, estudantes do Ensino Fundamental I, que procuram tal aparelho por encaminhamento da escola. Embora não haja registros nos prontuários, pelos dados da cidade, é possível supor que a maior parte deles é negra.

Por fim, pesquisa de Encarnação Junior (2015) realizada em um Serviço-Escola de um curso de Psicologia em uma universidade pública no interior da Bahia, a fim de compreender as demandas e o atendimento às queixas escolares, aponta, a partir da análise dos prontuários, a predominância de meninos negros e pobres, com uma média de 7 a 10 anos de idade, estudante do ensino fundamental I público. Chama a atenção, nesta pesquisa, a presença de casos encaminhados pela escola de estudantes que são categorizados como “vítimas de *bullying*”, a quem se supõe que o tratamento psicológico pode fortalecer a resiliência.

Neste ponto, recuperamos que duas profissionais de psicologia ouvidas nesta Tese nomeiam, inicialmente, como *bullying* as experiências de racismo vivenciadas por crianças e adolescentes negros nas escolas, as quais impactam suas trajetórias escolares, culminando no encaminhamento para o CRAS. No entanto, entendemos que nomear tais situações como *bullying* despolitiza o urgente debate sobre racismo no chão das escolas, vivido, cumpre ressaltar, muito precocemente. Ora, o racismo é estrutural, tem lastro histórico e político, fazendo-se presente nas relações políticas, jurídicas, econômicas e familiares. Segundo Almeida (2019), por mais que, no âmbito jurídico, o racismo seja crime, isso não impede, num país estruturalmente racista, que grupos racializados sejam discriminados, seja de forma explícita ou velada.

Aproximando o olhar em relação à escolaridade, pesquisa de Carvalho (2004) cruzou informações relativas ao gênero, raça e classe social de estudantes do ensino fundamental que vem fracassando na escola pública no município de São Paulo, desvelando que tais índices tendem a recair sobre meninos negros e pobres. A pesquisadora chama a atenção para o fato de que as duas professoras entrevistadas em sua pesquisa tiveram dificuldade em atribuir a raça dos alunos de sua turma. Daí que mais alunos se autoidentificam como negros dos que assim são apresentados pelas professoras, revelando uma tendência de branqueamento da turma.

Tal pesquisa ainda aponta que o perfil dos alunos considerados aquém em seu desempenho escolar e vistos como indisciplinados incide novamente sobre meninos negros e pobres. Apesar deste resultado, a pesquisadora afirma não identificar discriminação explícita das professoras em relação aos alunos, de onde ela conclui que a incidência de fracasso escolar sobre o referido perfil decorre de um complexo processo de construção social e cultural que associa aos meninos, principalmente se negros e pobres, uma visão discriminatória ainda que não explicitada na forma de racismo aberto (CARVALHO, 2004). A autora também reforça a importância de se ampliar os debates de gênero na escola, rompendo com naturalizações que supõem que os meninos são mais violentos que as meninas, por exemplo.

A suposição de que meninos negros e pobres têm uma tendência a comportamentos violentos e contraventores é marca da sociedade brasileira (PATTO, 1999). A existência da discriminação e inferiorização investida à população

negra ocorre por meio de um poderoso mecanismo disseminado que propaga a ideia negativa do negro. Opostamente, os veículos midiáticos propagam a ideia valorativa do grupo dominante, a quem compete assumir o poder por meio da ocupação de posições de autoridade ou comando (NASCIMENTO, 1978).

Basta lembrar do movimento denominado *Rolezinho*³⁶, na passagem entre 2013 e 2014, em que jovens pobres da periferia marcavam pelas Redes Sociais, na *internet*, *rolés coletivos* em espaços como shoppings. Esse fenômeno desvelou a existência do *apartheid* naturalizado no seio da sociedade brasileira, expondo que crianças, adolescentes e jovens da periferia, pobres e negros, não deveriam circular em determinados territórios. Numa sociedade orientada pelo consumo, o anúncio era de que os templos da mercadoria são de domínio branco, escarrando o racismo e as desigualdades sociais no país.

Desse modo, a desqualificação da infância e da família negra e pobre, retratada na Seção II desta Tese, segue praticamente inalterada ao longo da história, marcando nossas políticas públicas. Assim, torna-se fundamental a reflexão, por parte das profissionais de psicologia, daquilo a que Mbembe (2016) nomeia de Necropolítica. O Estado, por meio das políticas públicas, tem o poder de decidir quem vive e quem morre, a quem será proporcionado ou não o acesso a serviços básicos, como alimentação, saneamento, saúde, educação, segurança e assistência. A história das políticas de assistência social no Brasil desvela que o necropoder está em curso desde o período colonial. As poucas mudanças nesse enfoque, além de incipientes, indicam que a necropolítica segue firme e em estado de guerra permanente, visível em determinadas regiões do município de Salvador, marcadas pela pobreza.

Passadas décadas a fio, a criança negra e pobre continua sendo vista como menor, sinônimo de delinquência. É com base nessa naturalização que a sociedade brasileira aceita silente que a infância e a juventude negras e pobres continuem sendo assassinadas de diferentes formas, principalmente nos grandes centros urbanos do país, pela força policial e miliciana. É a prática de extermínio. A persistência do preconceito social se materializa na força exercida por determinados segmentos conservadores da sociedade que defendem a aprovação da redução da

³⁶ Cf: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/12/rolezinhos-em-shoppings-sao-grito-por-lazer-e-consumo-dizem-funkeiros.html>

maioridade penal, visando aprisionar os “delinquentes” tal como nos séculos passados.

Mais uma vez, estamos diante da contradição entre as garantias da legislação, com destaque para a Constituição Cidadã (1988) e o ECA (1990), e a violação brutal dos direitos sociais da população infanto-juvenil pobre e negra. Apesar de avanços na garantia de direitos, persiste a desproteção a crianças, adolescentes, jovens pobres e negros brasileiros. Dessa forma, valendo-nos das lentes da Interseccionalidade, conseguimos enxergar nitidamente que os marcadores sociais podem atenuar ou acentuar formas de opressão, discriminação e desigualdade.

Os números de violência no Brasil aos jovens mais uma vez falam por si. Conforme informações do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, “74,5% das pessoas assassinadas em intervenção policial são pretas ou pardas”. Quando não são assassinados, eles são encarcerados. A Agência Lupa, em junho de 2017, divulgou dados sobre o sistema carcerário no Brasil a partir do “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Dos detidos no país 61,6% são pardos ou pretos e 34,38% branco”. De fato, Flauzina (2018) aponta uma aproximação entre a realidade do encarceramento negro dos EUA com o Brasil. Para a autora, as ações do Estado no combate as drogas vêm sendo celetistas no sistema judiciário e inclusive, nas últimas décadas, tem encarcerado muitas mulheres negras. A brutalidade da forma como são tratados fica ainda mais evidenciada quando, após os negros serem assassinados, a instituição Polícia alega que, na abordagem, houve resistência, a fim de justificar o genocídio. Assim, estamos diante de forças conservadoras, de ranço escravagista.

Vale ressaltar que um dos mais relevantes movimentos de resistência a esse cenário desolador partiu justamente de mães negras e pobres, ou seja, o mesmo perfil de mulheres que chegam nos chãos dos CRAS em Salvador. Trata-se do Movimento Independente Mães de Maio (2017), formado em decorrência da indignação de muitas mães das periferias e favelas, que perderam seus filhos devido à ação policial em uma verdadeira chacina, que ficou conhecida como “Crimes de Maio”: no ano de 2006, cerca de 564 pessoas periféricas, em sua maioria negras, todas pobres, foram mortas no Estado de São Paulo. Segundo Débora Maria Silva

(2016, s/p.)³⁷, fundadora desse movimento de resistência, luta e denúncia, “O nosso grito é um grito que tem que ecoar porque nosso país é um país omissivo. É inaceitável que em maio de 2006, no espaço de uma semana, se matem mais de 600 pessoas”. A realidade gritada por Débora é bastante concreta também na Bahia, sendo simbólica a história de Davi Fiúza, cuja mãe, Rute Fiúza, compõe o movimento Mães de Maio.³⁸

Posto isso, retomamos: as chamadas “famílias” que buscam o CRAS trazendo demandas escolares são, em realidade, mulheres pobres, muitas negras. As histórias que elas carregam revelam um ciclo: diante das dificuldades de escolarização, a escola encaminha seus “casos” para as profissionais de psicologia que atuam nos CRAS, deslocando-os do contexto escolar; nos CRAS, as profissionais de psicologia acolhem as mães cujos filhos foram encaminhados pela escola; no entanto, ao tomar conhecimento do perfil da demanda, o que costumam fazer é mais uma vez encaminhar o caso, em especial para clínicas multiprofissionais que pertencem à Rede intersetorial, ainda que estejam cientes de que a maioria não terá êxito, dada a superlotação de todos os serviços. Ao final, as instituições da rede não concretizam o atendimento, o CRAS não acompanha os encaminhamentos, a escola que produziu a demanda fica sem retorno e o aluno encaminhado, sobre quem se individualiza o problema, não fica em lugar nenhum, sendo jogado como uma batata quente.

Este não é um ciclo casual, mas é o ciclo de nossa História, na qual, desde sempre, a população pobre e negra vive a desassistência. Reforça nossa análise o complexo retrato feito acima, seja dos mecanismos mais ou menos mordazes de opressão, seja das estratégias mais ou menos organizadas de resistência. Tatiana Dias Silva (2013) apresenta uma análise precisa sobre o quanto raça e gênero são estruturantes das desigualdades sociais no Brasil:

As discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe e, no caso, na vivência da pobreza, a influenciar seus preditores e, conseqüentemente, suas estratégias de superação. Neste sentido, são as mulheres negras que vivenciam estas duas experiências, aquelas sempre identificadas como ocupantes permanentes da base da hierarquia social. (SILVA, 2013, p. 109)

³⁷ Entrevista na página de Direitos Humanos do Jornal Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo, disponível no site brasildefato.com.br

³⁸ Cf. <https://ponte.org/depoimento-rute-fiuza-a-luta-e-por-justica-e-por-memoria/>

Esta é a realidade que atravessa a vida daquelas que procuram vários CRAS de Salvador em busca de atendimento às demandas escolares: mulheres, pobres, provavelmente negras. Suas demandas costumam ser inicialmente acolhidas por profissionais de psicologia, a quem compete decidir se o caso será acompanhado ali ou encaminhado para outro lugar. Realizar esse trabalho mobiliza tais profissionais, conforme os depoimentos das participantes, as quais expressaram o quão difícil é lidar cotidianamente com essa realidade diante das difíceis condições socioeconômicas que o público vivencia. Não é incomum o sentimento de impotência diante dos poucos recursos disponíveis para impulsionar efetivamente mudanças na vida dessas mulheres.

Nesse ponto, destaca-se um comum: tanto as psicólogas que acolhem as demandas escolares, quanto as mães que buscam tal acolhimento são mulheres. De fato, às mulheres têm sido delegadas as funções do cuidado das crianças e adolescentes, seja dos filhos em casa (com todos os desdobramentos fora dela), seja da educação escolar, seja no atendimento no âmbito das políticas de assistência social. Ressalta-se, ainda, que o lugar de cuidado da infância pobre no Brasil, um país escravocrata, clientelista e patrimonialista, é de notório desprestígio.

Se, em comum, psicólogas e mães assistidas são mulheres, a relação entre estas mulheres está perpassada por desigualdades socioeconômicas: as primeiras são profissionais com formação universitária, as mães vivem em condição de pobreza e extrema pobreza, ao que se soma a baixa escolarização formal.³⁹ As profissionais, ao mesmo tempo, que se sensibilizam com a situação das mães assistidas nos CRAS, tecem comentários afinados a estereótipos sociais em torno da pobreza, tais como: “também, a condição de vida que tem”, “são vidas muito complexas” ou “elas não sabem acompanhar a educação dos filhos”.

Há evidentes desigualdades entre as mães e profissionais de psicologia, de âmbito socioeconômico e formativo, mas todas estão submetidas às agruras da precarização dos serviços públicos voltados ao atendimento dos direitos sociais da população pobre, ainda que umas como usuárias e outras, como trabalhadoras⁴⁰.

³⁹ As diferenças entre as classes sociais possibilitam, por exemplo, que mulheres com recursos financeiros contratem serviços com outras mulheres mais pobres, em geral negras, para desempenhar várias atividades atribuídas socialmente à condição feminina, não sem uma carga de desvalor. Com isso, tende-se a abrir um abismo entre elas, acentuando mais as diferenças que as atravessam do que as semelhanças que as uniriam.

⁴⁰ Nesse ponto, chamamos a atenção para a alta rotatividade de profissionais de psicologia nos CRAS. Para além do vínculo empregatício precário, outra motivação para não permanecerem por muito tempo nesses

Não podemos nos furtar a partilhar nosso desconforto ao tecer a presente análise, nos sabendo também à luz de nossos atravessamentos: como pesquisadora, me reconheço como mulher cisgênera, branca, nascida na região sudeste, filha de imigrantes europeus, servidora pública, mãe, professora universitária. Minha orientadora não difere muito do meu perfil. Ciente de que carregamos marcas que garantem que vários direitos sejam mais facilmente acessíveis, mobiliza-nos como desafio ético, nessa construção, evitar o risco de sermos desrespeitosas com todas as pessoas envolvidas na pesquisa, desafio que se amplia dadas nossas diferenças e, em alguns casos, desigualdades. Acrescentamos que na defesa dessa Tese a banca destacou que o meu olhar, enquanto pesquisadora, também é atravessado por meus marcadores racial, de gênero e socioeconômico, que, em muitos casos, me impediu de perceber determinadas ocasiões nas entrevistas que poderiam ser disparadoras de temas que só foram melhor compreendidos depois de encerrado o trabalho de campo. Assim, uma interlocução mais aprofundada com as profissionais em torno de temas que se tornaram caros à pesquisa – como a questão racial, a questão de gênero, a concepção de família, de pobreza, por exemplo – não pode acontecer.

Na vivência do processo da pesquisa é fundamental expor que durante as entrevistas as participantes enfatizaram o receio de suas falas serem identificadas e sofrerem retaliação da instituição. Neste sentido acentuamos que muito dos conteúdos das entrevistas não puderam ser incluídos na escrita deste trabalho a fim de preservar a identidade das participantes.

Nesse ponto, vale ressaltar que não temos a intenção de culpabilizar ou julgar individualmente as psicólogas em relação às suas falas sobre as mães assistidas. Ao contrário, o que parece orientar tais práticas é mais complexo tendo determinações históricas e políticas profundas. Ao analisar as práticas de profissionais da psicologia no enfrentamento à pobreza no CRAS, Dantas (2013) aponta a força dos ideais neoliberais, desvelados na naturalização das questões sociais e na responsabilização das pessoas, individualmente, pela condição social de pobreza. Embora em menor número, Dantas (2013) também encontrou profissionais que criavam estratégias de atuação que rompessem com o tradicionalismo e conservadorismo da psicologia.

Dado o forte acento conservador, importa pensar a lógica que orienta tais olhares e práticas. Está no cerne do modo capitalista de pensar a atribuição do êxito ou fracasso, seja ele escolar ou social, a partir do mérito individual, ou seja, o sucesso socioeconômico depende unicamente do esforço pessoal. Bock (2000) retratou essa ideia recuperando o conto alemão do *Barão de Münchhausen*: trata-se de um homem que afunda com seu cavalo na areia movediça e consegue sozinho superar a situação, puxando-se a si mesmo pelo cabelo, e conseguindo, num lance de pernas, salvar também seu cavalo. Essa lógica, ainda que não explicitada, está entranhada na ideia da superação das adversidades pelo esforço pessoal. Tal perspectiva, no entanto, encobre a perversa estrutura de desigualdade social, discriminação racial e de gênero, omitindo as diferentes condições concretas de vida que possibilitam maior ou menor acesso à formação e oportunidades. Assim, a meritocracia representa uma simplificação que encobre, dentre outros elementos, o racismo, o sexismo e o classismo típicos da sociedade brasileira, estimulando uma visão fragmentada que individualiza o complexo processo social, econômico, político e cultural que atravessa os lugares sociais de modo muito mais determinante do que o mérito pessoal (OLIVEIRA, 2020). Por mais óbvio que pareça, ainda tem sido importante informar estudantes e profissionais de psicologia que a condição de pobreza não é uma escolha pessoal decorrente da falta de esforço pessoal, típico pensamento para justificar as desigualdades sociais.

Na construção e consolidação de ajustamento à certa forma de organização social (a capitalista), tanto a psicologia quanto a escola assumiram papel fundamental (PATTO, 1984, 1998, 2008). Desde seu surgimento, e ao longo do século XX, tradicionalmente, a psicologia e a escola buscaram adequação do sujeito aos moldes esperados em tal sociedade, tomados como naturais (PATTO, 1984). Ademais, a psicologia esteve presente nas ações sociais de cunho assistencialista, que, no Brasil, tem raiz higienista e eugenista. Ao longo da história, é marcante a narrativa pautada na culpabilização da família pobre pelo fracasso escolar, sendo que as mães seguem sendo sobrecarregadas e ao mesmo tempo subestimadas quanto à capacidade de educar os filhos (PATTO, 1992). Com base em instrumentos diagnósticos que deliberam parâmetros de normalidade e anormalidade, não é raro encontrar análises psicológicas que desqualificam tais famílias intelectual e moralmente. Segundo Patto,

Orientadas por uma psicologia educacional instrumental que tradicionalmente administra a improdutividade da escola desviando a atenção de todos para o aprendiz, como se sua maneira de ser na escola fosse um “em si” anterior e exterior ao que se passa no processo de ensino. (PATTO, 2008, p.358)

Os interesses de manutenção do sistema de dominação encontram ressonância na atuação de profissionais tanto da educação quanto da psicologia. Se, em uma ponta, muitas vezes as escolas encaminham estudantes negros e pobres para os CRAS, em busca de um diagnóstico que justifique suas dificuldades de escolarização; na outra ponta, profissionais de psicologia, diante de tais demandas, por vezes coadunando com a perspectiva da escola, partindo dos pressupostos de que tais estudantes precisam passar por uma avaliação psicológica nos moldes tradicionais, para diagnosticar o fracasso escolar; e que a solução de tais dificuldades passa pelo atendimento clínico individual (que pode incluir a família). Contudo tem profissionais de psicologia que partem do entendimento de problemas de escolarização. No entanto ainda é dominante a postura de profissionais de psicologia que adotam a perspectiva de avaliação psicológica no aluno.

Tal realidade já tinha sido encontrada em outras investigações realizadas em nosso Grupo de Pesquisa (EPIS). Pesquisa sobre a atuação de profissionais da psicologia em um Serviço-Escola de um curso de psicologia em uma universidade pública do interior da Bahia apontou a presença marcante de práticas diagnósticas e clínicas das queixas escolares (ENCARNAÇÃO JUNIOR, 2015). Análise da atuação de psicólogas em CRAS e CREAS na Bahia feita por Viégas e Souza (2017) reafirma como eixo central a prática diagnóstica, por meio da qual se dá a atribuição de inúmeros problemas de aprendizagem com conotação patológica a crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas. Freire (2017), ao analisar a realidade de um CAPSi em Salvador, ressalta o predomínio de uma abordagem clínica tradicional frente aos casos de queixas escolares. O mesmo se fez presente como tendência na atuação de profissionais de psicologia em instituições de internação de adolescentes e jovens em conflitos com a lei, cuja prática é centrada na produção de diagnósticos (PEREIRA JUNIOR, 2018). Já referenciadas anteriormente, tais pesquisas ressaltam o perfil do público atendido nas instituições pesquisadas: pobres e negros.

Também na presente Tese, as entrevistadas, ao falarem dos casos encaminhados pela escola, listam uma série de rótulos que supostamente explicam

o problema: TDAH, autismo, retardo mental, dificuldade de leitura e escrita, problemas comportamentais e de aprendizagem. Impossibilitadas legalmente de realizar o diagnóstico, as profissionais colocam a família no foco do acolhimento às demandas: a investigação fica centrada na estrutura familiar, buscando localizar possíveis vulnerabilidades que justifiquem o acompanhamento do caso no CRAS, sem o que, é possível a permanência do caso na desassistência. E para tentar garantir que o diagnóstico solicitado pela escola seja feito, o caso é encaminhamento para serviços públicos ou privados, principalmente clínicas multiprofissionais ou de saúde.

Tais práticas corroboram com a perspectiva individualizante, atribuindo uma culpabilização da criança/adolescente e sua família em relação ao fracasso escolar. Mas ao mesmo tempo, existe o reconhecimento que a questão de encaminhar alunos e produzir queixas é complexo conforme expôs uma participante, destacando que a escola tem problemas de ordem política, de desvalorização de seu papel social e também de má remuneração. Que sobretudo, está difícil educar. De maneira dominante, as condições concretas que envolvem a relação aluno-escola-família ficam fora de foco: são desconsideradas a vida na sala de aula, a expectativa dos atores escolares sobre a aprendizagem dos alunos, a precariedade da estrutura escolar e as condições adversas de trabalho (como os baixos salários e as políticas educacionais). Por sua vez, o reconhecimento de que as dificuldades podem ser resultado da própria escola também tende a recair em um olhar individualizante. Nesse caso, são as professoras que não sabem o manejo adequado no trato com alunos pobres, de forma que à Psicologia cabe oferecer capacitação para que as professoras aprendam a reconhecer os problemas de aprendizagem dos seus alunos.

Em comum, tais interpretações desconsideram as múltiplas determinações que interferem no processo de escolarização, carregando um viés medicalizante, na medida em que a medicalização

envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da

psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza. (FORUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015, s/p.)

Um exemplo significativo e impactante de medicalização da vida social é ressaltado em Harayama (2016): trata-se da *drapetomania*, categoria diagnóstica proposta pelo médico norte-americano Samuel *Cartwright*, em 1851, para explicar biologicamente o impulso apresentado por negros de fugir em seu país. A doença de *Cartwright*, aventada na ótica “científica” enviesada própria da classe dominante, careceu de um aspecto fundamental: contextualizar. Ao fazê-lo, explicita-se o que produzia a fuga de negros: um país regido pelo modo de produção escravagista.

Do ponto de vista da medicalização da educação, problemas de escolarização têm sido transformados em dificuldades de aprendizagem, com a suposição prevalente da incapacidade de aprender do aluno ou de educar de sua família. A partir de critérios discriminatórios, a causa do fracasso escolar é isolada no indivíduo e seu entorno. Essa lógica está impregnada de ranços teóricos elaborados em contexto histórico, político e econômico calcado na eugenia e higienismo, os quais contribuíram historicamente para a desqualificação da família pobre e, sobretudo, negra. A ênfase em supostas doenças que atingem exclusivamente a aprendizagem e comportamento escolares advém de achados pseudocientíficos propagados como verdades inquestionáveis, mas que guardam compromissos políticos bem delimitados. Não é coincidência a cooptação econômica de parcela significativa de médicos e cientistas por parte da indústria farmacêutica, que vendem doenças e cura, em troca de vantagens como prêmios e viagens (HARAYAMA, 2016).

Para além da legitimação de diagnósticos biologizantes, também foi possível notar a presença de explicações medicalizantes que atestam que as famílias pobres têm mais chance de carregar dificuldades de escolarização, justamente pela condição de pobreza. Como consequência, a única possibilidade de atuação frente a esta demanda específica é a clínica. Daí decorre o predomínio da adoção da estratégia de encaminhar os casos, a qual encontra suporte nos documentos oficiais que regem a atuação de profissionais da psicologia nos CRAS, já que ali se afirmam que a queixa escolar não é demanda para tal aparelho, bem como que ali não se deve realizar atendimento clínico.

Tal olhar não é especificidade das profissionais participantes da pesquisa, mas decorre, de maneira geral, do próprio processo de formação básica de profissionais da psicologia. Comum em outras pesquisas, as lacunas formativas

também se fizeram presentes nas falas das entrevistadas, quando as profissionais tecem críticas à formação a que tiveram acesso, apontando lacunas importantes. Segundo relatam, a formação apresentou clara inclinação para áreas tradicionais na psicologia – a clínica e a organizacional. Com pouca ênfase no campo da Psicologia Social, as disciplinas de Psicologia Escolar e Educacional, por sua vez, tendiam ao enfoque na aplicação de instrumentos diagnósticos. A quase ausência de discussão acerca das Políticas Públicas implicou que as profissionais se formaram sem terem tido amplo acesso ao debate de conteúdos que as ajudem a pensar a realidade social brasileira e baiana de forma crítica. O desconhecimento vivido, ao ingressarem no trabalho, em relação ao papel de profissionais da psicologia nos CRAS, demandou das participantes da pesquisa, já dentro do serviço, a necessidade de se debruçarem sobre os documentos oficiais que norteiam tal prática nas brechas possíveis e a partir da iniciativa pessoal, já que também não houve formação específica no ingresso como trabalhadoras do CRAS.

Para além do conhecimento técnico em torno do papel a ser desempenhado nos CRAS, outros debates fundamentais para sedimentar a práxis crítica também seguem incipientes na formação de psicólogas. Destaque merece ser dado ao conceito de família, dado que o enfoque que se sobressai tende a reforçar um modelo idealizado, cujo acento clínico tradicional insiste em se descolar das condições concretas de vida da população brasileira, analisadas anteriormente.

Na contramão deste olhar, Patto (1984, 1992, 2008) é decisiva ao romper com a tradicional desqualificação da família pobre e negra, bem como da instituição escolar. Suas contribuições resultaram em uma virada de paradigma teórico-prático em parte dos profissionais no campo da psicologia escolar e educacional, orientadas por um compromisso ético-político crítico, inaugurando ensaios teórico-práticos interessantes na área (SOUZA, 2007a; MACHADO, LERNER, FONSECA, 2017).

Também não é recente a virada de paradigma no campo da Psicologia Social, sendo inspiradora a Psicologia da Libertação, impulsionada por Ignacio Martín-Baró (2017), e ainda pouco adotada nos cursos de psicologia. Tal autor provoca a pensar o quanto o propósito de libertar a população oprimida está implicado na libertação da própria psicologia.

A metodologia em que fomos formados, de corte tipicamente idealista, nos leva da teoria à realidade, dos modelos aos problemas e não o inverso. [...]As teorias e os modelos originariamente elaborados para responder certos problemas e a partir de certos problemas interesses carregam seus

condicionamentos históricos quando aplicado na análise de outros problemas e em circunstâncias diferentes. Assim, a compreensão de nossa realidade fica mediatizada por aquilo que esquemas criados em outros mundos podem apreender [...] (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 70-1)

Ao invés de buscar a adaptação do sujeito ao social, cooptada pelo liberalismo capitalista, a Psicologia pode se voltar para as demandas concretas da população, mediando e intervindo a fim de contribuir com a consciência crítica dos grupos sociais envolvidos, visando a transformação de todos. Nas palavras de Lane (2006, p. 10):

[...] a grande preocupação da Psicologia Social é conhecer como o homem se insere neste processo histórico, não apenas como ele é determinado, mas principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive.

Em um cenário em que ainda predominam aportes tradicionalistas significativamente cristalizados na Psicologia, as contribuições citadas acima representam a resistência de profissionais de psicologia que lutaram por outro modo de fazer no âmbito social, comunitário e escolar. Por meio delas, ganha relevo a construção de estratégias de atuação crítica, conectadas politicamente com o compromisso social e ético, provocando a ruptura com abordagens que reforçam a opressão e a dominação.

Outro aspecto fundamental de ser pautado na formação básica é o racismo. No mínimo na forma de silêncio, ele impregna boa parte de nossa formação. Tanto é assim que se torna necessária a Resolução CFP N.º 018/2002, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Trata-se de preocupação tão necessária quanto tardia, aspecto de pronto reconhecido pelo próprio Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais de Psicologia:

[...] o Sistema Conselhos demorou a abraçar a causa. Se, nos anos 1970 e 1980, engajou-se no Movimento de Reforma Sanitária, nos anos de 1980 e 1990, no Movimento da Reforma psiquiátrica e Luta Antimanicomial e nos anos 1990 instituiu o compromisso social da Psicologia e criou a Comissão de Direitos Humanos no CFP e nos CRPs, foi somente nos anos 2000 que incorporou a discussão sobre racismo e igualdade racial. Mas, desde que a reconheceu como de relevância social tem, em maior ou menor grau, procurado dar visibilidade a ela. Com a elaboração deste documento do CREPOP, o CFP visa propiciar a ampliação do debate, com o intuito de que seja sistemático, constante. (CFP; CRPs, 2017, p. 73-74)

De toda forma, tal Resolução representa um avanço, ao estabelecer princípios éticos para o exercício profissional, orientados pelo cuidado para não (re) produzir discriminação ou racismo. Vejamos seus artigos:

Art. 1º - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo. Art. 2º - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia. Art. 3º - Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo. Art. 4º - Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial. Art. 5º - Os psicólogos não colaborarão com eventos ou serviços que sejam de natureza discriminatória ou contribuam para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias. Art. 6º - Os psicólogos não se pronunciarão nem participarão de pronunciamentos públicos nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar o preconceito racial. (CFP, 2002)

A fim de instrumentalizar as profissionais para uma atuação ético-política de combate ao racismo e promoção da igualdade racial, o CFP também publicou, mais de uma década depois, uma Cartilha sobre relações raciais (CFP, 2017), na qual retoma dois pontos destacados desde o Código de Ética da profissão (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005):

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural. (CFP, 2017, p. 77)

De fato, nos últimos anos, alguns profissionais de psicologia passaram a dar maior atenção ao tema, produzindo uma vasta literatura que opera com contribuições para que as profissionais de psicologia possam romper com o racismo que impregna parte de nossa formação, não apenas de psicólogas, mas de brasileiras, sendo instigante a recente publicação do CFP (2021). O reconhecimento dos atravessamentos de gênero, raça e classe na elaboração e consolidação de políticas de assistência às famílias pobres no Brasil desvela a força da presença feminina nos dois lados da mesa dos serviços. A afinação em torno das pautas do feminismo negro também pode trazer suporte teórico-prático para adensar a práxis crítica.

Ressaltamos, ainda, a importância de se figurar na formação de psicólogas os debates sobre medicalização, a fim de romper com o discurso da doença, do

problema e da falta no e do indivíduo. Destaca-se, nessa construção, as contribuições do Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade⁴¹. Para além das *Recomendações de Práticas Não Medicalizantes para Profissionais e Serviços de Educação e Saúde* (FÓRUM..., 2013), e do *Manifesto desmedicalizante e interseccional* (FÓRUM..., 2019), ressaltamos o projeto intitulado *Mães pesquisadoras: não somos objeto, somos protagonistas* (FÓRUM..., 2021), no qual foram colhidos depoimentos de diversas mães que viveram experiências de desqualificação de seus saberes em relação aos próprios filhos⁴², mostrando o quanto a escuta de mães historicamente desvalorizadas pode desvelar perspectivas surpreendentes.

Merece, ainda, leitura e discussão do documento *Apontamentos sobre a Lei 13.935/2019* (FÓRUM..., 2021). Embora tal documento verse sobre a inserção de profissionais de psicologia e serviço social na rede básica de ensino, ele pode inspirar reflexões para profissionais situados em outros territórios, dentre os quais os CRAS, já que ilumina questões nevrálgicas, como a medicalização da pobreza, o mito da incompetência docente, sofrimento/adoecimento das profissionais no exercício da função e a desoladora realidade da educação brasileira, na qual as estruturas escolares, as condições de trabalho e salários dos trabalhadores da educação são precárias e insuficientes. Além disso, sua leitura pode contribuir para a construção de práticas não medicalizantes e desmedicalizantes, seja do público assistido, seja das próprias trabalhadoras.

A compreensão da complexidade envolvida no processo de escolarização de estudantes pobres e negros no Brasil pode contribuir para evitar a rotulação e proliferação de práticas diagnósticas. Pode, ainda, contribuir para a criação de alternativas que caminhem na contramão da normalização e padronização impostas, inclusive pela psicologia. A busca de potencialidades pode ser uma chave para impulsionar mudanças significativas.

Aproximando-nos novamente da realidade pesquisada, propomos uma virada de olhar, a partir de uma outra perspectiva. Como motor, compreendemos que: 1) o foco do CRAS é a família e a queixa escolar intervém na dinâmica familiar; 2) é papel do CRAS fortalecer a rede intersetorial, e a escola deve fazer parte da rede; e 3) as demandas escolares não dizem respeito a problemas individuais ou familiares,

⁴¹ Para maiores informações, acessar o site www.medicalizacao.org.br

⁴² Para maiores detalhes, acessar: <http://medicalizacao.org.br/maes-pesquisadoras/>

mas são multideterminadas. Com tais compreensões, apostamos que é possível encontrar um lugar para o acompanhamento das demandas escolares que chegam ao CRAS que vise a interromper a medicalização da pobreza.

Nesse processo, ganha relevância que a formação de psicólogas provoque o debate aprofundado sobre a rede intersetorial. Majoritariamente concebida como lista de instituições para onde se pode desencadear encaminhamentos, os furos na rede permanecem enormes, e as famílias seguem desassistidas. Na contramão, se a rede for concebida como articulação entre os vários serviços de atendimento às famílias em condição de pobreza e vulnerabilidade social, as profissionais de psicologia do CRAS e os serviços envolvidos na rede intersetorial, nos quais incluímos a escola, podem desenvolver uma forma contínua e integrada de comunicação que ultrapasse o relatório do aluno e a ficha de encaminhamento solicitando serviço. No horizonte da rede, a reflexão coletiva acerca dos fatores envolvidos na problemática, a fim de possibilitar outras maneiras de lidar com a demanda escolar e construir alternativas que perturbem a engrenagem perversa em que todos estão enredados.

Tomemos uma situação concreta onde isso pode se dar: o descumprimento da condicionalidade de frequência escolar para recebimento do Bolsa Família. Presente desde a orientação oficial acerca das atribuições de profissionais de psicologia nos CRAS, nos parece uma brecha que desvela que é possível compreender que os problemas escolares também dizem respeito aos objetivos do CRAS. Algumas situações relatadas pelas participantes da pesquisa desvelam que, ao investigar os empecilhos que motivam a baixa frequência escolar, foi possível acessar aspectos próprios do contexto de escolarização que tendem a se repetir, se não enfrentados. Inserida a escola na rede, e compreendida a rede como articulação, é possível buscar contribuir com a superação de tais situações, por meio da reflexão coletiva, construída a partir do diálogo contínuo entre CRAS, escolas, famílias e estudantes.

Entendemos que todas essas discussões devem ser inseridas nos currículos desde a formação básica de profissionais da psicologia, a fim de problematizar inclusive os mecanismos sutis de discriminação, racismo e medicalização da vida que ainda dominam a formação. Uma sólida bagagem de fundamentos teóricos, metodológicos e práticos, construída a partir da aproximação da realidade cultural,

política e econômica da América Latina e, mais especificamente, da realidade concreta da população pobre no Brasil, contribui para a construção de práxis crítica.

No entanto, não romantizamos que a inserção de tal debate aprofundado, por si só, dará conta de romper com uma lógica entranhada na sociedade e ainda presente em alguns aportes teóricos da psicologia trabalhados na formação. Tal superação, para acontecer, demanda um esforço coletivo, envolvendo as próprias profissionais num exercício de autocrítica profunda – tanto de suas próprias práticas, quanto, senão essencialmente, da própria psicologia como ciência e profissão. Mas tal mudança concreta também demanda condições objetivas para se materializar.

Concorre com essa tarefa a sobrecarga de trabalho. Segundo Senra (2009), as profissionais são absorvidas por atividades administrativas, não dispendo de tempo para refletir acerca do sentido de suas ações. Tal aspecto atinge até mesmo questões básicas, como a apropriação da normatização da política de Assistência Social, necessária inclusive para que se possa criticá-la. Concordamos com Rinhel-Silva (2016), para quem as profissionais devem problematizar a política de Assistência Social, avaliando o quanto precisa melhorar e o que está se atingindo de fato. No entanto, sua pesquisa indica que, diante de uma rotina de sobrecargas, reforça-se o trefismo por parte dos profissionais de psicologia.

Tal situação também foi encontrada no cotidiano profissional extenuante das profissionais entrevistadas nesta Tese, conforme apresentado anteriormente. Aqui, ressaltamos que, embora tenhamos tentado provocar um encontro grupal com todas as pessoas participantes da pesquisa, não conseguimos contar com a adesão de nenhuma delas. Longe de julgar sua não participação, buscamos nos conectar com os vários desafios que envolvem a coletivização, numa sociedade em que todas nos encontramos sobrecarregadas. Se mesmo para um único encontro é difícil encontrar agenda comum, como cavar horário e disposição para o exercício complexo da construção coletiva? Praticamente convocadas a não parar para pensar o próprio fazer profissional, o convite dominante é tomar algumas premissas como fatos e seguir a atuação a partir delas. Uma dessas premissas decorre do próprio foco do trabalho no CRAS voltado à família pobre, em vulnerabilidade social e fragilização de vínculos sociais.

Ao mesmo tempo que entendemos ser fundamental não romantizar as possibilidades concretas de enfrentamento ao que está posto, ressaltamos a urgência de que movimentos nessa direção possam ser feitos, dentre os quais,

ganha força a potencialidade de encontros coletivos nos quais se possa pôr no foco os obstáculos objetivos e subjetivos que atravessam nossa atuação nesse território (PATTO, 1997).

Dito de outra maneira, seguimos com uma aposta: se a medicalização da vida se consolida a partir de uma perspectiva individualizante dos desafios que atravessam a experiência humana, uma estratégia potente no seu enfrentamento é o engajamento coletivo. Também a perspectiva interseccional aponta nessa direção. Nesse sentido, outra rede a ser fortalecida é a rede de profissionais que atuam nos CRAS, que, articuladas, podem compreender melhor os desafios impostos no exercício da função, o que pode, por sua vez, favorecer seu enfrentamento político coletivo.

Assim, concluímos destacando a necessidade de coletivização das profissionais de psicologia que atuam no CRAS, na luta por melhores condições de formação e trabalho, que causam impacto na qualidade do serviço. Tal coletivização também pode envolver a construção conjunta de reflexões que possam provocar uma práxis que efetivamente contribua com a vida da população assistida, advinda ou não de demandas escolares.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos a atuação de profissionais de psicologia do CRAS na cidade do Salvador-BA, frente a demanda escolar.

Para tanto, entendemos como fundamental iniciar a Tese recapitulando, na história do país, as políticas de assistência à população pobre brasileira, desvelando as visões preconceituosas e racistas ali dominantes. Tal histórico possibilitou constatar a prevalência do assistencialismo, cunhado na discriminação à população pobre e negra. Sob a ótica dominante, as crianças e adolescentes pobres e negros são (potencialmente) delinquentes; e suas mães, incapazes.

A mudança de enfoque da política assistencialista para a socioassistencial aconteceu legalmente com a Constituição Cidadã, em 1988, bem como com o ECA, em 1990, o qual buscou romper com a lógica menorista do antigo Código de Menores. No entanto, embora prevista desde o processo de redemocratização do país, a Política Nacional de Assistência Social foi implementada apenas em 2004, demonstrando seu pouco prestígio nas decisões governamentais ao longo de quase duas décadas.

A presença dos CRAS nos municípios em territórios de vulnerabilidade em todo o país disponibilizou acesso a serviços socioassistenciais à população historicamente desassistida. A inserção de profissionais de psicologia para compor a equipe técnica básica em tal aparelho desencadeou o questionamento sobre o papel da profissão nessa política. Os documentos oficiais que norteiam o exercício de tais profissionais no CRAS não dirimiram as dúvidas de quem se encontrava na ponta do serviço, aspecto desvelado em diversas pesquisas. Por sua vez, o Sistema Conselhos construiu junto à categoria cartilhas de recomendações que destacaram a abordagem dentro da Psicologia Social e a orientação para não atuar em uma perspectiva clínica.

Considerando o interesse específico em compreender como tem sido a atuação de profissionais da psicologia nos CRAS diante de demandas escolares, buscamos, na fundamentação teórica, o diálogo com autores críticos da Psicologia Escolar e Educacional, bem como da Psicologia Social. Presente ao longo da história do Brasil ao lado dos interesses de dominação, a partir da década de 1980 ganha relevo na psicologia brasileira a consolidação de teorias e práticas críticas, conectando a Psicologia em seus compromissos ético-políticos. Uma pergunta

passou a figurar como fundamental: a serviço de que e de quem tem estado a produção de psicologia?

Análise crítica da história da Psicologia desvela que perspectivas tradicionais advindas de aportes teórico-práticos importados da Europa e EUA foram vastamente aplicadas nas escolas públicas brasileiras, reforçando o viés discriminatório à população pobre e negra. Para além das escolas, estavam entranhados nas políticas sociais os diversos institutos de correção, regeneração ou reeducação de crianças e adolescentes pobres e negros. As concepções dominantes de psicologia, de viés adaptacionista, serviram para sustentar a ordem social capitalista e liberal, calcada na dominação. Assim, naturalizando parâmetros de normalidade e anormalidade, a atuação da psicologia dominante gira em torno de práticas diagnósticas, por meio das quais se reforça a suposição de que os problemas de escolarização estão localizados na própria criança/adolescente, bem como em sua família. Da densidade das críticas a tal modelo foram sendo construídas outras formas de compreender e intervir nos casos de fracasso escolar, buscando romper com a culpabilização e incorporar as múltiplas determinações que interferem no processo de escolarização.

Também no âmbito da psicologia social, predominou a adaptação do modelo de referência norte-americano para o contexto brasileiro, tendo por objetivo a consolidação do modo de vida capitalista. Uma ruptura com tal tendência começou a ser costurada em plena ditadura militar, por meio da organização de profissionais de psicologia que, inspirados na educação popular de Paulo Freire, se engajaram em práticas comunitárias visando a propiciar a conscientização coletiva e a construção da cidadania.

Desse modo, a partir da década de 1970, vários profissionais de psicologia brasileiros, entendendo a importância da militância política e social da profissão, começaram a enveredar por frentes de lutas que culminaram na sua inserção em várias políticas públicas, sobretudo com a abertura política pós-Ditadura, dando corpo à reformulação da saúde pública, à reforma psiquiátrica, à construção dos direitos da criança e do adolescente, entre outras.

É nesse cenário complexo que se inserem as profissionais de psicologia que atuam nos CRAS. Assim, todo esse percurso histórico e teórico foi fundamental para compreender a atuação de profissionais de psicologia nos CRAS de Salvador-BA diante da demanda escolar, foco desta pesquisa. Valendo-nos de aporte teórico-

metodológico qualitativo, entrevistamos, em regime de pesquisa qualitativa, oito profissionais de psicologia que atuam em CRAS em Salvador, tendo por intuito compreender o que tem sido feito diante das demandas escolares.

Por meio das entrevistas, foi possível conhecer como tem se dado o acolhimento, o acompanhamento e o encaminhamento de tais demandas, os quais, por sua vez, são orientados por concepções em relação tanto às famílias que buscam o serviço quanto às escolas que as encaminham. Longe de esgotar a complexidade que envolve tal realidade, nos propusemos analisá-la à luz de aspectos que nos parecem fundamentais.

Construído para garantir a assistência a famílias em condição de pobreza e pobreza extrema, o chão institucional dos CRAS revela a presença significativa das mães, presumivelmente, em sua maioria, mulheres negras. Assim, ganhou relevância a reflexão crítica em torno da naturalização de que o lugar de cuidado é próprio da condição feminina. Ademais, passou a ser fundamental uma análise mais ampla da realidade da mulher pobre e negra no Brasil, a fim de afinar com sua concretude. Nesse processo, foi possível reunir dados da situação socioeconômica, escolar e profissional de mulheres negras no país, os quais revelam uma realidade dramática que se arrasta ao longo da história. Também os dados referentes a seus filhos, sobretudo quando do gênero masculino, desvela a ausência de garantia de direitos básicos, incluindo o direito à vida.

A despeito da força histórica desta realidade, a política socioassistencial e o chão dos serviços seguem regidos por concepções estigmatizantes sobre a família. Assim, quando chega para o acolhimento no CRAS uma mãe negra e pobre acompanhando o filho, a partir do encaminhamento da escola, a profissional de psicologia tende a compactuar com a visão dominante. Impedida oficialmente de realizar atendimento nos moldes clínicos tradicionais, mas essencialmente supondo ser essa a necessidade do caso, as profissionais costumam encaminhá-lo para alguma instituição que componha a rede de serviços, a fim de que se possa proceder com o diagnóstico e o tratamento das dificuldades de escolarização. Tal concepção aponta a conotação individualizante, segundo a qual o desempenho escolar resulta de (in) capacidades individuais, dando corpo a concepções e práticas medicalizantes. Simultaneamente, as profissionais entendem que, para que o caso possa ser assistido no CRAS, é preciso realizar um escrutínio a fim de situar

possíveis questões na ordem familiar da criança/adolescente que justifiquem o acompanhamento.

O encaminhamento das demandas escolares para a rede intersetorial não tem sido bem-sucedido, de um lado pela superlotação dos serviços, que joga muitas demandas no limbo; e, de outro, pois a própria concepção de rede tem enfraquecido suas potencialidades. Como apreendemos nas entrevistas, não vem sendo possível, pela própria estruturação dos serviços, uma maior aproximação e diálogo das profissionais de psicologia nem com a instituição que produziu esta demanda (a escola), nem com as instituições para onde as demandas têm sido encaminhadas. Daí a importância de se buscar maior articulação entre os vários serviços públicos voltados para a garantia dos direitos sociais, sendo salutar a criação e consolidação de espaços profícuos de reflexão coletiva sobre a Rede, que propiciem um trabalho articulado na construção de estratégias de enfrentamento profundo às adversidades decorrentes da desigualdade social e racial no Brasil. Cientes da precarização de tais serviços, este se coloca como desafio, a ser enfrentado coletivamente.

Embora elemento não aprofundado ao longo da pesquisa, é fundamental trazer algumas considerações acerca da formação básica de profissionais da psicologia no Brasil, bem como ressaltar a relevância de realização de outras pesquisas que possam se debruçar sobre esse enfoque. As participantes da pesquisa sentiram de forma unânime as lacunas de seus cursos formativos, apontando a fragilidade das disciplinas de Psicologia Social e Psicologia Escolar e Educacional, bem como a quase ausência de discussões em torno das Políticas Públicas. Por outro lado, uma formação sólida nesse campo, pautada no compromisso social e ético-político da Psicologia, poderia fornecer instrumental teórico-metodológico crítico para subsidiar a atuação profissional com vistas a romper com todas as formas de discriminação e opressão, nas quais se incluem os olhares e práticas que fragmentam e individualizam a questão, nos moldes desejados pelo sistema e as políticas neoliberais. Tal formação, frisamos, não deveria apenas figurar nos cursos básicos de psicologia, mas também no chão dos serviços, garantindo a profissionais que ali se inserem maior repertório teórico-prático.

No entanto, não foi o que encontramos na realidade pesquisada. Ao contrário, as profissionais pousaram no serviço sem se sentirem minimamente formadas para tal realidade, não encontrando ali suporte que amparasse sua atuação profissional.

Ademais, a precarização do vínculo empregatício (dada a predominância de profissionais com regime temporário de contrato) e das condições de trabalho (falta de suporte nas atividades cotidianas, estrutura física precária e baixos salários) implica na alta rotatividade de profissionais. Durante a pesquisa, nos deparamos com a mudança de grande parte do quadro técnico de profissionais de psicologia do CRAS. Essa ruptura não favorece um trabalho contínuo com a comunidade de abrangência territorial de cada unidade CRAS. Em outras palavras, o vínculo empregatício precário e as condições precárias de trabalho impactam na consolidação de vínculo com as famílias assistidas. Assim, o laço com a comunidade e desta com a rede vai sendo constantemente rompido.

Nessas condições de trabalho, as profissionais de psicologia relatam processos de adoecimento frente a tantas adversidades e entraves concretos ao desempenho da função. Seguindo a toada dominante, nem sempre tal sofrimento é articulado com as condições objetivas de produção, e as profissionais por vezes padecem de um olhar individualizante sobre a situação.

Enquanto limitações deste trabalho, cabe enfatizar que o foco esteve centrado na atuação dos profissionais de psicologia frente à demanda escolar. Portanto, apontamos limitações na medida em que não explorou questões relativas à formação básica da psicologia, nem tampouco aprofundou, no contexto das entrevistas, alguns temas que depois se mostraram centrais na pesquisa.

Como outras possibilidades de pesquisa que se mostraram interessantes, ressaltamos a importância de estudos que possam acompanhar o caminho percorrido por famílias com demandas escolares, desde o encaminhamento da escola, incluindo todas as instituições por onde eles passem, a fim de mapear esse percurso e as modalidades de atendimento ou não que têm sido oferecidas. Considerando que foi possível notar que os casos encaminhados pelas escolas para os CRAS tendem a ser, de lá, encaminhados para outra instituição, importa seguir a rota dos encaminhamentos.

Finalizando, consideramos que as profissionais de psicologia na Assistência Social e as famílias usuárias do serviço da Assistência Social estão submetidas a aparelhos precários e sucateados, assim é uma estrutura que se encontra em abandono. De modo que apontamos a contradição entre o desenho da política pública e sua concretude. Na contramão dessa perspectiva, apostamos que a articulação das profissionais de psicologia, embora não vá resolver de maneira

mágica todas essas questões, pode ser instrumento coletivo de fortalecimento político das trabalhadoras, na luta por condições dignas para todas, o que inclui as condições de trabalho que garantam a qualidade do serviço, impactando na dignidade das famílias assistidas. Nosso desejo é que as profissionais, imbuídas de uma compreensão crítica, possam contribuir coletivamente com a ruptura de seu papel ainda dominante nessa perversa engrenagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M.; VIEIRA-SILVA, M.; ABADE, F. L. *et al.* A psicologia no Sistema Único de Assistência Social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 7(2), São João del-Rei, jul /dez. 2012. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/revistalapip/Volume7_n2/Afonso,_Maria_Lucia_Miranda,_et_al.pdf. Acesso em: 01 fev. 2016.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, M. C.; COSTA, E. S.; CASTELAR, M. Psicologias Antirracistas: Desafios Epistemológicos, Metodológicos e Ético-Políticos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2020, v. 40, e052019, p. 1-5. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003052019>. Acesso em: 17 jun. 21.

ALONSO, A. **O Abolicionismo como Movimento Social**. Novos Estudos 100, Novembro, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/CrVbxyNKtm7vCZWxXgRz6qg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 jul. 2021.

ARANTES, E. M. de M. Rostos de Crianças no Brasil. *In*: PILLOTTI, F.; RIZZINI, I. (org). **A arte de governar crianças**: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano *Del Niño*, Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livros e Editora, 1995.

ARAÚJO, M. E. de. **A atuação do psicólogo no CRAS e o enfrentamento da situação de vulnerabilidade social**. 2014. 285f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2014.

AVELAR, M. R.; MALFITANO, A. P. S. Entre o suporte e o controle: a articulação intersectorial de redes de serviços. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, 23(10):3201-3210, 2018.

BISSERET. N. A ideologia das aptidões naturais. *In*: DURAND, J.C.G. (org.). **Educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOCK, A.. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. *In*: TANAMACHI, Elenita; Souza, Marilene Proença; ROCHA, Marisa. **Psicologia e Educação**: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOCK, A. M. B.; FERREIRA, M. R.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. Sílvia Lane e o Projeto do “Compromisso Social da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, 19, Edição Especial 2: 46-56, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>. Acesso em: 15 set. 20.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 145, de 11 de julho de 1893.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-145-11-julho-1893-540923-publicacaooriginal-42452-pl.html>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Senado. Senado Notícias: Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 17.943, de 17 de outubro de 1927.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103483/lei-8242-91>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Comunidade Solidária.** Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/comunidade-solidaria-tres-anos-de-trabalho-1998-completo/view>. Acesso em: 03 jan. 2020

BRASIL, **Decreto 5.085, de 19 maio 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**, Brasília, DF.

BRASIL, **Decreto 5.085, de 19 maio 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/ 2004. **Norma Operacional Básica-NOB/ SUAS.** Brasília, DF, 2005. Disponível: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social – PNAS/ 2004. Sistema Único de Assistência Social (SUAS). **Norma Operacional Básica-NOB-RH/ SUAS.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/NOB-RH.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. **Resolução nº269**. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2006. Disponível em: www.mds.gov.br/cnas/...2006/CNAS%202006%20-%20269%20...2006.../. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Plano Decenal SUAS 10**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: www.mds.gov.br/cnas/planodecenal/planodecenalsuasplano10_v_cnas.../download. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Orientações Técnicas sobre o PAIF**: Trabalho social com famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF**, 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protecao-social-basica/projetos-psb/servico-de-protecao-e-atendimento-integral-a-familia-2013-paif>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Condicionalidades**, Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/gestao-do-programa/condicionalidades>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. INFOPEN. Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP. Agência LUPA, 2017.

BRASIL, **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 01 jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/ciencias-humanas-e-sociais/direito/eca-atualizado>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019.

Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jun. 2019.

BOLSONARO, J. **Discurso do Presidente Jair Bolsonaro na abertura da 74ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IpototrgPbE>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso de meninos e meninas: articulações de gênero e cor/raça. **Caderno Pagu**, junho, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **TEa em destaque**, cad. Pesq, 34 (12), abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/55Vsf556pygQr74vN6djNGH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 maio 2021.

CASSIN, M. P. da S. As Políticas Sociais nos Governos do PT e a Consolidação da hegemonia burguesa no Brasil. SIMPÓSIO MINÉRIO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 4., Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://cressmg.org.br/>. Acesso em: 4 jan. 2020.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense (e-book), 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Conselho Federal de Psicologia, 24. Plenário Gestão 2011-2013. **Referências Técnica para atuação do(as) psicólogo no CRAS/SUAS**. Conselho Federal de Psicologia (CFP). Brasília, DF: CFP, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais**: referências técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília, DF: CFP, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTIs**. Conselho Federal de Psicologia. – Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2019/06/CFP_TentativasAniquilamento_WEB_FINAL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONPAS. **Notas técnicas com Parâmetros para atuação dos profissionais de psicologia no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS**, 2016. 37ª Plenária do XVI Plenário do CFP, realizada nos dias 21 e 22 de outubro de 2016. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Nota-te%CC%81cnica-web.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **RESOLUÇÃO CFP N.º 018/2002**. O CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, no uso de suas atribuições legais e regimentais, que lhe são conferidas pela Lei n.º 5.766, de 20 de dezembro de 1971 e pelo Decreto 79.822. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF. Acesso em: 10 dez. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Parâmetro para atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) na Política de Assistência Social**. Brasília, DF, CFP/CFESS, 2007.

COSTA, A. F. de S.; CARDOSO, C. L. Inserção do Psicólogo em Centros de Referência de Assistência Social – CRAS. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, 3 (2), 2010, 223-229.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos do Gênero. **ESTUDOS FEMINISTAS**, 1/2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20eDavis_Mulheres%20C%20raca%20e%20classe.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em Educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

DÍAZ-BENÍTEZ, M.E.; MATTOS, A. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. *In*: SIQUEIRA, Isabel Rocha de; MAGALHÃES, Bruno; CALDAS, Mariana; MATOS, Francisco (org.). **Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019. v. 2. Disponível em: [http://www.editora.puc-rio.br/media/Metodologias_e_RI_volume-2%20\(1\).pdf](http://www.editora.puc-rio.br/media/Metodologias_e_RI_volume-2%20(1).pdf). Acesso em: 13 jul. 2020.

ENCARNAÇÃO JÚNIOR, A. C. D. da. **Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública baiana**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984. Disponível em: <https://professordiegodelpasso.files.wordpress.com/2016/05/engels-a-origem-da-familia-da-propriedade-privada.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. *In*: PILLOTTI, F.; RIZZINI, I. (org.) **A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño; Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livros e Editora, 1995.

FERREIRA, L.; BRUNO, M. M.; MARTINS, F. B. No Brasil, 63% das casas chefiadas por mulheres negras estão abaixo da linha da pobreza. **Carta Capital**, 14 dezembro de 2019.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-63-das-casas-chefiadas-por-mulheres-negras-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>. Acesso em: 10 set. 2020.

FIORENTINO, B.R. B. **Sistema Único de Assistência Social**: perspectivas para o exercício profissional do psicólogo que trabalha no CRAS. 2013. 298f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal São João Del Rey, Minas Gerais, 2013.

FLAUZINA, A. L. P. Apresentação. *In*: ALEXANDER, Michele. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Carta do IV Seminário Internacional a Educação Medicalização**: desver o mundo, perturbar os sentidos. Salvador: 2015. Disponível em: <http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de Educação e Saúde**. 2. ed. rev. São Paulo, 2013.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?”. *In*: FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA. 5., **Anais...** 2019. Disponível em: <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/235>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Mães pesquisadoras**: não somos objetos somos protagonistas. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/maes-pesquisadoras/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FORÚM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019. (Divulgado pela agência LUPA).

FREIRE, K. do E. S. **Educação e saúde mental**: uma análise sobre queixas escolares em um CAPSi de Salvador- BA. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GATTO, Márcia. **Os indesejáveis**: das práticas abusivas e ideologia dominante no enfrentamento aos sujeitos indesejáveis no Rio de Janeiro. 2017. 393f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

HARAYAMA, R. Articulação em rede de serviços: notas sobre a promoção e ação do conhecimento científico no mundo contemporâneo. *In*: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional do de Psicologia, 5ª região, 2016.

HARAYAMA, R. Educação, pobreza e desigualdade social: um ensaio sobre o conceito de 'família' em diferentes perspectivas. *In*: MESSEDER NETO, H. S.; VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, E. C., **Educação, pobreza e desigualdade social** (título provisório). Salvador: EDUFBA, 2021 (no prelo).

HELLER, A. A concepção de família no estado de bem estar social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 8, n 23, p. 5-31, 1987.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Brasília, DF, 2010. Disponível em: www.ibge.org.br. Acesso em: 09 jan. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Retrato das desigualdades: gênero e raça. (IPEA). Elaboração do Documento Luana Pinheiro – IPEA Vera Soares – UNIFEM, ANO. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LANE, S. T. M. Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. *In*: FREITAS, Regina Helena de Campos (org.). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2017. [e-book] São Paulo: Brasiliense, 2017.

LÊNIN. V. O Imperialismo: fase Superior do Capitalismo. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 144-224, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9412/6850>. Acesso em: 21 mar. 2020.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 6. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

MACHADO, A.M.; LERNER, A.B.C.; FONSECA, P.F (org). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP**. [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017.

MACEDO, J. P. *et al.* O psicólogo brasileiro no SUAS: Quantos somos e onde estamos?. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 479-489, jul./set. 2011.

MARCONDES, M. M. *et al.* (org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2013.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, I. *et al.* (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo: a contribuição social da Psicologia para a América Latina. **Estudos de Psicologia**: 1996, 2(1), 7-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MARTÍN-BARÓ, I. (1986/2011). Para uma psicologia da libertação. Tradução Fernando Lacerda Jr. *In*: Guzzo, R. S. L.; LACERDA JR., F. (org.) **Psicologia social para América Latina**: O resgate da psicologia da libertação. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011. p. 181-198

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na Psicologia**: estudos psicossociais. Organização e Tradução de Fernando Lacerda Junior. Petrópolis: Vozes, 2017.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MELO, D. L. B. de; CANO, I. **Homicídios na adolescência no Brasil**: IHA 2014. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017.
Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/homicidios-na-adolescencia-no-brasil-ih-2014>. Acesso em: 4 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(3):621-626, 2012.
_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Evaristo de. **Criminalidade da infância e da adolescência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, M.L.; CUNHA, F.L.; VICENTE, L.M.D. A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza. **Revista Psicologia Política**, 14 (7), 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v7n14/v7n14a06.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

NEGRÃO, J. J. de O. O Governo FHC e o Neoliberalismo. **Revista do Núcleo de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS)**, São Paulo, n.1, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18809/13991>. Acesso em: 5 abr. 2020.

NOGUEIRA, O. **A Constituição da República Federal de 1824**. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

OLIVEIRA, A. R. F. de. **Meritocracia e projeção de futuro na perspectiva de jovens alunos**: a ideologia do mérito na construção da “vida normal”. 2020. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2020.

PASSOS, D. O. O início das ideias socialistas no Brasil. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 5, 2009. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10844>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**, v.3, n.1-2, São Paulo, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Teoremas e cataplasmas no Brasil Monárquico: o caso da Medicina Social. *In*: PATTO, M. H. S. **Mutações de cativo**: escritos de Psicologia e Política. São Paulo: Hacker/Edusp, 2000.

_____. D.H. e a atuação na educação. *In*: CFP. **Os Direitos Humanos na Prática Profissional dos Psicólogos**. Brasília, DF, 2003.

_____. O que a história pode nos dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. *In*: BOCK, A.M. B. (org.). **Psicologia e Compromisso Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2003a.

_____. Escolas cheias, cadeias vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, 21 (61), 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

_____. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 405-415, 2009. Dossiê Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. Cidadania negada. *In*: PATTO, M. H. S. (org.) **Cidadania negada**: Políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. **Exercícios de indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

_____. O mundo coberto de penas: família e utopia em Vidas Secas. **Estudos Avançados**, 26 (76), 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n76/22.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PEREIRA JÚNIOR, P. R. C. **Atuação da(o) psicóloga(o) em uma instituição de internação para adolescentes e jovens em conflito com a lei no estado da Bahia**: desafios e possibilidades. 2018. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PILLOTTI, F. Crise e perspectiva da Assistência à Infância na América Latina. *In*: PILLOTTI, F.; RIZZINI, Irene. (org.) **A arte de governar crianças**: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. Rio de Janeiro:

Instituto Interamericano *Del Niño*; Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livros e Editora, 1995.

RAMOS, Arthur. **A criança problema**: a higiene mental na escola primária. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa do Estudante do Brasil (CEB), 1939.

RAPOLD, R. A psicologia da educação na Bahia: a história do Instituto de Orientação Vocacional - IDOV - pela memória de seus personagens. **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Pós graduados Puc-SP. n.17, 2003. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/index>> Acesso em: 29 jul 2021

RINHEL-SILVA, Cláudia Maria. **O psicólogo no CRAS**: travessia, tessituras, desafios e possibilidade. 2016. 140f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – Do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da Legislação para a Infância no Brasil. *In*: PILLOTTI, F.; RIZZINI, Irene (org.) **A arte de governar crianças**: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano *Del Niño*; Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livros e Editora, 1995.

RIZZINI, Irma (1995). Meninos desvalidos e menores transviados: A trajetória da Assistência Pública até a Era Vargas. *In*: PILLOTTI, F.; RIZZINI, I. (org.) **A arte de governar crianças**: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano *Del Niño*; Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livros e Editora, 1995.

SANTIAGO, T.; TOMAZ, K.; MACHADO, L. Rolezinhos em Shoppings são grito por lazer e consumo, dizem funkeiros. Publicação no *Jornal Globo (on line)*, 18 dez. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/12/rolezinhos-em-shoppings-sao-grito-por-lazer-e-consumo-dizem-funkeiros.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTIAGO, M. das G. **Condicionalidade Escolar do Programa Bolsa Família no Processo de Escolarização de Crianças**: análise dos Relatórios de Frequência Escolar e de Acompanhamento Familiar do Sistema Único de Assistência Social. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, L. N. **O encontro das psicólogas com o “social” no CRAS/SUAS**: entre o suposto da igualdade e a concretude da desigualdade. 2013. 186f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SARAIVA, L. F. de O. **A familiarização da Assistência social**: promoção de direitos e gestão de vida no encontro entre vulnerabilidades, (des) proteção e periculosidade. 2016. 209f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAWAYA, Bader B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. *In*: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia social comunitária**: dá solidariedade à autonomia 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SENRA, C. M. G. **Psicólogos sociais em uma instituição pública de Assistência social**: analisando estratégias de enfrentamento. 2009, 251f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Psicologia, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Campinas, 2009.

SILVA, L. I. L. da. Carta ao povo brasileiro. **Folha de São Paulo**, 24 junho de 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, M. O. da S. e. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v.13, n. 2, p. 55-163, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/02.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

SILVA, T. D. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. Marcondes. *In*: MAZZINI, Mariana *et al.* (org.). **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, DF: IPEA, 2013. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20978. Acesso em: 10 out. 20.

SILVA, C. R. C. da. **A queixa escolar na educação infantil**: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade do Salvador. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, D. M. Crimes de maio: impunidade marca os 15 anos de um dos maiores massacres de São Paulo. **Conectas**, Revista de Direitos humanos, *on line*, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/serie-de-eventos-marca-os-15-anos-dos-crimes-de-maio/>. Acesso em: 20 maio 2021.

SOARES, Aline Mendes **Precisa-se de um pequeno**: o trabalho infantil no pós-abolição no Rio de Janeiro 1888-1927. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, B. de P. (org.). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. *In*: _____. (org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. de P. (org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

SOUZA, V. S. de; SANTOS, R. V. Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.–dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/LpSkSW9hyH6jDXDdYn7k9w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SPOSATI, A. Exclusão social abaixo da linha do Equador. SEMINÁRIO EXCLUSÃO SOCIAL, PUC/SP, 23 abr. 1998. Disponível em: www.dpi.inpe.br. Acesso em: 20 mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIÉGAS, L. de S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Revista Diálogos Possíveis**. jan/jun, 2007. Disponível em: www.fsba.edu.br/. Acesso em: 20 ago. 2012.

VIÉGAS, L. de S. A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. **Ed. Estudos IAT**, Salvador, v. 2, p. 1-21, jan./jun, 2012.

VIÉGAS, L. de S.; SOUZA, L. S. A queixa escolar e a atuação de psicólogas nos serviços públicos de Assistência Social da Bahia: perfil, práticas e concepções. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 83-108, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br>. Acesso em: 20 jan. 2018.

VIÉGAS, L. S. As políticas públicas sociais voltadas para a família pobre: apoio ou desconfiança? *In*: LEMOS; F. C. S. *et al.* (org). **Psicologia, educação, saúde e sociedade**: transversalizando. Curitiba: CRV: 2015.

VIÉGAS, L. S.; HARAYAMA, Rui Massato; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apontamentos Críticos sobre Estigma e Medicalização à Luz da Psicologia e da Antropologia. **Ciência e Saúde Coletiva**, 20(9), 2083-2089, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 ago. 2017

VEIGA, C. G.; FARIA, L. M. de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto – Propostas e Vicissitudes da Política de Atendimento à Infância e Adolescência no Brasil Contemporâneo. *In*: PILLOTTI, F.; RIZZINI, I. (org.) **A arte de governar crianças**: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño; Editora Universitária Santa Úrsula: Amais Livros e Editora, 1995.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. de. Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 Anos. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 26, p. 9-24, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a02v26ns.pdf>. Acesso em: 03 jun. 20.

WAENY, M. F. C.; MACEDO, C. M. V. de. A importância do Contexto Histórico: El Salvador e Ignacio Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TFL876Z5X3xJgHBSXpdT8Hy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

APÊNDICE A - Carta de Anuência

Salvador, 05 de junho de 2017

Carta de Anuência

A Secretaria de Promoção Social de Combate à Pobreza, na qual estão lotados psicólogos de unidades do Centros de Referência de Assistência Social de Salvador, declara-se ciente e autoriza a realização da pesquisa intitulada “Atendimento Psicológico no CRAS a Crianças/Adolescentes advindos da Demanda Escolar: o processo de tomada de decisão”. Este estudo tem como pesquisadora responsável a doutoranda Meire Pereira Checa sob a orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, da Faculdade de Educação da UFBA- Universidade Federal da Bahia.

A pesquisadora apresentou o projeto a esta Secretaria, obtendo parecer favorável à sua condução, etapa necessária para submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da Pesquisa **“A Psicologia diante de Demandas Escolares nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em Salvador-Ba: Apontamentos Ético-Políticos”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Meire Pereira Checa e da orientadora Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, a qual pretende compreender quais os elementos auxiliam na tomada de decisão do psicólogo para atender ou encaminhar crianças e adolescentes advindos da escola que buscam o serviço psicológico no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Assim, a pesquisa visa compreender melhor as questões que envolvem a atuação do psicólogo frente a este público específico, sobretudo alunos (as) de escolas públicas. Sua participação se dará por meio de grupo focal de psicólogos e entrevista semiestruturada. A análise do material será realizada através da abordagem qualitativa favorecendo uma compreensão do objeto pesquisado. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, sua participação é voluntária. Considerando que, com sua colaboração, o (a) Sr (a) estará contribuindo para reflexão crítica da atuação do psicólogo à demanda escolar.

O estudo pretende conhecer a atuação frente ao público de demanda escolar, considerando as referências de Assistência Social que servem como norteadores para atuação neste campo. Tais elementos podem ser um campo fecundo para novas pesquisas e estudos que permite a compreensão da complexidade que implica a atuação do psicólogo a crianças e adolescentes advindos da demanda escolar no CRAS. Acreditamos que a pesquisa poderá apontar caminhos a fim de conhecer os desafios para o exercício da psicologia, ao discorrer sobre seu papel no espaço social, tendo em vista que a atuação se passa no campo social e analisar os limites e as possibilidades de atuação frente ao público específico.

Considerando que, em maior ou menor grau, toda pesquisa com seres humanos envolve risco, a confiabilidade das informações e o sigilo dos participantes são fundamentais no manejo dos riscos decorrentes da pesquisa. Será garantido total sigilo da identificação dos participantes como forma de atender os possíveis riscos acima citados.

A pesquisadora compromete-se a armazenar devidamente todo o material da pesquisa por um período de 5 (cinco anos), estando este, disponível para consulta do Comitê de Ética, da comunidade científica e os participantes sempre que houver necessidade.

Vale ressaltar que o (a) Sr (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os resultados estarão a sua disposição durante todo o processo da pesquisa, incluindo quando a mesma for finalizada.

O participante da pesquisa tem direito à indenização em caso de danos decorrentes do estudo.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Tendo a missão de salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa, de contribuir para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento social da comunidade.

Essa pesquisa encontra-se sob o crivo do Comitê de Ética em Pesquisa – Escola de Enfermagem UFBA (CEPEE), cujo endereço é Rua Basílio da Gama, s/n – Canela – Salvador - Bahia – Brasil. CEP: 40110-040. Tel.: (71)3283-7615 e o e-mail cepee.ufba@ufba.br. Horário de atendimento: segunda e quarta das 12:00 às 18:00 / Terça, quinta e sexta das 08:00 às 14:00.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7200.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa **“A Psicologia diante de Demandas Escolares nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em Salvador-Ba: Apontamentos Ético-Políticos”**, de responsabilidade da pesquisadora Meire Pereira Checa e sua orientadora Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos de minha participação e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Fone: _____

E-mail: _____

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Questões norteadoras da entrevista semiestruturada com as Psicólogas do CRAS

A. Bloco inicial referente a questões pessoais sobre:

1) Como foi sua formação? 2) Como escolheu Psicologia, 3) Como se interessou pela área social? 4) O que te trouxe a atuar no CRAS? 5) Há quanto tempo atua no CRAS?

B. Bloco sobre o acolhimento:

6) Como chegam as demandas escolares? 7) Como se dá o acolhimento das demandas escolares; 8) quais questões emergem das demandas escolares? 9) Quais são os dilemas ético-políticos vivenciados nos casos dos acolhimentos das demandas escolares? 10) Ao longo do acolhimento quais são os elementos fundamentais para a definição por atender e/ou encaminhar à demanda escolar?

C. Bloco sobre os casos de encaminhamentos para outros serviços:

11) Como ocorrem os encaminhamentos de demandas escolares a outros serviços? 12) Poderiam exemplificar os critérios e os procedimentos adotados em casos de acolhimentos às demandas escolares? 13) Qual o desfecho dos casos de encaminhamentos? 14) Há algum tipo de retorno ou monitoramento junto a outros serviços?

D. Bloco sobre casos de atendimentos no CRAS:

15) Como ocorrem os atendimentos dos casos de demandas escolares? 16) Quais estratégias usa no atendimento às demandas escolares? 17) Exemplifique os critérios e os procedimentos adotados diante da demanda escolar? 18) Há casos de atendimentos recentes? 19) Qual o desfecho dos atendimentos às demandas escolares? 20) Há algum tipo de retorno ou devolutiva dos atendimentos junto à família ou escola?

E. Relação de trabalho com a SEMPRE:

21) Como é sua relação profissional com a SEMPRE? 22) O que acha das condições de trabalho? 23) Tem autonomia no trabalho?

Finalizando a entrevista:

21) Gostaria de acrescentar algo mais

ANEXO A- Unidades CRAS e Área de Abrangência do Município de Salvador

| Nº | CRAS | ABRANGÊNCIA TERRITORIAL (Bairros) |
|-----------|-------------------------------|---|
| 1 | Águas Claras | Águas claras, Castelo Branco, Cajazeiras II, IV, VI e XI |
| 2 | Bairro da Paz | Bairro da Paz, Piatã, Patamares, Placaford |
| 3 | Boca do Rio | Boca do Rio, Costa Azul, Jardim Armação, Patamares, Pituçu e Stiep |
| 4 | Brotas | Acupe (localidade- Buraco da Gia), Brotas, Cosme de Farias, Pernambués, Boa Vista de Brotas, Candeal, Daniel Lisboa, Engenho Velho de Brotas, Luís Anselmo, Matatu, Saramandaia, Vila Laura |
| 5 | Cajazeiras | Cajazeiras V, VII, VIII, X, Fazenda Grande I, II, III, IV, Jardim Nova Esperança, Nova Brasília, Novo Marotinho |
| 6 | Cabaletão | Cabaletão (Conjunto Pirajá II) Pirajá (localidades Conjunto Pirajá I) |
| 7 | Centro Histórico | Barbalho, Piedade, Barris, Mouraria, Barroquinha, Nazaré, Campo Grande, Pilar, Comércio, Saúde, Gamboa, Santana, Macaúbas, Santo Antônio, Pelourinho, Tororó |
| 8 | Engomadeira | Alto do Arraial, Pernambués, Barreiras, Resgate, Cabula, São Gonçalo, Engomadeira, Saboeiro |
| 9 | Fazenda Grande do Retiro | Alto do Peru, Arraial de Baixo, Bom Juá, Fazenda Grande do Retiro, São Caetano |
| 10 | Federação | Barra (localidades Calabar, Roça da Sabina, Centenário e Morro do Gato), Federação Localidades São Lázaro, Vale das Muriçocas e Alto das Pombas), Alto das Pombas, Canela, Engenho Velho da Federação, Fazenda Garcia, Garcia, Graça, Vasco da Gama e Vitória |
| 11 | Ilha de Bom Jesus | Bom Jesus dos Passos, Ilha dos Frades, Ilhota de Santo Antônio, Paramana |
| 12 | Ilha da Maré | Bananeiras, Oratório, Botelho, Ponta de Areia, Cacimba, Ponta dos Cavalos, Itamoabo, Ponta Grossa, Martelo, Praia Grande, Neves, Santana |
| 13 | Itapagipe | Boa Viagem, Massaranduba, Bonfim, Mont Serrat, Caminho de Areia, Penha, Itapagipe, Ribeira, Jardim Cruzeiro, Roma, Mangueira, Mares, Uruguai, Vila Ruy Barbosa |
| 14 | Itapuã | Abaeté, Alto do Coqueirinho, Stella Maris e Itapuã |
| 15 | Liberdade | Sertanejo, Barros Reis, Jad eldorado, Baixa de Quintas, Jd Vera Cruz, Caixa D'água, Nova Divinéia, Curuzu, Sieiro, Pau Miúdo, Soledade, Pero Vaz, Queimadinho, Santa Mônica, Largo do tanque, Bairro Guarani |
| 16 | Lagoa da Paixão ⁴³ | Nova Brasília de Valéria, Via Bronze, Lot. Lagoa da Paixão, Via |

⁴³ Bairros Referenciados: COUTOS, FAZENDA COUTOS I, II, III E IV, VISTA ALEGRE

| | | |
|----|--------------------------------|---|
| | | Periférica I |
| 17 | Lobato | Alagados, Capelinha de São Caetano, Alto do Cabrito, Lobato, Boa Vista de São Caetano, Santa Luzia do Lobato, Calçada |
| 18 | Mata Escura | Jardim Santo Inácio, Santo Inácio, Mata Escura, Sussuarana, Novo Horizonte, Nova Sussuarana |
| 19 | Nordeste | Amaralina, Ondina (localidades Vila Matos e Jardim Apipema), Chapada do Rio Vermelho, Nordeste, Pituba, Rio Vermelho, Santa Cruz, Vale das Pedrinhas |
| 20 | Nova Esperança (Ceasa) | Bairro Nova Esperança (Localidades Barro Duro, Bom Sucesso, Campo Verde, CEPEL I, CEPEL II), Bairro Areia Branca |
| 21 | Paripe PARIPE ⁴⁴ | Cocisa, São Tomé de Paripe, Paripe, Tubarão Bairros Referenciados: Paripe, Alto de Coutos, Base Naval de Aratu, Mirante de Periperi, Periperi |
| 22 | Parque São Bartolomeu | Alto da Terezinha, Marechal Rondon, Boiadeiro, Parque São Bartolomeu, Campinas de Pirajá, Pirajá, Escada, Praia Grande Ilha Amarela, Rio Sena |
| 23 | Parque São Cristóvão | Cassange, Mussurunga I, Jaguaribe 1, Mussurunga II, Jaguaribe 2, Parque São Cristóvão, Jardim das Margaridas, Vila Verde |
| 24 | Pau da Lima | Bairro Pau da Lima (localidade Colina Azul), São Marcos (Localidade Coroado), Bairro Dom Avelar, Canabrava, Jardim Nova Esperança, São Rafael, Sete de Abril, Vila Canária, Vale dos Lagos, Jardim Cajazeiras |
| 25 | Plataforma | Itacaranha, São João do Cabrito, Plataforma |
| 26 | São Cristóvão | Aeroporto, Nova Brasília de Itapuã, Jardim Jaguaribe, São Cristóvão, Praia do Flamengo |
| 27 | Tancredo Neves (Narandiba) | Arenoso, Cabula VI, Tancredo Neves, Doron, Narandiba |
| 28 | Valéria | Boca da Mata de Valéria, Palestina, Valéria |

Fonte: Informações da SEMPRES

Ano: 2018

⁴⁴ Temporariamente está atendendo os bairros do CRAS Fazenda Coutos

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atendimento psicológico no CRAS a crianças e adolescentes advindos de demanda escolar: o processo de tomada de decisão

Pesquisador: Meire Pereira Checa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 71855717.5.0000.5531

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.349.843

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa sob coordenação da pesquisadora Meire Pereira Checa. Tem como objetivo analisar o atendimento psicológico em um centro de referência em Assistência Social (CRAS) do município de Salvador crianças e adolescentes advindas de escolas públicas. A pesquisa surgiu em função dos resultados de duas pesquisas anteriores, a primeira, indicou a inexistência de psicólogos nas Secretarias de Educação da Bahia; a segunda, evidenciou que no CRAS chegam demandas escolares em busca de atendimento psicológico. No entanto, não é papel do CRAS. Diante destas informações emergiu a necessidade de investigar quais os elementos interferem no processo de tomada de decisão dos psicólogos que atuam na Assistência Social para optar pelo atendimento ou encaminhamento. O bojo teórico se ancora na Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, pois oferece uma análise crítica dos aportes teórico práticos da psicologia que serviram à manutenção da dominação sobre a classe oprimida no âmbito educacional, tratando criticamente as teorias explicativas do fracasso escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa adota-se a metodologia qualitativa, de inspiração etnográfica e os procedimentos utilizados serão um grupo focal com psicólogos do CRAS do município de Salvador, entrevista semiestruturada e a análise de documentos que regulamentam e servem de norteadores da prática dos psicólogos nessa política. Os resultados podem revelar dados importantes a respeito de como os psicólogos do CRAS têm lidado com este público específico. Trata-se de abordagem de inspiração etnográfica. A pesquisa de campo deste trabalho

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Castelo CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cep@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.345/03

terá como participantes um grupo de psicólogos do CRAS, cerca de 10 a 12 psicólogos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Investigar o processo de tomada de decisão do psicólogo do CRAS para o atendimento ou encaminhamento às demandas escolares.

Objetivo Secundário:

Compreender como se dá o acolhimento de crianças/adolescentes e suas famílias advindos da escola no CRAS; Analisar os aspectos que influenciam do acolhimento da demanda escolar para definir pelo atendimento ou encaminhamento para outro serviço; Conhecer os critérios e as práticas para o atendimento do psicólogo no CRAS da demanda escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

*Riscos:

Toda pesquisa apresenta enquanto risco revelar seus participantes e locais de pesquisa. Desta forma atendendo a resolução 466/12 garantir-se-á o sigilo dos participantes e o locais de trabalho.*

Benefícios:

"Enquanto benefícios a pesquisa pode trazer indicativos dos destinos da demanda escolar e a participação dos psicólogos junto a este público".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto inovador, factível, de relevância científica e social. Contudo, precisa ainda rever os riscos e deixar explícito na brochura do projeto e no TCLE "Considerando que, em maior ou menor grau, toda pesquisa com seres humanos envolve risco, a confiabilidade das informações e o sigilo dos participantes são fundamentais no manejo dos riscos decorrentes da pesquisa. Será garantido total sigilo da identificação dos participantes como forma de atender os possíveis riscos acima citados", tomando como base a resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apensados todos os documentos exigidos pela plataforma Brasil. Foram atendidas todas as recomendações solicitadas no parecer nº 2.273.244 (descrito explicitamente os riscos da pesquisa para os participantes tanto na brochura do projeto, quanto no arquivo do TCLE).

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Castelo CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cspes.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.349.243

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugiro aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_987274.pdf | 26/09/2017 15:58:02 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.pdf | 26/09/2017 15:56:04 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | brochuradependiceseanexosprojeto4.pdf | 26/09/2017 15:53:58 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | cartadeanuencia.docx | 17/08/2017 10:22:39 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | termosdedadosdapesquisa.docx | 25/07/2017 20:15:50 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | compromissodeentregadorelatoriofinal.docx | 25/07/2017 20:13:52 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | solicitacaodeavaliacao.docx | 25/07/2017 19:51:34 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | convileparaparticipardapesquisa.docx | 25/07/2017 19:50:41 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termodecomprometimentocomapesquisa.docx | 25/07/2017 19:47:44 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | termodeautorizacao institucional.docx | 25/07/2017 19:45:30 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | coletadedados.docx | 25/07/2017 12:03:02 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | termodeconcessao.docx | 25/07/2017 12:01:43 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | termodeconfidencialidade.docx | 25/07/2017 12:00:43 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Outros | termodeconcordancia.docx | 25/07/2017 11:59:50 | Meire Pereira Checa | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termodecompromissodopesquisadorresponsavel.docx | 25/07/2017 11:58:39 | Meire Pereira Checa | Aceito |

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canaleta CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: ceps@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.349.243

| | | | | |
|----------------|-------------------|------------------------|---------------------|--------|
| Folha de Rosto | folhaderosto.docx | 25/07/2017 11:53:53 | Meire Pereira Checa | Aceito |
|----------------|-------------------|------------------------|---------------------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 25 de Outubro de 2017

Assinado por:
Maria Carolina Ortiz Whitaker
(Coordenador)



Endereço: Rua Augusto Viana SN 3º Andar
Bairro: Canaleta **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** coper.ufba@ufba.br

3. Relato do atendimento:

Salvador, ____ de _____ de _____


Técnico Responsável

ANEXO D - Ficha de Encaminhamento

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Secretaria de Promoção Social, e Combate à Pobreza</p> <p style="text-align: center;"> SALVADOR PREFEITURA</p> <p style="text-align: center;">Diretoria de Proteção Social Básica – DPSB</p> <p>Salvador, _____ de _____ de _____</p> <p>Para: _____</p> <p>ATT: _____</p> <p style="text-align: center;">ENCAMINHAMENTO</p> <p>Estamos encaminhando _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Atenciosamente,</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Técnico Responsável</p> <p>O/A Sr.(a) _____</p> <p>Instituição _____</p> <p>Foi atendido (<input type="checkbox"/>) Não foi atendido (<input type="checkbox"/>)</p> <p>Motivo _____</p> <p>Data: ____/____/____</p> | <p style="text-align: center;">Secretaria de Promoção Social, e Combate à Pobreza</p> <p style="text-align: center;"> SALVADOR PREFEITURA</p> <p style="text-align: center;">Diretoria de Proteção Social Básica - DPSB</p> <p>Salvador, _____ de _____ de _____</p> <p>Para: _____</p> <p>ATT: _____</p> <p style="text-align: center;">ENCAMINHAMENTO</p> <p>Estamos encaminhando _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Atenciosamente,</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Técnico Responsável</p> <p>O/A Sr.(a) _____</p> <p>Instituição _____</p> <p>Foi atendido (<input type="checkbox"/>) Não foi atendido (<input type="checkbox"/>)</p> <p>Motivo _____</p> <p>Data: ____/____/____</p> |
|--|--|

ANEXO E - Ficha de Acompanhamento Familiar (Prontuário SUAS)

Secretaria de
Promoção Social,
Esporte e
Combate à Pobreza



SALVADOR
PREFEITURA

PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL
Diretoria de Gestão de Políticas Sociais – DGPS
Coordenadoria de Proteção Social Básica - CPSB

PLANO DE ACOMPANHAMENTO FAMILIAR

CRAS: _____

Nome (s) de Referência na Família _____

1. Situações Identificadas:

- () Família contra referenciada ao CRAS pelo CREAS
- () Indicação para atuação conjunta com o CREAS
- () Membros da família inseridas em SCFV
- () Família beneficiária PBF
- () Família com beneficiário do PBF em descumprimento de condicionalidades
- () Família que atende aos critérios de elegibilidade para programas de transferência de renda, mas que não tem o benefício.
- () Família inscrita no PETI
- () Histórico de dependência química
- () Presença de idoso na Família
- () Família beneficiária BPC
- () Outros: _____

| Potencialidades | Vulnerabilidades |
|-----------------|------------------|
| | |

| Ação (Estratégia de intervenção) | Responsabilidades | | Observação | Prazo | Resultados | |
|----------------------------------|-------------------|---------|------------|-------|------------|---------|
| | CRAS | Família | | | Esperados | Obtidos |
| | | | | | | |

Prazo para reavaliação do Plano de Ação: _____

Data de elaboração do Plano: _____

Data de desligamento: _____

Técnico responsável: _____

Técnico Responsável: _____

Assinatura do Resp./Família: _____

Assinatura do Resp./Família: _____

