

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

SARAH REIS PUTHIN

**VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E DIREITOS DA CRIANÇA: DISCURSOS E  
PRÁTICAS DA PSICOLOGIA**

Porto Alegre

2009

SARAH REIS PUTHIN

**VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E DIREITOS DA CRIANÇA: DISCURSOS E  
PRÁTICAS DA PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Beatriz Kochenborger Scarparo

Porto Alegre

2009

SARAH REIS PUTHIN

**VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E DIREITOS DA CRIANÇA: DISCURSOS E  
PRÁTICAS DA PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 15 de janeiro de 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Beatriz Kochenborger Scarparo (Orientadora) – Presidente  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Neves Strey  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PUCRS

---

Prof. Dr. Pedrinho A. Guareschi  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFRGS

---

*Aos meus pais, Carla e Sérgio,  
pela vida e este amor  
incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

*Gratidão.* Certamente, esta palavra define o sentimento. Hoje, no “fim” de uma caminhada e conseqüente início de outras tantas, poder agradecer às pessoas envolvidas nesta trajetória se faz imprescindível para mim.

*Aos meus pais, Carla e Sérgio, a minha admiração. Vocês me ensinam muito além do escrito em livros e artigos: Amar, isto é ensinado na vida. À minha mãe, faltam palavras. Minha amiga, minha teacher. Agradeço por estar comigo em todos os momentos importantes da minha vida, mesmo de longe, e por dividir comigo esta capacidade imensa de amar. Ao meu pai, querido ‘Daddy’, um companheiro, por confiar em mim e por me proporcionar o melhor. Pelo amor, pelo gosto pela leitura, pela animação, muito obrigada! Ao meu irmão, Arthur, por ser parte imprescindível da minha vida;*

*À minha tia-madrinha Ângela, a Tãta, e sua família, pela torcida, pela reza, pelo cuidado, e por me acolher, sempre;*

*À minha prima, Aline Puthin, presente de um jeito único neste momento da minha vida. Pelo ombro, pelo colo, pelas “panelas”, enfim, por estar comigo, obrigada!*

*Aos meus amigos, porque “amigos são a família que a vida nos permite escolher”. Aos meus amigos do interior, um agradecimento pela torcida, pelo carinho e por entender minha ausência nos últimos dois anos. Aos novos amigos, conquistados aqui, por estarem presentes nesta caminhada.*

*À minha amiga Andressa Botton, por estar comigo em todo o lugar. Quero ter você sempre perto, como você diz, “em qualquer época, lugar ou contexto”!*

*Aos colegas, e hoje, amigos e amigas do Mestrado. Certamente, poderia citar todos vocês. Um agradecimento especial à Luciele, porque além da minha trajetória de vida fez parte da minha caminhada escrita. Faltam palavras, mas sobram sentimentos de gratidão e carinho. Conte sempre comigo. À amiga Magda, por deixar sua marca em minha vida e torcer por mim mesmo de longe. À Bruna, por estar comigo no início e no fim desta trajetória. Amigos(as) mestres, foi ótimo transcorrer este caminho junto de vocês!*

*À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Helena Scarparo, pelos ensinamentos, pelas provocações, e por dividir comigo este desafio.*

*Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Psicologia e Políticas Sociais: Memória, História e Produção do Presente”, por estarem comigo nesta caminhada e pelos intensos debates e reflexões.*

*Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS, pela convivência e importantes momentos de troca.*

*À Prof.<sup>a</sup> Marlene Neves Strey e ao Prof. Pedrinho Guareschi, por dividirem comigo este momento tão aguardado e importante. Vocês fizeram parte da minha trajetória acadêmica de uma forma muito especial.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que possibilitou a realização do sonho de fazer Mestrado;*

*À Deus, pois diversas vezes recorri a ele, pedindo calma e serenidade para vencer os desafios. Acredito nesta força capaz de nos unir e nos tornar mais fortes.*

*Toda a volta no tempo tem sempre seu valor  
Mexe com a gente, mexe com a mente  
O corpo doente sai rebatizado  
e esquece toda dor  
[...]  
Larga o faz de conta  
Depois me conta se não gostou.*

**Chico Buarque**

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir acerca dos discursos e práticas da Psicologia relacionadas à violência na infância, no contexto de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Na Seção I priorizamos as histórias da infância e examinamos sentidos e práticas relacionadas às crianças, na perspectiva da historicidade. Para tanto, foram examinados elementos da construção e transformação de significados de infância e sua articulação às práticas sociais. Enfatizamos também os sentidos de infância no contexto brasileiro, tendo como base as políticas dirigidas às crianças em diferentes momentos. As reflexões realizadas permitiram compreender processos históricos relativos à elaboração e promulgação do ECA como expressão das práticas sociais concernentes às crianças nos diferentes contextos e tempos de implantação e construção desta Lei. Na Seção II objetivamos identificar discursos e práticas da Psicologia relativas à violência na infância, tendo como base para as reflexões o Estatuto da Criança e do Adolescente e as produções de um periódico significativo para a área no contexto brasileiro. Neste processo, investigamos sentidos atribuídos à violência ao longo dos últimos anos; e buscamos vislumbrar posições assumidas pela Psicologia no período de discussão, planejamento e implementação do ECA. Os resultados da pesquisa apontam para discursos de fragmentação do conhecimento e padronização dos modos de ser, crescer e viver do sujeito. As análises indicam também a busca de rupturas dos modos de inserção da Psicologia e efetivação de interfaces com as políticas sociais.

**Palavras-chave:** violência; infância; Psicologia; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).



## ABSTRACT

This dissertation has as objective to reflect about the discourses and practices of Psychology related to violence in childhood in the context of the Child and Adolescent Statute (CAS). In section I, we took precedence on the childhood histories and we examined the meanings and practices related to children, in the perspective of historicity. For this, there were examined the elements of construction and transformation of childhood meanings and their articulation as social practices. We also stressed the childhood meanings in Brazilian context, basing on the policies directed to children in different moments. The carried out reflections let us understand processes involved in the elaboration and promulgation of the CAS as expression of the social practices concerned to children in the different contexts and times of implantation of this Act. In section II, we aim to identify discourses and practices of Psychology related to violence in childhood having as basis for the reflections the Child and Adolescent Statute and the productions of a significant journal for this area in Brazilian context. In this process, we searched the meanings attributed to violence in the last years; and we sought to see positions took by Psychology in the period of discussion, planning and implantation of the CAS. The results of the research point to the discourse of the knowledge fragmentation and standardize of the manners of being, growing and living of the subject. The analyses also indicate a search of ruptures in the Psychology insertion manners and interfaces accomplishment with the social policies.

**Key words:** violence, childhood, Psychology; Child and Adolescent Statute (CAS).

## **LISTA DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Tabela de Descritores ..... | 65 |
|--|----|

## **LISTA DE SIGLAS**

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

DNCr - Departamento da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

LBA - Legião Brasileira da Assistência Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS - Lei Orgânica da Assistência

ONU - Organização das Nações Unidas

PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SUS - Sistema Único de Saúde

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>SEÇÃO I - História(a) da Infância: sentidos e práticas relacionadas às crianças na perspectiva da historicidade .....</b>                  | <b>16</b> |
| <b>SEÇÃO II – Dez e Vinte Anos Depois: discursos da Psicologia sobre violência na infância e o Estatuto da Criança e do Adolescente .....</b> | <b>56</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>83</b> |
| <b>ANEXO 1 .....</b>  | <b>85</b> |

## INTRODUÇÃO

A temática da violência na infância e das práticas relativas às crianças suscita inquietações e muitos questionamentos, pois se refere a um fenômeno complexo e multidimensional, caracterizado por experiências marcadas pelo sofrimento, pelo medo, pelo trauma e, conseqüentemente, pela busca de modos de lidar com estas situações. Trata-se de um fenômeno histórico e contemporâneo, global e local. Ao longo dos tempos, violência tem sido sinal, ao mesmo tempo, comum e distintivo das descrições das relações sociais de cada época. No cotidiano ela compõe relações, transforma vidas e produz subjetividades, tornando-se foco de debates e reflexões e preocupação em diversos contextos sociais. Não são raras as iniciativas com propostas de ações de enfrentamento das expressões da violência. Em nome do combate a ela, diferentes segmentos sociais se manifestam e variadas ações e posições se evidenciam. Desperta nessas experiências a polissemia do termo, o que amplia as possibilidades de discussões e propostas.

Uma das populações mais atingidas por este fenômeno social é a infância. A cada hora morre uma criança espancada, negligenciada ou torturada por pessoas próximas. Curiosamente o cenário da violência contra elas é, via de regra, o espaço no qual se convencionou que seria lugar de proteção – a família, a qual é atribuída 80% das agressões físicas contra essa população (UNICEF, 2009).

Assim, um dos fatores que mais chama a atenção é que a família, que por lei é considerada a principal responsável pela proteção das crianças, é referida como sendo o maior fator de risco à vida delas (Vecina, 2006). Em pesquisa realizada por Maldonado (2004), os dados demonstram que os principais responsáveis pela violência na infância encontram-se na esfera doméstica. A autora indica que em apenas 15% dos casos o agressor está fora da família; em 48,7% são os pais que cometem a violência contra a criança, 28,2% são as mães e 10,3% são os padrastos. Estes dados demonstram a urgência de pesquisas sobre a temática da violência na infância no contexto familiar e da discussão sobre políticas e práticas dirigidas às crianças e às famílias.

De acordo com dados da Sociedade Internacional de Prevenção ao Abuso e Negligência na Infância, cerca de 12% das crianças brasileiras menores de 14 anos são vítimas de violência doméstica diariamente (PGR, 2009). Tal situação constrangedora e urgente tem provocado tensionamentos que, associados aos contextos políticos de cada tempo e lugar, geram diferentes estratégias de enfrentamento desta drástica situação em variados contextos.

No cenário brasileiro, as práticas e políticas sociais relativas à infância estão relacionadas aos processos de promulgação e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Instituído pela Lei 8.069/90, o ECA surgiu com o propósito de promover e garantir o cumprimento dos direitos da infância e da adolescência no Brasil, e representa rupturas nos sentidos de infância e nas práticas sociais, ao considerar crianças e adolescentes como cidadãos e prioridade nas políticas públicas.

Além disso, com a promulgação e ações de implantação do ECA, o fenômeno da violência na infância ganha maior visibilidade no contexto brasileiro e reflete em processos de transformação dos seus significados. Através dele instituiu-se e se conferiu maior visibilidade e espaços de discussão quanto às normas e aos modos de lidar com situações de maus-tratos na infância. Inauguraram-se discussões, reflexões e proposições de práticas diferenciadas e, como decorrência, sua análise se tornou pauta de estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Especificamente no campo da Psicologia, esta consequência parece óbvia, uma vez que este campo do saber tem a atribuição de estudar e compreender as diferentes expressões da subjetividade. Suas práticas privilegiam os diferentes contextos de expressão da vida humana e, por isto, suscitam reflexões sobre as pessoas, seus modos de viver e de se relacionar. Ao mesmo tempo, estudos acerca da história da Psicologia no Brasil (Scarparo, 2005; Hernandez e Scarparo, 2008) denotam que a Psicologia, quando compreendida como prática social e associada aos contextos políticos de efetivação dessas práticas evidencia fazeres que, muitas vezes, podem ser instrumentos de legitimação das exclusões sociais, das responsabilidades individuais, dos processos de patologização da vida e da minimização dos espaços de cidadania. Ao mesmo tempo, existem registros de práticas que buscam produzir intervenções pautadas pela necessidade de favorecer a construção de uma sociedade de direitos, mais justa e solidária.

Tendo em vista estas considerações, o tema da presente dissertação refere-se aos discursos e práticas da Psicologia relacionadas à violência contra a criança, no contexto social de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O processo de construção do projeto para esta pesquisa considerou a contemporaneidade, complexidade e gravidade do tema e a evidente responsabilidade social da Psicologia no sentido de produzir saberes que possam subsidiar ações que facilitem conquistar modos de diluição das práticas violentas, de diminuição de seus índices e de produção de relações pautadas pelo direito à cidadania. Ao discutir as transformações nos sentidos de violência ao longo dos tempos e as políticas relacionadas à infância no contexto brasileiro, percebemos a emergência de contextualizar nossas reflexões aos processos de

elaboração, promulgação e implantação de uma lei relativamente recente dirigida às crianças e os adolescentes do Brasil – o ECA. E assim, refletindo acerca das menções à violência presentes no Estatuto e das políticas e práticas instituídas pelo mesmo, nos questionamos do papel da Psicologia, de suas contribuições e discursos, do seu posicionamento diante da questão da violência na infância.

Deste modo, busca-se compreender como o campo psicológico esteve inserido nos processos de mudanças de paradigmas na caracterização de violência contra a criança, para assim problematizar as produções e práticas em Psicologia e refletir sobre modos possíveis de atuar neste contexto.

Tendo em vista estas reflexões, o objetivo geral desta pesquisa é identificar discursos e práticas da Psicologia relativas à violência na infância no contexto social de discussão, promulgação e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Como objetivos específicos, buscamos conhecer as transformações acerca dos significados de infância na perspectiva da historicidade; investigar os sentidos atribuídos à violência, ao longo dos últimos anos, em um dos periódicos da época; e vislumbrar posições assumidas pela Psicologia diante da questão da violência na infância e da implantação do ECA.

No sentido de ampliar o debate acerca das práticas *psi* sobre o tema, buscamos investigar como isto se expressa em um dos periódicos mais antigos da Psicologia, a Revista PSICO. Assim, para a construção do *corpus* de análise, realizamos uma Revisão Sistemática sobre violência na infância na revista, em um período de vinte anos de publicações: a partir do ano de 1988 até o ano de 2008; com o objetivo de abarcar o período de discussão, promulgação e implantação do ECA. Para analisar o material coletado, optamos pelo método de Análise de Discurso (Orlandi, 2007).

Para organizar este processo de ideias, objetivos e reflexões, esta dissertação é composta de duas seções. A primeira busca refletir acerca dos significados atribuídos à infância e das práticas sociais dirigidas às crianças ao longo da história. Primeiramente, trazemos elementos históricos de construções de sentidos de infância e buscamos articulá-los às práticas relacionadas às crianças. Posteriormente, enfatizamos os significados de infância no cenário brasileiro, tendo como base as políticas relativas às crianças em diferentes épocas.

A segunda seção refere-se à pesquisa realizada na revista. Esta seção traz percepções e reflexões acerca dos discursos encontrados sobre violência e práticas relacionadas a situações de maus-tratos na infância. O ponto de articulação destas reflexões foi o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesta seção, buscamos refletir e problematizar discursos presentes nas publicações da revista acerca dos modos de compreender e atuar da Psicologia nas questões

relativas à violência a infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Maldonado, M. T. (2004). *Os construtores da paz*. (2ª ed.). São Paulo: Moderna Editora.

Hernandez, A. & Scarparo, H. (2008). Silêncios e saberes guardados nas imagens do pré-golpe de 1964. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 15, p. 15.

Orlandi, E. P. (2007). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. (7ª ed.). Campinas: Pontes.

PGR. (2009). *Denúncias crescem e mostram uma triste realidade da infância*. Acesso em 15 de dezembro, 2009, em <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br>

Scarparo, H. B. K. (2005). *Psicologia Comunitária no Rio Grande do Sul: registros da construção de um saber-agir*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

UNICEF-Brasil (2009). *Situação Mundial da Infância – Edição Especial: celebrando 20 anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Acesso em 07 de novembro, 2009, em [http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc\\_20anosCDC.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc_20anosCDC.pdf)

Vecina, T. C. C. (2006). A Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. In: Neto, J. C. S & Nascimento, M. L.B.P. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e arte.



## **SEÇÃO I – HISTÓRIA(S) DA INFÂNCIA: SENTIDOS E PRÁTICAS RELACIONADAS ÀS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DA HISTORICIDADE**

### **RESUMO**

A partir do entendimento da infância como uma construção histórica e social, este texto tenciona refletir acerca dos sentidos atribuídos à infância e das práticas e políticas dirigidas às crianças ao longo da história. Primeiramente, estudamos manifestações históricas de construções de significados de infância e buscamos articular sentidos explicitados na literatura a práticas sociais relativas às crianças. Num segundo momento, enfatizamos os sentidos de infância no contexto brasileiro, tendo como base as políticas dirigidas às crianças em diferentes momentos. Neste contexto, entendemos que as práticas sociais relativas à infância no Brasil na atualidade estão intensamente relacionadas aos processos de promulgação e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e por isto buscamos compreender as políticas brasileiras e os caminhos percorridos até culminar à discussão e instituição do ECA. Percebemos que sentidos e práticas atuais traduzem sentidos e práticas construídos e reconstruídos em diferentes momentos da história, como, por exemplo, as transformações de significados da violência contra a criança, pois hoje práticas consideradas abusivas já foram recomendadas como “recursos educativos”. Além disso, compreendemos como desigualdades, fragmentação e normatização fizeram e ainda fazem parte das políticas relacionadas à infância no Brasil e no mundo. Portanto, identificamos transformações e construções de práticas dirigidas às crianças em diferentes contextos e percebemos permanências e também rupturas nas políticas relacionadas à infância.

**Palavras-chave:** infância; história; políticas sociais; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

## ABSTRACT

From the comprehension of the childhood as a historical and social construction, this text intends to reflect about the meanings attributed to childhood and the practices and policies pointed to children along the history. First, we studied historical elements of meaning constructions of childhood and sought to articulate meanings explained in literature and to children related social practices. In a second moment, we stressed the meanings of childhood in the Brazilian context, having as basis the policies directed to children in different moments. In this context, we understood that the social policies related to childhood in Brazil at present, are closely related to the processes of promulgation and implantation of the Child and Adolescent Statute (1990), and for this reason we sought to understand the Brazilian policies and the ways searched until to culminate with to discussion and implementation of the CAS. We noticed that the present meanings and practices translate the meanings and practices constructed and reconstructed in different moments of the history, for instance, the transformation in meanings of violence against the child, because practices considered abusive today were already recommended as “educative resources”. Besides, we understand as inequalities, fragmentation and normative took, and still take part of the policies related to childhood in Brazil and in the world. Thus, we identified transformations and constructions of practices directed to children in different contexts e we realize stays and also ruptures in polices related to childhood.

**Key words:** childhood; history; social polices; Child and Adolescent Statute (CAS).

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da infância e das experiências relativas às crianças em diferentes contextos pode ser concebida como campo profícuo de estudos e reflexões. Isso, devido às transformações dos modos de viver e pensar a vida em cada tempo e lugar. Assim, entendemos que o processo de construção das práticas e sentidos sobre a infância transcende perspectivas lineares e se torna movimento (Morin, 2007), de modo que aquilo que julgamos passado se faz também presente.

Compreendemos a infância como uma construção histórica e social (Cruz; Hillesheim e Guareschi, 2005; Heywood, 2004; Leite, 2001), que tem passado por diversas transformações nos sentidos e nas práticas a ela relacionadas. Ou seja, não a entendemos como uma categoria naturalizada, mas como processo, construída historicamente por influências culturais, econômicas, políticas e sociais. Desse modo, os significados de infância não constituem consenso nos diversos níveis e tempos da vida social.

No presente, ambiguidades e contradições nas práticas sociais caracterizam algumas relações dos diferentes grupos humanos no que se refere aos sentidos de infância. Por exemplo, o estranhamento produzido pela observação de práticas dirigidas às crianças na história pregressa não impede sua reedição na contemporaneidade, mesmo que, formalmente, as condenemos. Concomitantemente, elaboramos teorias que desaconselham essas práticas; apontamos critérios de qualidade de vida e de relações sociais saudáveis; subsidiamos e propomos a instituição de políticas e leis de proteção à infância. Isso demonstra que significativa parcela das concepções concernentes às relações sociais na infância habita os espaços da idealização. Além disso, ao longo da história, muitas práticas adquirem sentidos e interpretações diferentes, mas não necessariamente constituem ações diferenciadas em sua materialidade. Assim, podemos afirmar que, apesar de criticar e efetivar algumas transformações acerca de práticas historicamente relacionadas à infância, estas não deixaram de existir. Podem ser citados, como exemplo, a exploração do trabalho infantil e os “recursos educativos” pautados pela violência.

Os territórios em que são estabelecidas as relações contemporâneas abrigam a violência em diferentes contextos de relação com a vida infantil. Basta observarmos, em nossas cidades, o número de crianças abandonadas nas ruas e as notificações de meninas e meninos vítimas de maus-tratos, para que constatemos que violência, negligência e indiferença não são categorias distantes, muito menos inexistentes em nossa sociedade.

Ao longo dos séculos, práticas sociais violentas têm produzido subjetividades,

composto relações, articulado estratégias e criado alternativas em busca de soluções para os impasses cada vez mais intensos. Neste contexto, complexidade e amplitude têm sido termos usualmente escolhidos para abordar a temática da violência na infância (Guerra, 2005). Trata-se de um fenômeno histórico e contemporâneo, global e local.

Evidentemente, práticas de violência se produzem nas relações sociais, aqui compreendidas como processos, e, como tal, complexas, de mútuas e compartilhadas influências entre pessoas em diferentes tempos e lugares. Então, cabe perguntarmos como se produzem essas dinâmicas sociais, como se expressam no cotidiano, em diferentes espaços e épocas, e como se estabelecem na construção dos significados de infância ao longo do tempo. Acreditamos que na medida em que se procura compreender, produzir conhecimentos e disponibilizar espaços de discussão acerca desses processos, estamos contribuindo com argumentos que apoiem reflexões sobre as práticas vigentes, bem como nas decisões acerca do planejamento, gestão e avaliação das políticas sociais relativas ao tema.

As políticas sociais destinadas às crianças se relacionam com o conhecimento que é produzido sobre a infância. Trata-se da relação recursiva de práticas sociais num processo no qual o conhecimento subsidia políticas e, ao mesmo tempo, sua produção é influenciada por elas. Concomitantemente, as políticas apontam formas de ser criança e indicam modos de se relacionar com a infância (Cruz; Hillesheim e Guareschi, 2005).

No contexto brasileiro recente, as políticas relacionadas à infância estão vinculadas aos processos de promulgação e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Instituído pela Lei 8.069/90, o ECA representa rupturas nas políticas e nas práticas dirigidas às crianças, através da promoção e garantia dos seus direitos. Desse modo, ao refletir sobre as construções sociais que delineiam as práticas destinadas às crianças, passamos a reconhecer e repensar a construção de políticas e lugares para a infância.

O texto que segue tenciona percorrer esses territórios. Primeiramente, estudamos evidências históricas da formulação de conceitos e buscamos articular sentidos explicitados na literatura às práticas sociais referentes à infância. Num segundo momento, será dada ênfase aos significados de infância no contexto brasileiro, tendo como pano de fundo as políticas direcionadas às crianças em diferentes momentos.

Consideramos que esta discussão é cada vez mais premente, pois um olhar atento para as práticas sociais na dimensão da historicidade ancora compreensões que transcendem o limite de um texto. Nelas, formulam-se fusões de horizontes de saber e deslocamentos, que possibilitam redimensionar os fazeres humanos relativos ao tema. Cabe ressaltar que estaremos utilizando os acontecimentos passados como perspectiva e não como retrospectiva,

nosso interesse é ter elementos para refletir criticamente sobre o presente.

## **2 REGISTROS: HISTÓRIA(S) DA INFÂNCIA**

Os esforços em produzir registros históricos implicam dedicar-se à construção de um conhecimento que não pode ser entendido como reflexo da realidade, pois pensar o passado e falar sobre ele envolve erro e ilusão. Como decorrência, os escritos no campo da história são traduções seguidas de reconstruções (Morin, 2006). Na tarefa de registrar processos históricos, nossas crenças, emoções, culturas e posicionamentos são fatores insistentes e interferentes nas escolhas dos modos e conteúdos da narração dos acontecimentos. Por isto, um dos cuidados imprescindíveis nesta escrita é considerá-la complexa e, como nos ensina Morin (2000, p. 2), “não confundir o mapa com o terreno”, ou seja, ideia com realidade.

Deste modo, o texto que segue é um resultado possível de complexas articulações que se processam na construção de um conhecimento. Trata-se, portanto, de uma composição dinâmica, uma possibilidade. Mais do que tudo é um convite a outras ideias, na perspectiva de auto-organização (Morin, 2007), tendo em vista os diferentes processos quando se trata da infância no âmbito da historicidade. Afinal, na história, sempre haverá dados a serem acrescentados, outros pontos para analisar e outras narrativas (Scarparo, 2005).

As buscas bibliográficas sobre o tema evidenciam lacunas que denunciam necessidades de ampliação e diversificação da infância como foco de análises teóricas e interlocuções. Tal percepção está associada à afirmação frequente nos textos de que a infância é objeto recente de pesquisa e interesse (Cruz, 2006; Heywood, 2004; DeMause, 1995). Se associarmos essa afirmativa à perspectiva de que a história sempre é parcial (Morin, 2006; Nora, 1993), podemos pensar que, apesar da quantidade e qualidade das obras existentes, dispomos de uma visão incompleta e fragmentada da história da infância. Há muitos dados ocultos, perspectivas nebulosas, ou problemas silenciados. É o caso, por exemplo, das agressões físicas e abusos sexuais perpetrados contra crianças (DeMause, 1995), práticas que devido à sua complexidade e seriedade, não podem deixar de ser alvo de indignação e, por isto, devem ser enfrentadas, discutidas e denunciadas.

Ao abordar infância e violência, na perspectiva da historicidade, não podemos prescindir da obra de Philip Ariès (1981), na qual as circunstâncias da vida das crianças e suas famílias ganham consideráveis espaços de reconhecimento e visibilidade. Apesar da relevância e difusão, seus textos têm sido alvo de algumas críticas. Estas se apoiam em uma dita “ingenuidade” (Heywood, 2004, p. 24) desse historiador no trato de fontes históricas e

por afirmações radicais, como a de que, em determinadas épocas, as crianças não eram absolutamente consideradas (Heywood, 2004; DeMause, 1995; Ariès, 1981). Contudo, é preciso destacar que os escritos de Ariès têm possibilitado a disseminação das discussões sobre a infância e a família ao longo dos tempos e, conseqüentemente, a diversificação dos sentidos e debates acerca das histórias construídas, o que faz emergir a diversidade de interesses associada ao tema (Cruz, 2006; Heywood, 2004).

Uma das dificuldades encontradas na realização de pesquisas que tratam da infância é a obtenção de fontes primárias. Não existem muitos registros diretos das manifestações de crianças (Heywood, 2004; DeMause, 1995). Neste sentido, o próprio significado etimológico da palavra infância indica essa falta. Infância, do latim, significa “in fale”, o que se traduz por “não fala”, corroborando a construção do lugar do “não dizer” para as crianças. O lugar da fala deve estar ocupado por aqueles que (supostamente) já amadureceram e adquiriram a habilidade de expressar-se – os adultos (Bazon e Mello, 2005).

Provavelmente, em função disso, historiadores têm recorrido a outras fontes para conhecer melhor as especificidades dos sentidos produzidos sobre a infância. É o caso dos registros oficiais. Um exemplo é o exame de materiais elaborados por inspetores de escolas, nos quais são detalhadas as normas e práticas sociais efetivadas naquelas instituições. Também, podem ser citados os manuais de aconselhamento às famílias, as descrições literárias em romances, poesias, diários e autobiografias. Além desses, outros dados fornecem algumas informações acerca da infância no passado, como retratos, fotografias, obras de arte, brinquedos, jogos, trajes e similares (Heywood, 2004; DeMause, 1995).

Ao refletir sobre essas fontes ficam evidentes especificidades de cada tempo ou lugar social. Tal compreensão implica reconhecer a diversidade e a flexibilidade das fronteiras do conceito, na medida da variação dos contextos que o compõem. Neste sentido, a compreensão da infância não é limitada a uma fase biológica da vida. É preciso articular diferentes perspectivas como, por exemplo, as ideias de construção cultural, política e social num processo de construção histórica da infância (Leite, 2001).

Os sentidos são expressões de tempos, relações, lugares e contornos específicos, o que afirma a ideia da produção dos significados de infância como construção social (Cruz, Hillesheim e Guareschi, 2005; Heywood, 2004; Leite, 2001). Desse modo, pensar crianças e infância implica expressar e cunhar sentidos inseridos em determinados contextos. Nesta perspectiva, Heywood (2004) argumenta que a reflexão sobre as formas de como eram as experiências das crianças no passado – o que chamou de história social das crianças – não pode prescindir das práticas sociais do tempo em questão. A intenção do autor parece ser a de

desnaturalizar a ideia de infância e considerá-la efeito de forças diversificadas, como as históricas, as geográficas, as culturais e as econômicas. Como decorrência, concepções construídas a partir desses espaços sustentam e justificam crenças, atitudes e práticas historicamente direcionadas às crianças. Cada espaço humano, assim, compõe circunstâncias que delinearão diferentes expressões da vida infantil e, conseqüentemente, diversas memórias e histórias de crianças e da construção da infância.

### **3 TRANSFORMAÇÕES NOS SENTIDOS DE INFÂNCIA E PRÁTICAS RELACIONADAS**

O conhecido pensador da cultura popular Aloísio Magalhães (2009), ao se referir à história, comparou-a a um estilingue. Disse: “*Quanto mais se puxa o estilingue para trás, mais a pedra vai para frente*”. As buscas por registros históricos narram processos e, evidentemente, descrevem mutações e permanências que delineiam condições do presente. Desse modo, torna-se viável refletir criticamente acerca das circunstâncias de vida e dos sentidos que se processam nos diálogos entre tempos e lugares. Tais constatações levam a refletir sobre os lugares ocupados pela infância.

Ao refletir e pesquisar a história da infância, Ariès (1981) examinou mudanças significativas nas expressões artísticas, brincadeiras e vestimentas de crianças, no auge da Idade Média, a partir do século XIII, na Europa. Denominou tais manifestações de “descoberta da infância” (p. 50), expressão pela qual queria chamar a atenção para a expansão do interesse pela criança naquele período. Pinturas, por exemplo, passaram a exibir imagens de crianças um pouco mais próximas do sentimento de infância que, mais tarde, veio caracterizar a modernidade. Por outro lado, Heywood (2004) critica a inferência de Ariès, pois afirma que este pode não ter encontrado indícios de imagens de crianças na arte medieval porque as procurou com a concepção atual de infância, que, naquela época, era diferente, o que dificulta o reconhecimento. Seus estudos afirmam o aparecimento de imagens infantis na arte desde as primeiras pinturas e produções conhecidas.

Apesar dessas controvérsias, podemos afirmar que, no período anterior ao século XVII, havia um interesse limitado ou, pelo menos, uma perspectiva diferente de valorização da infância, o que pode ser compreendido no contexto das condições sociais de uma sociedade pré-industrial (Le Goff e Truong, 2006; Heywood, 2004; Leite, 2001; Ariès, 1981).

O adjetivo “pré-industrial” fornece elementos para que possamos compreender que os espaços de formulação dos sentidos sobre a infância eram caracterizados pela restrição e

constância das técnicas, pela utilização da energia animal, da água e da madeira. Além disso, a cultura se efetivava nos contatos presenciais com sistemas étnico-territoriais relativamente fechados. A difusão e a transmissão da informação eram feitas de maneira comunitária e informal, o que a limitava ao âmbito da família/clã. Assim, o conhecimento técnico se restringia às corporações de ofício (Le Goff e Schmitt, 2008).

Neste contexto, a Igreja exercia importante papel nas transformações das relações sociais e do sentimento de infância neste período (Chambouleyron, 2004). O acesso à escrita era restrito e controlado pelo Clero e seu uso se dava no sentido de armazenar informações, pois não havia intenção de usá-la como instrumento de transmissão de conhecimentos. A Igreja Católica consolidou amplo poder e influência na vida social, cultural, política e econômica das pessoas. A religião penetrava na política e na família e se instaurou a flexibilização da demarcação entre poder religioso e político (Le Goff, 2008).

As crianças eram gradual e precocemente inseridas no universo dos adultos. Superada a etapa de extrema dependência física, inseriam-se, igualmente, nas rotinas da comunidade a que pertenciam. Eram consideradas miniaturas dos adultos, ou seja, mulheres e homens com menor força física e estatura. Nesse período, não se acreditava na inocência infantil. Assim, sua rotina assemelhava-se à dos adultos – participavam dos jogos sexuais, ajudavam trabalhando e/ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício (Ariès, 1981).

O período do expansionismo europeu pode ser ilustrativo desta relação. Nesse tempo, a morte anterior aos sete anos de idade era comum. Muitos meninos, cuja expectativa de vida era de catorze anos, trabalhavam nas embarcações portuguesas, por exemplo. Tal prática justificava-se na diminuição das populações dos grandes centros, na baixa remuneração e na diminuição da necessidade de provisões alimentares nas embarcações, uma vez que as crianças necessitavam de menor quantidade de suprimentos. Custódio e Veronese (2007) relataram privações e abusos impostos a essas crianças, que adoeciam gravemente e morriam sem que isso fosse considerado violência.

Existem motivos para pensar, então, que não havia evidências de que as crianças ocupassem lugar de destaque nas relações sociais. Por exemplo, de acordo com Ariès (1981), as pessoas não se detinham diante da imagem da infância na arte e na iconografia. Ou seja, é possível compreender que a percepção predominante nesse tempo era de que a infância se traduzia num período de transição, logo ultrapassado, cuja lembrança também era prontamente perdida (Le Goff e Truong, 2006; Del Priore, 2004; Ariès, 1981).

A restrição de espaços sociais específicos para as crianças também aparece na observação da indumentária de meninos e meninas. A criança, até o século XVII, não tinha



uma vestimenta específica para a sua idade (Heywood, 2004; Ariès, 1981), o que conferia homogeneidade aos mundos adulto e infantil ou, dito de outra forma, não denotava a prática de estabelecer distinção entre as condições de vida de acordo com a fase de desenvolvimento vivida. No que se refere aos brinquedos e jogos, também se observa este mesmo movimento. Não havia separação rigorosa entre as práticas reservadas às crianças e as brincadeiras dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos.

Essas considerações remetem à discussão da atribuição de afeto às crianças pelas famílias. Antes do século XVII, os estudos de Ariès (1981) apontam que as relações entre mães e pais, seus filhos e filhas não consideravam os sentimentos amorosos imprescindíveis à existência e equilíbrio familiar. As trocas afetivas e a comunicação eram realizadas em um contexto mais amplo, público, no qual circulavam amigos, vizinhos, criados, idosos, crianças e outros personagens da comunidade. Já para Heywood (2004) havia essa afeição em todas as épocas, mas era expressa de modos diferenciados. Mesmo assim, as representações de crianças descritas na literatura consultada eram impregnadas pela espera da vida adulta. Elas tinham, no adulto da época, o modelo. Isso transformava a criança em mero projeto e se traduzia na inferioridade social a ela imposta.

A centralidade da criança nas relações familiares passa a emergir no Renascimento<sup>1</sup> na medida em que a infância é considerada uma etapa diferenciada da vida humana. Este período sofreu radical influência da Reforma Protestante, movimento que produziu significativas transformações nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, nos significados de infância (Bazon e Mello, 2005; Ariès, 1981).

Desse modo, a educação e a escolarização são marcos na alteração do estatuto da infância em nossa sociedade. Passa-se de uma educação restrita ao âmbito doméstico, característica da Idade Média, para práticas educativas que tornaram a instituição escolar o instrumento usual de iniciação social. A escola transformou-se num espaço de efetivação de estratégias de isolamento social para que as crianças, separadas dos adultos com os quais tinham intimidade no contexto doméstico, vivenciassem um período de formação tanto moral como intelectual. Tal formação se realizava através de uma disciplina rígida e autoritária. Essa atitude, que pode ser compreendida como política para a infância da época, é também demonstração de um novo sentimento pela criança: uma preocupação voltada para a

---

<sup>1</sup> Contexto histórico marcado por transformações em diversas áreas da vida humana, que assinala o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, e caracteriza a transição do feudalismo para o capitalismo. O Renascimento se manifestou tanto nos campos econômicos, políticos e sociais, como no intelectual e no cultural (Silva e Silva, 2005).

preservação dos preceitos morais que regiam as relações sociais naquele tempo (Ariès, 1981).

Antes disso, na Idade Média, a instituição escolar não era dirigida às crianças. Caracterizava-se como escola técnica, direcionada à instrução dos clérigos, e acolhia indistintamente crianças, jovens e adultos. Neste período, diferentemente das escolas, os colégios eram apenas asilos para estudantes pobres. Ou seja, não havia ensino nos colégios. Porém, a partir do século XV, estes se tornaram institutos de educação. Com isso, o ensino passou a ser ministrado nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, como, por exemplo, os colégios dos jesuítas (Ariès, 1981).

Deste modo, a instituição escolar transforma-se no lugar de ordem e homogeneização da infância, ideias relativas às práticas educativas são difundidas e, com isso, desenvolve-se um sistema educacional fundado em uma concepção de educação baseada no propósito de transformar as crianças em *mulheres e homens honrados* (Bazon e Mello, 2005).

Através da organização desse sistema de ensino, introduziram-se outros modos de lidar com as crianças, caracterizados pelo estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso. Uma das características principais desse sistema foi a ampla e aceita aplicação de castigos corporais (DeMause, 1995; Ariès, 1981). Ou seja, nesta época, este tipo de punição não era considerado violência.

Assim, a partir do século XVII, a punição física se generalizou juntamente a uma concepção autoritária e hierarquizada da sociedade. Esse processo não foi particular à infância. Porém, havia diferenças entre a disciplina das crianças e a dos adultos. Entre os adultos, nem todos eram submetidos ao castigo corporal, sendo que as agressões dependiam da classe social. Ao contrário, no que se refere às crianças, Ariès (1981) afirma que, qualquer que fosse sua condição socioeconômica, todos eram submetidos a um regime comum e eram igualmente “surrados” (p. 180). O autor não se refere a outras condições possivelmente envolvidas na prática de punição, como, por exemplo, a questão de gênero – se meninas ou meninos eram mais ou menos submetidos aos castigos físicos.

Além das práticas disciplinares caracterizadas pela punição física introduzida nas instituições de ensino, as práticas educativas adotadas por essas instituições passaram a inspirar as relações com as crianças no contexto doméstico. Assim, a educação familiar foi também marcada por regras rígidas e castigos duros (Ribeiro, 2006; Heywood, 2004). Os dados reunidos sobre os métodos de castigar as crianças levaram DeMause (1995) a afirmar que uma porcentagem muito alta de crianças nascidas antes do século XVIII eram o que hoje chamaríamos de meninas e meninos vítimas de violência. Ele examinou mais de duzentos escritos desse período em que se indicavam ações consideradas adequadas para o trato com

crianças. Na maioria deles, se aprova o castigo corporal e, em todos, se admitia essa prática em determinadas circunstâncias. Somente no Renascimento foi introduzida a recomendação de moderação nos castigos, apesar de ainda vir acompanhada da aprovação da punição física em algumas situações. Apenas no século XVIII houve uma redução dos castigos corporais infligidos às crianças.

Quando se trata da questão da infância e das punições violentas dirigidas às crianças no contexto familiar, é imprescindível lembrar que a organização social característica desta época foi centrada na figura masculina, constituindo a família patriarcal<sup>2</sup> e monogâmica (Narvaz e Koller, 2006; Saffioti, 2004; Prado, 1985). Nesta organização familiar, o castigo físico era prática corrente na educação das crianças (Ribeiro, 2006).

Esse modelo familiar passou a sofrer um contínuo e gradual processo de interiorização, vinculado à industrialização<sup>3</sup>, o que fez com que a família se restringisse ao espaço privado, individualista, nuclear. Delimitava, assim, seus contornos e diferenciava-se da comunidade. A mudança da orientação do espaço público – com o comportamento cotidiano mais ligado à vizinhança e à sociabilidade – para o privado foi concomitante a uma gradativa valorização da família e, conseqüentemente, da infância (Ferreira, 2008; Scheinvar, 2006; Faria, 1997; Ariès, 1981).

As circunstâncias e os sentidos até aqui explicitados apontam estudos voltados para as práticas europeias. Consideramos pertinente abordá-las na medida em que, no Brasil, como decorrência dos processos de colonização, as perspectivas europeias foram grandes intercessoras da construção dos significados de infância e das práticas associadas às crianças.

#### **4 CONTEXTO BRASILEIRO: PRÁTICAS E POLÍTICAS DE INFÂNCIA**

A constatação de crescente valorização social da criança, que culminou no que Ariès (1981) denominou “descoberta da infância” (p. 50), teve como fontes elementos provenientes da vida europeia. Mesmo assim, sua interferência nas práticas educativas e na implantação de políticas para a criança parece não ter ficado restrita a esse continente. Os processos de

---

<sup>2</sup> Para Saffioti (2004), o patriarcado, como fenômeno social, ainda caracteriza as relações sociais na atualidade. Contudo, como os demais fenômenos sociais, ele está em permanente transformação. A autora salienta que o patriarcado não abrange apenas a família, mas atravessa a sociedade como um todo.

<sup>3</sup> As origens do processo de industrialização remontam ao século XVIII, no princípio da Revolução Industrial. A industrialização refere-se a uma série de transformações de ordem econômica, política, social e técnica, caracterizada pela implantação de indústrias, pelo uso de maquinarias e pela produção em grande escala, com o objetivo de atingir um mercado consumidor (Silva e Silva, 2005).

colonização em terras das Américas e da África, por exemplo, são repletos de demonstrações das influências dos modelos europeus nas práticas sociais das populações colonizadas. Para trazer esta discussão ao contexto brasileiro, propomos vislumbrar a história das políticas de atenção e cuidado à criança no País.

Dentre os primeiros registros encontrados sobre este tema, enfatiza-se a iniciativa dos jesuítas. No século XVI, estes implantaram um sistema de educação direcionado aos povos indígenas. Dentre suas obras, está a primeira casa de recolhimento de crianças no Brasil, construída em 1551. Era destinada às crianças indígenas, separadas de seus familiares, e tinha o propósito de, através do convívio com a doutrina a ser difundida pelos jesuítas, promover mudanças nos costumes da população indígena, considerados inadequados na visão da Colônia e da Igreja (Cruz, 2006). A caridade e a necessidade de concretizar perspectivas de educação voltadas para a perpetuação de uma ordem patriarcal e colonial (Beltrão, 2004) fizeram com que, além dos jesuítas, outras ordens religiosas, com menor visibilidade, se dedicassem à educação escolar na Colônia. É o caso dos colégios dos carmelitas e dos franciscanos (Beltrão, 2004; Villalta, 2002).

No que se refere às instituições destinadas ao abrigo, a “Roda dos Expostos” – um instrumento de origem italiana e medieval – é apontada como a primeira instituição oficial de assistência às crianças abandonadas no Brasil. Além de ser considerada a primeira instituição, também chama a atenção por ter se prolongado desde o Período Colonial até meados do século XX. Refere-se a um mecanismo utilizado para depositar crianças recém-nascidas, para que ficassem aos cuidados de hospitais ou instituições de caridade. Com essa prática, fortaleciam-se os preceitos morais da época, mantinha-se o sigilo do expositor, assim como o anonimato e o destino das crianças (Marcílio, 2001).

Os cuidados especiais à infância eram limitados e as regras e recomendações acerca da vida e educação das crianças eram determinadas, principalmente, pela Igreja (Ribeiro, 2006). A partir do século XIX, estes ditames passaram a ser cada vez mais foco do saber considerado científico, representado pela Medicina. As famílias, especialmente as mães, passaram a receber, de modo mais sistemático, orientações desses profissionais sobre a saúde e os cuidados dirigidos às crianças (Heywood, 2004). Assim, a perspectiva da saúde compõe – com a religião e a moral – construções de sentidos de infância. Passa, então, a normatizar e interferir cotidianamente nos modos de tratar e educar meninos e meninas. Concomitantemente, para Silva Santos (2004), é nesta época que a infância ganha maior visibilidade, pois é definida como objeto de intervenções públicas, devido à maior valorização da mão-de-obra num mundo em franco progresso da lógica capitalista e industrial.

Monteiro e Jacó-Vilela (2008) associam a expansão da Medicina no Brasil com a chegada da Família Real e da Corte Portuguesa em 1808, quando foram implantadas escolas para a formação de médicos. Este período foi caracterizado pelo processo de implantação do ideal europeu de civilização, com a tentativa de introduzir um estilo de vida burguês e urbano no Brasil (Saballa, 2006). Muitas mudanças marcaram a vida brasileira nesse tempo. O País deixou de ser a Colônia distante para tornar-se a sede do Império (Bellomo, 2006).

O processo de transição do Brasil Colônia para o Império teve como marco histórico a Declaração de Independência, em 1822. A luta pela independência do Brasil contou com diversos segmentos sociais, entre eles os padres, os intelectuais e os escravos (Teles, 1999). Com a emancipação política do País, no início do século XIX, fez-se necessária a criação de uma Constituição. Assim, a primeira Constituição brasileira foi promulgada em 1824. Nesta, contudo, mantiveram-se as características do Brasil Colônia, como: trabalho escravo, dependência política do País em relação a Portugal e relações de poder centralizadas no domínio dos grandes proprietários (Carvalho, 2008). Cabe ressaltar que, nesta constituição, não havia nenhuma referência à infância ou a práticas relacionadas às crianças (Brasil, 1824).

Após a proclamação da independência do Brasil, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, fortalecia-se o movimento abolicionista brasileiro. Este se constituía por interesses e processos políticos e econômicos internos, e também por interferências internacionais, pois alguns países – como a Inglaterra e a França – já haviam abolido a escravidão na primeira metade do século XIX, e pressionavam o Brasil à mesma atitude (Bethell, 2002; Costa, 1998). No contexto brasileiro, o movimento abolicionista relacionava-se intensamente ao movimento republicano. Oficialmente, abolicionistas e republicanos não constituíam um mesmo movimento, mas a abolição era considerada o primeiro passo para a instituição da República. Um dos principais argumentos em prol do fim do regime escravista no Brasil era o entendimento da escravidão como um entrave ao desenvolvimento do País e do povo brasileiro. Neste sentido, a República representaria o regime do futuro do Brasil, e a escravidão o regime de trabalho do passado, instituído pela Monarquia (Fernandes, 2006). Deste modo, o momento político do País, caracterizado pela recente independência e emergente república, constituía forçoso o processo de abolição da escravidão.

Como decorrência, a primeira lei abolicionista no País foi instituída. Tratava-se de uma ação importante, que marcou a história das políticas sociais da infância no Brasil – a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871 (Alberto; Almeida; Dória; Guedes; Sousa e França, 2008). Esta Lei determinou que os filhos e filhas de escravos nascidos desde então seriam livres a partir dos 21 anos. Mais tarde, houve a promulgação da Lei dos Sexagenários (1885),

que alforriava todos os escravos com mais de 60 anos de idade; e, por fim, a assinatura da Lei Áurea (1888), que aboliu a escravidão no Brasil (Flores, 2001). Esta Lei é resultado, enfim, de interesses políticos e econômicos, de pressões internas e externas.

Dessa forma, o processo de abolição contribuiu para a Proclamação da República em 1889 – um ano após a assinatura da Lei Áurea (Fernandes, 2006). O processo de industrialização e urbanização das cidades intensifica-se neste período, estimulado pela emergência do trabalhador livre e pelo ideal republicano (Maricato, 2000).

Enfatizamos este acontecimento da história do Brasil, pois dele resultam configurações sociais e políticas públicas na atual conjuntura brasileira. Isto porque, depois da abolição, “nada foi feito em termos de políticas sociais voltadas aos segmentos dos ex-escravos” (Fernandes, 2006, p. 192). O momento demandava uma discussão acerca da inserção dos antigos escravos na sociedade brasileira e uma iniciativa política de reforma social e econômica do País. Porém, este processo não foi realizado, e os negros libertos, expulsos das fazendas e das casas, passaram a viver nas ruas, à margem da pobreza. Como decorrência, a abolição, assim como a escravidão, deixou marcas determinantes na organização social e nas práticas sociais posteriores, que promoveram pobreza e desigualdades que se mantêm até hoje (Cardoso, 2008). No âmbito da infância, podemos vislumbrar esta afirmativa em dados obtidos sobre a situação das crianças de famílias de baixa renda na atualidade. As crianças negras são apontadas com quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as crianças brancas (UNICEF-Brasil, 2008b).

Além disso, com a emancipação dos escravos, emerge a necessidade de novos trabalhadores no âmbito rural e urbano. Deste modo, a falta de mão-de-obra, em consequência da libertação de escravos, foi solucionada com a vinda de imigrantes, sobretudo alemães e italianos, e o escravo foi sendo substituído pelo trabalhador livre imigrante. Esta transição já iniciou antes da abolição, na época da Independência, mas intensifica-se com a emergência do trabalho livre no Brasil (Costa, 1998). As políticas de inserção destes trabalhadores e suas famílias demandavam por intervenções em saúde, principalmente com o propósito de avaliar a saúde dos imigrantes recém-chegados.

Neste contexto, vemos intensificarem-se as intervenções médicas nas questões de saúde e higiene e, conseqüentemente, os cuidados dedicados à infância e à família. Este processo de valorização da saúde ocorreu primeiro na Europa, depois no Brasil, chegando ao século XIX com o foco na questão da mortalidade infantil e nas recomendações de cuidados às crianças. Segundo Ribeiro (2006), é neste período que se inicia a institucionalização dos saberes médicos e também psicológicos aplicados à infância e, portanto, é quando podemos

obter mais registros sobre práticas e políticas dirigidas às meninas e aos meninos.

Assim, um processo a ser enfatizado na área de atendimento à infância no Brasil, e no mundo, caracteriza-se por medidas higienistas-eugênicas, emergentes no fim do século XIX e início do século XX. Embora o higienismo e a eugenia advenham de movimentos diferentes e de circunstâncias históricas e proposições teóricas próprias, suas ideias se aproximaram e se sobrepuseram nas políticas e práticas sociais brasileiras (Boarini e Yamamoto, 2004).

O higienismo é uma doutrina positivista (Ribeiro, 2006), que surgiu com o liberalismo<sup>4</sup>, na primeira metade do século XIX, quando Estado e Ciência se associam e começam a dar maior atenção à saúde das populações. Nesta perspectiva, a doença é compreendida como um fenômeno social, que abarca todos os aspectos da vida humana. Médicos higienistas afirmavam que a falta de saúde e de educação do povo era responsável pela miséria do Brasil e por seu atraso em relação à Europa. Afirmavam que a situação social brasileira tinha explicações em fatores sociais e, por esse motivo, julgavam poder cumprir, com o apoio financeiro do Estado, o papel de modernizadores do País. Por isto, os higienistas prescreveram hábitos sobre todas as condições que pudessem afetar, de alguma forma, a saúde, ou seja, todas as atividades humanas – trabalho, escola, moradia, lazer, moralidade (Góis Junior, 2002).

O ideal progressista fica evidente no Movimento Higienista, pois se acreditava que um povo educado e com saúde era garantia de riqueza e progresso da nação. A ideia central desta doutrina era a valorização da população como um bem, como um capital (Góis Junior, 2007; Góis Junior e Lovisoló, 2003). Deste modo, as teorias higienistas influenciaram os processos de urbanização das cidades, que se intensificaram com a implantação de indústrias (Góis Junior, 2007) e, recursivamente, a urbanização que acontecia no Brasil no final do século XIX e início do século XX influenciou na emergência das ideias higienistas (Boarini e Yamamoto, 2004).

Diferente e complementar ao higienismo, a eugenia afirmava a melhoria da humanidade, através do que denominava *regeneração racial*. Os adeptos dessas ideias justificavam seus posicionamentos dizendo haver crescente “degradação” dos povos na proliferação de “raças inferiores” (Cruz e Guareschi, 2008, p. 35) – expressão que usavam para designar os negros e mestiços. A intenção apontada pelo Movimento Eugenista era

---

<sup>4</sup> O liberalismo surgiu no século XVIII a partir do Iluminismo, mas teve seu auge no século XIX. A base social do pensamento liberal era a burguesia. Economicamente, o liberalismo é uma teoria capitalista, que defende a livre-iniciativa e a ausência de interferências do Estado no mercado. O liberalismo político, por sua vez, emergiu como uma nova forma de organizar o poder, contrária ao Absolutismo (Silva e Silva, 2005).

explícita: regenerar os indivíduos para melhorar a sociedade (Boarini e Yamamoto, 2004; Marques, 1994). O ideal eugenista inspirou, neste sentido, o regime nazista, que acreditava nos benefícios que uma “higiene racial” traria para a humanidade (Menegat, 2008).

A partir dessas descrições fica evidente a aproximação das intencionalidades higienistas e eugenistas (Boarini e Yamamoto, 2004). Ambas tencionavam “limpar” a sociedade, tendo em vista hábitos e práticas sociais inspiradas no modelo europeu, ou seja, do homem branco colonizador. Como decorrência, ocorre uma normatização de práticas corporais e familiares, a partir da definição da constituição das famílias e dos modos de existir. O corpo é tomado como objeto de poder e inscrevem-se, sobre ele, técnicas de gerência (Marques, 1994).

A família e a escola passam a ser alvo de ações higienistas-eugênicas. A infância – e sua entrada na escola – era apontada como o momento ideal para a criação de hábitos saudáveis, que possibilitariam a “higienização” dos indivíduos (Boarini e Yamamoto, 2004). Neste contexto, cabia principalmente à escola a tarefa de educar os corpos infantis, treinando-os para a obediência e para a utilidade, através de diversos regulamentos, inspeções e práticas que tratavam, por exemplo, da conduta e da postura. As práticas de higiene eram difundidas nas escolas, e implicavam na normatização do cotidiano, regulando desde a escovação dos dentes até a formação do caráter (Marques, 1994).

As ideias higienistas se fizeram presentes pelo saber médico, com o objetivo de fazer a assepsia dos espaços públicos para poder controlá-los. Porém, a limpeza das cidades também se relacionava aos hábitos e práticas familiares, o que justificou intervenções médicas nesse campo, através de uma educação sanitária para as famílias. Um dos focos referia-se aos altos índices de mortalidade infantil, o que fez com que fosse prescrita a formação de um novo modelo familiar. Houve, assim, redefinições do papel da mulher, pois o discurso científico buscava convencê-la da importância do cuidado das crianças e a responsabilidade com o bem-estar de sua família. A mulher tornou-se, então, o caminho preferencial para atingir todo o grupo familiar e, como decorrência, fortalecer as estratégias de controle social (Bulcão, 2002).

Neste contexto, a infância se torna o foco predominante das teorias e práticas higienistas-eugênicas, pois se acreditava que a criança precisava ser protegida, cuidada e educada. Cria-se um conjunto de teorias, políticas e práticas voltadas para a ideia de bem-estar da família e da criança; para uma procriação dita saudável; para o controle de epidemias; com a utilização de estatísticas e medidas de orientação da população no que tange à saúde e às doenças (Ribeiro, 2006). Na realidade, é possível perceber o quanto essa prática servia para justificar a rigidez e o preconceito nas relações sociais.



Assim, no fim do século XIX e início do século XX, medidas higienistas-eugênicas buscavam resolver os chamados problemas dos “menores”<sup>5</sup>, a partir da retirada das crianças das ruas e sua internação em instituições consideradas apropriadas (Hillesheim e Cruz, 2009). No Brasil, estabeleceu-se a prática de encaminhar crianças e adolescentes pobres para os chamados “internatos de menores”, o que criou uma cultura da institucionalização no País (Rizzini; Rizzini; Naiff e Baptista, 2007).

Deste modo, as explicações de caráter higienista e eugenista também contribuíram para dar forma e sustentação a diferentes estratégias de encaminhamentos às instituições brasileiras. Tais encaminhamentos foram legitimados, também, pela Psicologia, que teve, no século XIX, o marco de seu surgimento e encontrou espaços de inserção no Brasil através das ideias higienistas (Boarini e Yamamoto, 2004). Nesse período surgiram, também, as primeiras teses em Psicologia e em Psiquiatria, e foi criado o primeiro hospital psiquiátrico brasileiro – o “Hospício D. Pedro II”, em 1852 (Ribeiro, 2006). Os discursos de zelo pelos indivíduos e da busca de qualidade de vida e bem-estar como metas constituíram os saberes psicológicos, médicos e psiquiátricos da época (Ferreira, 2008).

Essas diferentes áreas do conhecimento científico se voltaram com especial atenção para a área da infância (Cruz, Hillesheim e Guareschi, 2005; Freitas, 2001) e a crescente preocupação com a criança passa a se instituir como um problema econômico e político, alvo de intervenções e ações médicas, pedagógicas e morais. “Nesta perspectiva, a Psicologia se faz presente em todas estas temáticas, como estabelecendo padrões de normalidade e anormalidade” (Cruz, 2006, p. 20) à vida infantil.

Deste modo, a criança se torna sujeito de um processo, constituída pelas práticas narrativas e discursivas da Psicologia, da Medicina, do Direito e da Pedagogia, entre outros campos que contribuem na construção de práticas oficiais e ideias de infância. Como decorrência, comportamentos, atitudes e expectativas sobre o futuro tornam-se, na maioria das vezes, subordinados às considerações expressas nessas fontes de estudo (Freitas, 2001).

Propomos, neste capítulo, vislumbrar a história das políticas relativas às crianças no contexto brasileiro. Em vista disso, buscamos descrever desde as primeiras iniciativas de atendimento e cuidado à infância no Período Colonial, até as discussões emergentes no fim do século XIX sobre a saúde e a educação das crianças brasileiras. Como podemos perceber, sentidos e práticas provenientes da vida europeia tiveram interferência nas práticas e na

---

<sup>5</sup> Termo que se vinculava a uma concepção de infância relacionada a questões de responsabilidade penal (Hillesheim e Cruz, 2009).

implantação de políticas dirigidas à infância no Brasil. Porém, muitos destes significados e políticas sociais relativas às crianças sofreram transformações e se constituíram vinculadas ao contexto brasileiro.

Ao traçar a trajetória das ideias e práticas relacionadas à infância, podemos constatar que o fim do século XIX marca importantes mudanças no que tange à atenção e ao cuidado à infância. Ao mesmo tempo, ocorre a difusão e institucionalização da Psicologia no Brasil, também como ciência que regula e propõe entendimentos acerca da criança em nossa sociedade. Assim, o século XX vem consolidar e caracterizar significativas transformações nos modos de entender a vida infantil e lidar com as crianças em diferentes esferas e expressões da vida humana.

## **5 SÉCULO XX – EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS RELACIONADAS À INFÂNCIA**

Desde seu início, o século XX foi caracterizado por inovações tecnológicas, científicas, sociais, médicas e políticas em todo o mundo. No âmbito da institucionalização da Psicologia no Brasil, o início deste século foi marcado pela inauguração do primeiro *Laboratório de Psicologia*, criado por Manoel Bonfim em 1906, no Rio de Janeiro. Este é considerado um marco para a Psicologia brasileira (Bock e Furtado, 2008; Boarini e Yamamoto, 2004).

No contexto global, o início do século XX foi marcado pelo crescimento do capitalismo, da industrialização e, conseqüentemente, da urbanização das cidades, pelas criações e inovações tecnológicas de todos os tipos, pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e por importantes e emergentes movimentos sociais. No Brasil ocorreram, por exemplo, as primeiras lutas dos operários por melhores condições de trabalho e de vida, por meio de movimentos sindicais, greves e protestos (Flores, 2001), que tencionavam a articulação de políticas sociais. Lorenzi (2007) entende este período como marco do surgimento das lutas sociais do proletariado. Cita o Comitê de Defesa Proletária, criado durante a greve geral de 1917 e liderado por trabalhadores urbanos. Tal movimento denunciava condições indignas de trabalho e reivindicava espaços de maior qualidade de vida para mulheres e crianças com a proibição do trabalho de menores de 14 anos e a abolição do trabalho noturno de mulheres e de menores de 18 anos. Podemos perceber, neste sentido, uma confirmação das atribuições de gênero – caracterizada pela diferenciação do trabalho para a mulher – e a necessidade do cuidado especial para a criança, tencionando efetivações de políticas sociais.

Devido aos efeitos das transformações econômicas e políticas no Brasil, como o fim

do regime de trabalho escravo e a imigração de trabalhadores europeus, além de um crescimento desordenado das cidades devido à urbanização e o estreitamento do mercado de trabalho, visualiza-se um grande número de crianças vivendo nas ruas das grandes cidades (Bulcão, 2002). Assim, além das intervenções da Medicina, o campo do Direito também se voltou para a infância, pois o número de crianças em situação de rua era compreendido como motivo do aumento da criminalidade (Cruz e Guareschi, 2008; Cruz; Hillesheim e Guareschi, 2005).

Neste contexto, tem-se o início da legislação relacionada à infância no Brasil nas primeiras décadas do século XX, com a implantação do primeiro Código de Menores, em 1927. Esta Lei tinha um caráter discriminatório, que associava a pobreza à “delinquência” e encobria as causas das dificuldades vividas pelas crianças, tais como a desigualdade de renda e a falta de alternativas de vida. As crianças de baixa renda eram consideradas inferiores e deveriam ser tuteladas pelo Estado. Havia a ideia de que os mais pobres tivessem um comportamento desviante, não podendo se adaptar à vida em sociedade. Isso justificava, por exemplo, o uso dos aparelhos repressivos como instrumentos de controle pelo Estado. Assim, a criança e o adolescente pobres eram vistos como menores abandonados ou delinquentes (Pereira, 1999).

Cruz e Guareschi (2008) referem-se ao Código de Menores como um mecanismo legal que firmou os termos jurídicos do higienismo, através da construção da Doutrina da Situação Irregular. Ou seja, o referido código não era direcionado a todas as crianças, mas somente às consideradas abandonadas, pobres e/ou conhecidas como delinquentes. Neste sentido, voltado exclusivamente para as famílias pobres, o Código de Menores transforma a pobreza em elemento patogênico, pois esta indicaria as enfermidades da organização social (Martins e Brito, 2001).

Nesta época, no contexto político brasileiro, vigorava, até o ano de 1930, o primeiro período republicano no Brasil, denominado hoje de República Velha e caracterizado por uma democracia constitucional. Com a Revolução de 1930, encerra-se a República e inicia o Governo Provisório de Getúlio Vargas. Uma nova Constituição é promulgada, em 1937, para dar sustentação ao Estado Novo, caracterizado por um período ditatorial que se estendeu até 1945, com a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial (Flores, 2001). Este período é marcado pela instalação do aparato executor das políticas sociais no Brasil. Dentre elas, Lorenzi (2007) destaca a obrigatoriedade do ensino, a legislação trabalhista e a cobertura previdenciária associada à inserção profissional.

Neste contexto, a questão do “menor” passa a ser tratada pelo Serviço de Assistência

ao Menor (SAM), pelo Departamento da Criança (DNCr) e pela Legião Brasileira da Assistência Social (LBA) (Alberto et. al., 2008). O SAM foi criado em 1942, e tinha como propósito amparar os “menores” carentes, abandonados e infratores, através da execução de uma política de atendimento, de caráter “corretivo-repressivo-assistencial” (Liberati, 2002, p. 60), no cumprimento de medidas aplicadas a estes pelo juiz.

O propósito do SAM era “recuperar” os jovens e “reinseri-los” no contexto social. Para tanto, os meios empregados para alcançar estes objetivos eram a disciplina e o trabalho. Desse modo, os idealizadores e os defensores desse sistema acreditavam que um modelo repressivo poderia extinguir a criminalidade. O SAM funcionava, na realidade, como um Sistema Penitenciário para os jovens (Cruz e Guareschi, 2008).

O Departamento da Criança (DNCr) foi o primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência no Brasil. Instituído pelo Ministério da Educação e Saúde, o programa assistencialista do DNCr era baseado na criação de equipamentos públicos, principalmente os chamados “Postos de Puericultura”. Nestes locais, mães deveriam receber orientação médica desde o início da gravidez, seguindo o acompanhamento da criança até a fase escolar, quando entraria neste processo a Casa da Criança, um modelo de escola com orientação médica (Pereira, 1999). O autor critica o modelo assistencialista do DNCr, já característico das políticas dirigidas às crianças no Brasil.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) também foi um órgão destinado às políticas sociais da família e da infância no País. Criada em 1942, constituía um órgão responsável por coordenar as ações de assistência social em âmbito nacional (Cruz e Guareschi, 2009). Em princípio, a LBA era voltada para a assistência social às famílias de brasileiros convocados à Segunda Guerra, mas estendia seu amparo aos mais diversos objetivos, como a melhoria do nível de vida dos trabalhadores e da educação e saúde das crianças (Pilotti e Rizzini, 1995). Com o final da guerra, se tornou um órgão de assistência a famílias *necessitadas* em geral.

O mundo vivia o término da Segunda Guerra Mundial em meados da década de 40. No contexto do pós-guerra, marcada pela violência, pelo trauma e pelo medo, é fundada, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU), uma instituição internacional criada com o objetivo de manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais e diálogo entre as nações e promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos (ONU-Brasil, 2009).

A infância veio logo a se constituir como foco da ONU. No ano de 1946<sup>6</sup>, um ano

---

<sup>6</sup> Neste mesmo ano (1946) foi instituída uma nova Constituição no Brasil, na qual foram mantidos os direitos

após o fim da Grande Guerra e da fundação da ONU, é criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Inicialmente, era um fundo de emergência para prestar ajuda às crianças vítimas da guerra. Porém, em 1953, o UNICEF se tornou uma instituição permanente de auxílio e proteção a crianças de todo o mundo, e constitui a única organização mundial, ainda na atualidade, que se dedica exclusivamente à infância. O UNICEF instalou uma sede no Brasil no ano de 1950, e, neste período, implantou programas de proteção à saúde da criança e da gestante nos estados do nordeste brasileiro (UNICEF-Brasil, 2007).

Neste momento, concretiza-se um importante movimento em prol dos direitos humanos, mais emergentes depois do temor trazido pela Segunda Guerra. Em 1948, é adotada pela ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O processo de institucionalização desses direitos iniciou no começo do século XX e consolidou-se com a Declaração da ONU, que foi o ponto de partida e o fundamento de diversos ordenamentos jurídicos brasileiros e internacionais. A Declaração Universal é inteiramente dirigida para a pessoa, ou seja, os direitos humanos são, em princípio, os direitos de cada indivíduo. Neste sentido, ela é direcionada basicamente ao âmbito individual, e não aos Estados (Bicudo, 2003).

Ao considerar a historicidade dos direitos humanos, Piovesan (2004) afirma que a definição destes aponta para uma pluralidade de significados. A atual concepção de direitos humanos – caracterizada pela universalidade e indivisibilidade<sup>7</sup> – foi introduzida com a Declaração Universal de 1948, fruto de um movimento recente de internacionalização destes, surgido no pós-guerra, como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos pelo regime nazista. Cabe ressaltar que a Declaração faz referência à infância, instituindo que a criança tem direito a cuidados e assistência especiais (ONU-Brasil, 1948).

No Brasil, o início dos anos cinquenta é marcado pelo retorno de Vargas ao poder. Neste contexto, o conhecimento era constituído como estratégia de retomada do projeto nacionalista e industrial. Buscou-se ampliação da siderurgia, inauguração de refinarias de petróleo e hidroelétricas e almejava-se apoio aos processos de modernização das indústrias de base. Por isto, era preciso empreender esforços na qualificação de recursos humanos e apoio para pesquisas, que favorecessem o desenvolvimento da indústria (Martins, 2004). Esta foi também uma época de ampliação do mercado consumidor brasileiro e de industrialização de diferentes produtos destinados ao consumo familiar, como o rádio e a televisão. Neste contexto, foi recorrente o tema da saúde das crianças nas propagandas, como em outras

---

sociais já conquistados e introduzidos novos direitos (Cruz e Guareschi, 2009).

<sup>7</sup> “A garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais – e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são” (Piovesan, p. 22).

instâncias sociais. Um corpo forte era considerado sinônimo de saúde na infância e, com isto, demarcava práticas dirigidas às crianças no âmbito público e familiar. Deste modo, intensificam-se os processos de articulação entre publicidade e políticas sociais relativas à infância (Brites, 2000).

No âmbito da infância, esta época é marcada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, como decorrência dos movimentos em prol da infância e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, a Declaração aumentou o rol de direitos dirigidos à população infantil. Apesar de a Declaração de 1948 mencionar os direitos das crianças, a ONU sentia necessidade de criar outro documento para ressaltar a necessidade de atentar para as especificidades da infância. A Declaração Universal dos Direitos da Criança aponta para valorização da infância e para a premência de proporcionar, à criança, uma proteção especial, e tem como fundamento os direitos à liberdade, à educação, ao lazer e ao convívio social. Foi constituída tendo por base dez princípios e é considerada referência da criança como sujeito de direitos (Gomes; Caetano e Jorge, 2008).

Os dez princípios referem-se ao direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; direito à especial proteção para o desenvolvimento físico, mental e social da criança; direito a um nome e uma nacionalidade; direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e sua mãe; direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; direito ao amor e à compreensão dos pais e da sociedade; direito à educação gratuita e ao lazer infantil; direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; e direito a crescer, dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (UNICEF- Brasil, 1959).

O Brasil apresentou, no início da década de 60, profundas marcas históricas, políticas e sociais. Em 1964 instaura-se a Ditadura Militar no Brasil, e inaugura-se uma fase política no País que tem como prioridade a Segurança Nacional. O Estado exercia o controle da Ciência, da informação e da tecnologia, pois eram considerados fatores associados à segurança (Santos, 1999). A vida da população era caracterizada pela ditadura e por suas estratégias de controle e ameaça (Flores, 2001).

No âmbito da infância e das práticas relacionadas à criança no Brasil, com o Golpe Militar de 1964, o SAM foi extinto, e as intervenções públicas relacionadas às crianças e aos adolescentes foram instrumentalizadas por meio da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), em sintonia com a Lei de Segurança Nacional. Com a PNBEM, é introduzida a

metodologia fundamentada no conhecimento *biopsicossocial*, com o intuito de romper com as práticas repressivas anteriores, criando um sistema que considerasse as condições materiais dos “menores”, o desempenho escolar, seus traços de personalidade, enfim, aspectos *pessoais* e *sociais*. Esta nova política de atendimento almejava “mudar comportamentos não pela reclusão do infrator, mas pela educação em reclusão” (Passetti, 2004, p. 357).

Assim, no contexto repressivo da ditadura militar, foi instituída, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que se propunha a assegurar prioridades aos programas que visassem à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos (Alberto et. al., 2008). A FUNABEM foi delegada pelo Governo Federal à implantação da PNBEM, cujo objetivo era coordenar as entidades Estaduais de proteção às crianças e aos adolescentes.

A PNBEM acreditava que o tratamento *biopsicossocial* reverteria a “cultura da violência” (Passetti, 2004, p. 358), que se propagava pelas ruas com os conflitos entre gangues e, com isto, contribuiria para acabar com a marginalidade. Neste sentido, Cruz e Guareschi (2008) afirmam que a FUNABEM se caracterizava por ações corretivas, e:

Fundamentou-se em métodos terapêutico-pedagógicos desenvolvidos com a finalidade de possibilitar a “reeducação” e a “reintegração” do “menor” à sociedade. A FUNABEM voltava-se para a utilização de políticas de prevenção capazes de evitar que o “menor” incorresse no processo que levaria à marginalização, na medida em que a marginalidade representaria um fator de risco para a ordem e paz social (Cruz e Guareschi, 2008, p. 40).

No entanto, para Passetti (2004), a FUNABEM, por meio da PNBEM, não atingiu seu propósito, e ainda estigmatizou crianças e adolescentes da periferia das cidades como menores perigosos. Para responder às exigências do tratamento *biopsicossocial* proposto pela PNBEM, abriam-se trabalhos para psicólogos(as), sociólogos(as), médicos(as), dentistas, assistentes sociais, enfermeiros(as), educadores(as), ou seja, diferentes campos do conhecimento contribuíam na tarefa de enquadramento da infância. Deste modo, a FUNABEM reiterou o estigma que associa pobreza à violência e delinquência.

A década de 1970, no Brasil, é marcada por importantes movimentos de oposição a práticas vigentes e à Ditadura Militar. Dentre eles, tem destaque o Movimento Feminista, que se inicia oficialmente nos anos 1970<sup>8</sup>, marcado pela contestação à ordem social política

---

<sup>8</sup> Apesar da década de 1970 ser relacionada ao início do Movimento Feminista no Brasil, a história do feminismo

instituída no País, através de uma pluralidade de manifestações e reivindicações. Um dos pontos discutidos problematizava os padrões de valores na vida familiar, principalmente pelo caráter patriarcal e autoritário dessas relações (Sarti, 2004). Dentre as reivindicações das mulheres, destaca-se o movimento de luta por creches, para que as mulheres pudessem sair para trabalhar. Como decorrência desta luta, foi criada a primeira rede municipal de creches no Brasil, também na década de 1970 (Teles, 1999). Ou seja, o feminismo provocou tensionamentos no que se refere ao papel da mulher e das conquistas políticas destas, o que reflete também na questão da infância no País.

Nessas circunstâncias, no âmbito da infância, as experiências de controle social da FUNABEM contribuíram para a reformulação do Código de 1927, substituído pelo Código de Menores de 1979, o qual recebeu influência do regime totalitarista e militarista, então vigente no País (Alberto et. al., 2008). Durante as décadas de 1960 e 1970, foram elaborados diferentes projetos de alteração do Código de Menores, sendo que estes se dividiam em duas posições no que se refere à Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959): uma favorável à inclusão de seus dez princípios na legislação brasileira e outra contrária a essa inclusão. O Código de Menores de 1979 representou a posição contrária à inclusão desses princípios (Frota, 2003).

O Código de Menores de 1979, assim como o anterior, baseia-se na já mencionada Doutrina da Situação Irregular. Desse modo, representa poucas mudanças no que tange ao atendimento à criança e ao adolescente no País. O entendimento do “menor” caracterizado pela criança pobre permanece inalterado. Por outro lado, este Código traz uma visão mais terapêutica, pois se propõe a oferecer tratamento ao adolescente em conflito com a lei (Cruz e Guareschi, 2008).

No Brasil, a história da criança e sua repressão começaram a ter notoriedade neste período. A partir desse momento, diversas associações se articularam em defesa dos direitos da criança (Gomes; Caetano e Jorge, 2008), na luta por legislações e políticas que contemplem uma visão e cuidado integral à infância. Até 1979, conhecido como o Ano Internacional da Infância, o UNICEF adotava a noção de que as desigualdades sociais seriam explicadas mediante processos circulares. Sendo assim, os pobres precisariam ser integrados ao processo de desenvolvimento, sendo que as ações deveriam ocorrer principalmente junto às crianças, buscando prevenir o destino que lhes era reservado pela pobreza. As ações da UNICEF, nesse sentido, marcavam-se por programas de recuperação de crianças pobres



(Rosemberg, 2001).

A década de 80 foi marcada por intensos movimentos sociais e mobilização coletiva na luta pela democracia. Assim, em 1984, demonstrações de indignação e revolta do povo brasileiro denotavam o desgaste da Ditadura Militar (Scarparo e Hernandez, 2007). O contexto político de repressão impulsionou e, ao mesmo tempo, limitou as práticas coletivas, “num complexo processo de interação social através do qual se organizaram estratégias de emancipação política apoiadas na esperança de conquistar relações mais democráticas” (Scarparo, 2009, p. 28). No que tange às práticas sociais, especialmente às políticas dirigidas à infância no País, surge um movimento de defesa das crianças que culminou, em 1985, na constituição do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, organização da sociedade civil, que se tornou um marco pela defesa dos direitos da infância no Brasil. Em 1986, o Movimento promoveu o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua. E, em 1988, criou-se o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Alberto et. al., 2008).

O contexto político do ano de 1985 representa o fim da Ditadura Militar e o recomeço da democracia no País. Como decorrência das articulações políticas e sociais deste período, é promulgada, em 1988, a atual Constituição Federal do Brasil. Conhecida como a “Constituição Cidadã”, inova ao introduzir um novo modelo de gestão das políticas sociais, ao ampliar “a participação da sociedade civil no processo político” (Flores, 2001, p. 183).

A Constituição Federal é a lei fundamental e suprema do Brasil, e serve de parâmetro a todas as demais legislações e normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico. Couto (2008) destaca que as constituições vão traduzir o momento histórico, político, social e econômico de um país, e são influenciadas pela conjuntura que vigora no ambiente nacional e também internacional. A Constituição de 1988 institui, por exemplo, o direito de voto facultativo a maiores de 16 anos e a analfabetos; a educação fundamental como obrigatória e gratuita; e o dever do poder público de proteger o patrimônio histórico, artístico e cultural do País (Flores, 2001). Além disso, também representa a conquista de direitos políticos das mulheres, e a igualdade de direitos – pelo menos legalmente – em relação aos homens. Segundo a Carta Magna – como também é chamada –, assim como de acordo com a legislação infraconstitucional, a igualdade existe. Porém, na prática, esta igualdade legal geralmente se transforma em desigualdade (Saffioti, 2004).

No contexto social, político e econômico do Brasil, caracterizado pela emergência da globalização e do neoliberalismo, pelo processo de redemocratização do País e da promulgação da nova constituição, vemos concretizarem-se, no artigo 227 da Constituição

Cidadã (1988), os direitos da criança e do adolescente. Este artigo, incluso ao Capítulo XII referente à família, à criança ao adolescente e o idoso, institui que:

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

Deste modo, o fim da década de 1980 é um importante momento também no que tange às políticas e práticas relacionadas às crianças no contexto brasileiro e mundial. Em âmbito internacional, no ano de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos de maior aprovação na história universal, ratificado por 193 países (UNICEF-Brasil, 1989). Em decorrência deste e de outros movimentos e políticas relacionadas à infância no contexto global e local, o final do século XX ficou marcado pela valorização da infância e da consolidação legal dos direitos das crianças. No Brasil, este processo tem no ano de 1990 um importante acontecimento.

## **6 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: SENTIDOS PRODUZIDOS NAS POLÍTICAS DO PRESENTE**

A partir da implantação da Constituição de 1988, e da inclusão de artigos relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes, houve uma mobilização de diversos grupos, movimentos sociais e instituições com o objetivo de criar uma nova legislação, em substituição ao Código de Menores de 1979, incorporando os princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). O resultado deste processo foi a elaboração e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Instituído pela Lei 8.069/90, o ECA representa a legislação brasileira no que se refere aos direitos e à proteção integral da infância e da adolescência.

Cruz e Guareschi (2008) consideram importante destacar que após a promulgação da Constituição, os setores da sociedade civil envolvidos neste movimento mantiveram-se organizados, ainda em 1988, através do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não

Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, conhecido como Fórum-DCA. A instituição do Estatuto advém desta articulação, a qual estabeleceu a direção para a interferência popular nas políticas de assistência e sobre as diretrizes das práticas de atendimento à infância e à adolescência, através da criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais de direitos. Assim, com base nos princípios de descentralização político-administrativa e de participação popular, a sociedade brasileira passou a dispor de “instâncias responsáveis por zelar pela garantia de direitos da criança e do adolescente, com poderes para aplicar medidas de proteção sempre que estes direitos, reconhecidos na Lei, forem ameaçados ou violados” (p. 42).

Além disso, a partir da instituição do ECA, a coordenação e a execução dos programas e políticas dirigidas às crianças e aos adolescentes, ficou a cargo dos municípios, em parceria com entidades não-governamentais. Com este propósito, estabeleceu-se o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, como fórum de debate e de elaboração de políticas públicas e de controle das respectivas ações, através da corresponsabilidade dos poderes públicos e da sociedade civil, regulando a chamada democracia participativa (Alberto et. al., 2008; Cruz e Guareschi, 2008; Amaral e Silva, 2000).

Presentes nos três níveis administrativos, os Conselhos de Direitos são os responsáveis pela formulação das políticas públicas na área da infância em cada cidade. Com uma estrutura paritária, a lei indica que a metade dos membros seja formada por representantes governamentais e a outra metade por representantes da sociedade civil. Assim, a sociedade organizada em muitos dos municípios, estados e em nível nacional constituiu grupos, geralmente denominados “Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente”, para debater reivindicações e eleger representantes nos Conselhos (Scheinvar, 2006).

Além disso, é importante enfatizar, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, a introdução da Doutrina de Proteção Integral à infância e à adolescência, superando a Doutrina de Situação Irregular. As discussões para a formulação desta doutrina transcorreram por uma década, desencadeadas a partir de 1979, Ano Internacional da Infância, com o objetivo de atualizar a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959. A Doutrina de Proteção Integral está sistematizada na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989). São princípios fundamentais desta a consideração da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e o seu reconhecimento como pessoas em condição especial de desenvolvimento (Hillesheim e Cruz, 2009).

A consolidação, na Constituição Federal de 1988, da Doutrina da Proteção Integral regulamenta, além do Estatuto da Criança e do Adolescente, outras políticas setoriais, como o

Sistema Único de Saúde – SUS (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996). São políticas que têm como princípios comuns a descentralização política e administrativa e a participação da sociedade (Alberto et. al., 2008). Esta doutrina preconiza a infância e o adolescente como prioridade na elaboração e execução de políticas públicas e propõe que estas políticas interfiram nas condições e expressões da vida infantil, como saúde (SUS), alimentação, moradia, assistência (LOAS) e educação (LDB).

Sobre os direitos da criança e do adolescente no âmbito da família, instituídos no ECA, a Lei afirma que toda criança tem direito à vida familiar e define a família de um modo amplo, não apenas caracterizada pelos estereótipos da família burguesa do casal e seus filhos e filhas (Mello, 1999). Nas políticas de atenção e cuidado à infância há uma ideia sobre o que é ser família, ou seja, o que significa ser mãe, ser pai, ser esposa, ser marido, ser filha, ser filho. Nesta perspectiva, a lei aponta as responsabilidades, os direitos e os deveres da família em relação às crianças, e também suscita determinações e controle do lugar social de cada membro familiar.

As situações classificadas como violações de direitos da criança, mencionadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, são as principais causas que levam ao afastamento da família. É o caso da violência doméstica e da exploração pelo trabalho infantil, por exemplo. Além desses, há outros fatores que dificultam a permanência da criança em casa, tais como a inexistência ou ineficácia das políticas públicas, a falta de suporte à família no cuidado junto das crianças e adolescentes, as dificuldades de gerar renda e de inserção no mercado de trabalho e a insuficiência de creches e escolas públicas de qualidade (Rizzini et. al., 2007).

Outro direito trazido no ECA refere-se à educação. O Estatuto reafirma o direito à escola, pública e gratuita, garantida, formalmente, pela Constituição. A escola é um dos mediadores que, juntamente com a família, vão dar à criança condições para o exercício da cidadania (Mello, 1999). A autora afirma que uma das grandes contradições que a sociedade precisa resolver é o número de crianças fora da escola, que considera vinculada ao problema da pobreza.

No que se refere à temática da violência, já inicialmente o ECA afirma o impedimento de qualquer tipo de maus-tratos contra a criança:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus

direitos fundamentais (Brasil, 1990).

Ainda institui a responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Estado em assegurar que esses direitos sejam cumpridos (Brasil, 1990). Além deste, outros artigos do Estatuto também se referem à temática da violência, em capítulos relativos aos direitos à vida, à saúde, à dignidade, à liberdade e ao respeito; e às medidas e penalidades pertinentes aos pais, responsáveis, profissionais e/ou instituições envolvidos em situações de violência na infância.

Neste contexto, a violência contra a criança, embora seja uma prática antiga na história da humanidade, torna-se um fenômeno social mais visado no Brasil com a promulgação de uma legislação destinada à proteção da infância. Além disso, outros acontecimentos conferem maior visibilidade à temática, como a realização da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Prostituição Infanto-Juvenil, no ano de 1993, e dos Congressos de Stocolmo, em 1996, e Yokohama, em 2001. Esses congressos produziram avanços conceituais e contribuíram para a elaboração de planos de ação e de enfrentamento da violência, não apenas no Brasil, como também em outros países (Alberto et. al., 2008). O I Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças, realizado em Estocolmo, Suécia, teve como resultado a Declaração de Estocolmo e a Agenda para a Ação, que foi adotada por diversos países, entre eles o Brasil. Esses países comprometeram-se a desenvolver estratégias e planos de ação com diretrizes combinadas. E o II Congresso Mundial, realizado em Yokohama, Japão, resulta no Compromisso Global de Yokohama. Esse Congresso consolidou as parcerias e reforçou o comprometimento global pela proteção de crianças contra a exploração sexual, aumentando para 161 o número dos países comprometidos com a Agenda para a Ação de Estocolmo (UNICEF-Brasil, 2008a).

As análises acerca da infância, proporcionadas pelo UNICEF, têm apresentado dados alarmantes sobre a situação geral da criança em todo o mundo e atestado as dificuldades que acompanham as instituições diretamente relacionadas ao bem-estar infantil, como a escola e a saúde pública (Freitas, 2001). Em estudo recente realizado pelo UNICEF, a violência é apontada como um dos principais problemas sociais da infância. Estima-se entre 500 milhões e 1,5 bilhão o número de crianças submetidas anualmente à violência em todo o mundo (UNICEF-Brasil, 2009).

Os inúmeros problemas da infância, como trabalho infantil; marginalização; pobreza; delinquência; exclusão da cidadania e todas estas formas de violência, nos dias atuais, projetaram nessa fase da vida preocupação e interesse intensos. Muitos desses problemas

citados não são novos e nem menos graves do que nos séculos anteriores. Porém, antes da industrialização e da urbanização, com a consequente explosão demográfica nas cidades médias e grandes, eles ficavam confinados a produções literárias, diários, autobiografias e registros oficiais de asilos, escolas e outras instituições religiosas (Leite, 2001), e não chegavam à visibilidade que adquiriram hoje. Na atualidade, conforme já mencionado, as crianças ocupam lugar de destaque no contexto social e de centralidade nas relações familiares. Por este motivo, os problemas pertinentes à infância também ganharam notoriedade e se tornaram o foco de práticas e políticas sociais. Neste sentido, políticas e práticas profissionais estão intimamente relacionadas, pois, para se realizar intervenções em situações de risco, as políticas públicas de assistência precisam do trabalho de profissionais de diversos setores, tais como saúde, educação, assistência social e sistema de Justiça.

Dentre as áreas de atuação, demandam-se, dentre outros profissionais, os da Psicologia. O ECA traz, para o profissional de Psicologia, papéis a serem desempenhados nas políticas públicas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. Mas esse novo modelo, que emerge a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, não foi suficiente para dar conta da discussão, antiga na Psicologia, realizada por diversas correntes que discutem o modelo de Psicologia adequado às classes trabalhadoras, às populações marginalizadas, às populações sem a experiência da escolarização e às comunidades pobres (Alberto et. al., 2008).

Pelo exposto, podemos afirmar que, juridicamente, o Brasil avançou de forma significativa na questão dos direitos das crianças. Conta-se com uma Constituição Federal que abre importantes espaços, a partir dos quais é formulado, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Scheinvar, 2006). O ECA pode ser compreendido como um conjunto de discursos-acontecimentos relacionados a práticas políticas, sociais, econômicas e culturais, que sustentam modos de significar a infância e pensar a proteção de crianças e adolescentes no Brasil. Apesar dos avanços, o ECA tem sido alvo de intensos debates e, como nos diz Lemos (2009), ainda não foi implementado efetivamente.

Mello (1999) também afirma que há uma grande distância entre o que a lei dispõe para a realidade. A autora compreende o ECA como uma legislação brasileira avançada, porém contraditória no que tange às práticas e políticas propostas. Mesmo reconhecendo a distância entre intenção e ação, considera importante valorizar o Estatuto com suas concepções abrangentes dos direitos de crianças e adolescentes.

Pela importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, e de outras legislações e políticas destinadas à criança, a década de 1990 marca uma mudança importante de

paradigmas em relação ao cuidado e proteção à população infantil e juvenil, sob o ponto de vista dos seus direitos (Rizzini et. al., 2007). Este início de século XXI demonstra o propósito de consolidar estes direitos infantis e efetivar práticas e políticas em prol de crianças e adolescentes no Brasil e no mundo.

Contudo, reconhecemos que muitos desafios se colocam na contemporaneidade, pois muitas das concepções e políticas trazidas pelo ECA representam atenção e cuidado no atendimento à infância, mas dependem de práticas coerentes, implicadas e efetivas por parte de toda a sociedade. Consideramos o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como Mello (1999), uma legislação avançada no que se refere aos sentidos de infância e políticas propostas. Dentre os pontos positivos, configura a substituição do termo “menor” por crianças e adolescentes e o reconhecimento destes como sujeitos de direitos, contribuindo para uma descriminalização da infância e da adolescência pobre (Cruz; Hillesheim e Guareschi, 2005; Amaral e Silva, 2000).

Porém, embora o Estatuto apresente reflexões e questionamentos acerca de políticas sociais para a infância, permanecem algumas práticas antigas de cunho homogeneizante e assistencialistas. O ECA demonstra um entendimento de naturalização do ser criança, de “uma infância dita ‘normal’ em oposição a uma infância de risco” (Cruz; Hillesheim e Guareschi, 2005, p. 46), o que demonstra um ideal de infância presente no imaginário social.

Na trajetória realizada nesta seção, buscamos compreender sentidos de infância presentes no contexto brasileiro atual, compreendendo o Estatuto da Criança e do Adolescente como expressão destes significados e das políticas relacionadas à infância. Podemos perceber que denominações como homogeneização, caridade, assistencialismo, desigualdade e normatização estão presentes em diferentes momentos da história, demonstrando, assim, os significados de infância e de práticas dirigidas às crianças ao longo do tempo. Neste sentido, entendemos o ECA como busca de rupturas, pois percebemos, nesta lei, movimentos de reflexões e proposições de outros modos de lidar com as crianças.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao atentar para as transformações dos sentidos em cada contexto passamos a entender como se constroem as práticas humanas. Tal entendimento implica rupturas e permanências. No contexto brasileiro, o ECA é um dos elementos representativos da atual ideia de infância. Deste modo, conhecer sua constituição e o caminho percorrido até sua promulgação e implantação significa compreender, também, um pouco da história da infância no País e das

práticas e políticas sociais relacionadas às crianças brasileiras.

Especificamente no que se refere à infância, identificamos, nesta trajetória histórica, diferentes significados constituídos em distintos contextos sociais. Do interesse limitado pela criança na Idade Média (Ariès, 1981) à infância como foco das práticas sociais e formalmente prioritária das políticas públicas na atualidade, houve um longo caminho de transformações políticas, econômicas e culturais. Neste sentido, significados e contexto estão intimamente relacionados, do mesmo modo que contexto e políticas sociais.

O estudo dessas perspectivas históricas indica a necessidade de debater e compreender continuamente atribuições, lugares e responsabilidades que o presente nos impõe. Podemos ser protagonistas da construção de processos de vitimização e violência, como temos a chance de participar da geração de espaços de cidadania. Tais possibilidades nos remetem ao campo da ética e, conseqüentemente, da constante reflexão crítica acerca das interlocuções entre as práticas construídas, nossos projetos político-sociais e os valores que os contemplam.

Deste modo, questionamos, também, nossas práticas como profissionais que trabalham com questões de infância e violência e, por isto, podem (e devem) contribuir com o debate das políticas públicas no Brasil. Acreditamos que, na medida em que propomos discutir, compreender e produzir conhecimentos acerca desses processos contribuimos com argumentos que apoiem reflexões sobre as práticas vigentes, bem como nas decisões acerca do planejamento, gestão e execução das políticas sociais relativas à violência na infância.

As políticas sociais são campo de debate e ação. São, assim, mais um modo de construção da história. Sua interface com Psicologia abre espaços para que possamos considerar as interlocuções entre práticas sociais, subjetividade, memória e política. Desse modo, o estudo da construção da subjetividade implica a produção da história e a articulação entre projeto político e modos de ser e estar no mundo, que são, afinal, expressões das opções éticas que organizam as relações sociais.

As diferentes políticas que examinamos aqui contam a produção de rede de relações sociais que prescreveram lugares, hierarquizaram diferenças e produziram opressão ou emancipação. Em todos os acontecimentos narrados, estavam presentes visões de mundo e projetos sociais atravessados por contextos globais e locais. A discussão, planejamento e efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente nasceram da necessidade de retomar perspectivas, da urgência em reconsiderar, da premência de transformar. Como toda a legislação, o ECA apresenta limites, contradições e impossibilidades. Ele se mostra humano e, por isso, em movimento, em processo constante, abrindo chances cotidianas de ressignificação pela prática em contexto. Na esteira de outras Leis contemporâneas e também



inspiradas no desejo de cidadania da Constituição de 1988, o ECA abre amplos espaços para a Psicologia assumir responsabilidades e compromissos diferenciados. Ao invés de prescrever comportamentos e ditar modos de ser, através de padrões e escalas, podemos escolher refletir criticamente sobre as práticas sociais, discutir solidariamente os processos de produção do sofrimento psíquico e assumir continuamente a posição igualitária de participantes da construção de políticas sociais que contemplem a produção de espaços dialógicos e, por consequência, igualitários, solidários e fraternos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberto, M. de F. P.; Almeida, D. R.; Dória, L. C.; Guedes, P. C.; Sousa, T. R. & França, W. L. P. (2008). O papel do psicólogo e das entidades junto a crianças e adolescentes em situação de risco. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(3), 558-573.

Amaral e Silva, A. F. (2000). Estatuto da Criança e do Adolescente: avaliação histórica. *Educar em Revista* [online], 15. Acesso em 30 de julho, 2009, em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/>

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2ª ed.). Editora LTC.

Bazon, M. & Mello, O. (2005). Os direitos da criança e do adolescente como condição ao desenvolvimento humano. Acesso em 12 de outubro, 2009, em <http://www.promeninino.org.br/>

Bellomo, H. R. (2006). A inversão brasileira. In: Bellomo, H. R. (Org.). *Visões do passado: aspectos culturais, sociais e políticos*. Porto Alegre: Palier.

Beltrão, M. P. (2004). Educação no Brasil Colônia. In: Bellomo, H. R. (Org.). *Visões do passado: história e cultura do Brasil Colônia*. Porto Alegre: Palier.

Bethell, L. (2002). *A Abolição do Comércio Brasileiro de Escravos: a Grã-Bretanha, o Brasil e a questão do comércio de escravos*. Brasília: Senado Federal.

Bicudo, H. (2003). Defesa dos direitos humanos: sistemas regionais. *Estudos Avançados*, 17(47), 224-236.

Boarini, M. L. & Yamamoto, O. H. (2004). Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem. *Psicologia Revista*, 13(1), 59-72.

Bock, A. M. B. & Furtado, O. (2008). A Psicologia no Brasil e suas relações com o marxismo. In: Jacó-Vilela, A. M.; Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. (Org.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Ed.

Brasil. (1824). *Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Presidência da República: Casa Civil. Acesso em 10 de setembro, 2009, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/).

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Acesso em 30 de maio, 2009, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/)

Brasil. (1990). *Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF.

Brites, O. (2000). Infância, higiene e saúde na propaganda (usos e abusos nos anos 30 a 50). *Revista Brasileira de História*, 20(39), 249-278.

Bulcão, I. (2002). A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos 'criança' e 'menor'. In: Nascimento, M. L. (Org.). *Pivetes: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

Cardoso, A. (2008). Escravidão e Sociabilidade Capitalista: um ensaio sobre inércia social. *Novos Estudos – CEBRAP*, 80, 71-88.

Carvalho, J. M. (2008). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. (10ª ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Chambouleyron, R. (2004). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Del Priore, M. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. (4ª ed.). São Paulo: Contexto.

Costa, E. V. (1998). *Da Senzala à Colônia*. (3ª ed.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Couto, B. R. (2008). *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?* (3ª ed.) São Paulo: Cortez.

Cruz, L. R. (2006). *(Des)Articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. de F. (2008). A Trajetória das Políticas Públicas Direcionadas à Infância: paralelos com o presente. *Mnemosine*, 4 (1), 28-52.

Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. de F. (2009). A Constituição da Assistência Social como Política Pública: interrogações à psicologia. In: Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. de F (Orgs.). *Políticas Públicas e Assistência Social: Diálogo com as práticas psicológicas*. Petrópolis: Vozes.

Cruz, L.; Hillesheim, B. & Guareschi, N. M. de F. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 42-49.

Custódio, A. & Veronese, J. (2007). *Trabalho infantil: a negação do ser criança e adolescente no Brasil*. Florianópolis: OAB/SC Editora.

Del Priore, M. (2004). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: Del Priore, M. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. (4ª ed.). São Paulo: Contexto.

DeMause, L. (1995). The evolution of childhood. In: DeMause, L. *The history of Childhood*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson.

Faria, S. de C. (1997). História da família e demografia histórica. In: Cardoso, C. F. & Vainfas, R. (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus.

Fernandes, M. F. L. (2006). Os Republicanos e a Abolição. *Revista Sociologia Política*, 27, 181-195.

Ferreira, A. A. L. (2008). O múltiplo surgimento da Psicologia. In: Jacó-Vilela, A. M.; Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. (Org.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Ed.

Flores, M. (2001). *Dicionário de História do Brasil*. (2ª ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Freitas, M. C. (2001). Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: Freitas, M. C (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Frota, M. G. (2003). A cidadania da infância e da adolescência: da situação irregular à proteção integral. In: Carvalho, A. et. al. (Org.). *Políticas Públicas*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Góis Junior, E. (2002). “Movimento Higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. *Conscientiae Saúde*, v. 1, 47-52.

Góis Junior, E. (2007). Movimento Higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. *Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador* [online] Campinas,

São Paulo. Acesso em 20 de outubro, 2009, em [http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/trabalhos\\_geral.htm](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/trabalhos_geral.htm)

Góis Junior, E. & Lovisolo, H. R. (2003). Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do Século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(1), 41-54.

Gomes, I. L. V.; Caetano, R. & Jorge, M. S. B. (2008). A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. *Revista Brasileira de Enferm.*, 61(1), 61-65.

Guerra, V. N. de A. (2005). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Heywood, C. (2004). *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.

Hillesheim, B. & Cruz, L. R. (2009). Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. In: Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. de F (Orgs.). *Políticas Públicas e Assistência Social: Diálogo com as práticas psicológicas*. Petrópolis: Vozes.

Le Goff, J. (2008). *Uma breve história da Europa*. Petrópolis: Vozes.

Le Goff, J. & Schmitt, J. (2006). *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. (v. 2.). São Paulo: Edusc.

Le Goff, J. & Truong, N. (2006). *Uma história do corpo na Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Leite, M. L. M. (2001). A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: Freitas, M. C. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Lemos, F. C. S. (2009). O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21(1), 137 – 150.

Liberati, W. D. (2002). *Adolescente e Ato Infracional – medida sócioeducativa e pena?* São Paulo: Juarez de Oliveira.

Lorenzi, G. W. (2007). *Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil*. Acesso em 10 de agosto, 2009, em <http://www.promenino.org.br/>

Magalhães, A. (2009). *Memória Viva*. Acesso em 03 de dezembro, 2009, em <http://www.ocisco.net/filmotec/memoviva.htm>.

- Marcílio, M. L. (2001). A Roda dos Expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: Freitas, M. C. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Maricato, E. (2000). Urbanismo da periferia no mundo globalizado: metrópoles brasileiras. *São Paulo em Perspectiva*, 14(4). P. 21-33.
- Marques, V. R. B. (1994). *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Martins, C. F. & Brito, L. M. T. (2001). Resgatando a história da política de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei no Brasil. In: Jacó-Vilela, A. M.; Cerezzo, A. C. & Rodrigues, H. B. C. (Org.). *Clio-Psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ.
- Martins, E. O. (2004). Contexto político e o discurso da ciência da informação no Brasil: uma análise a partir do IBICT. *Ci. Inf. Brasília*, 33(1), 91-100.
- Mello, S. L. (1999). Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? *Psicol. USP*, 10(2), 139-151.
- Menegat, C. (2008). Os pensadores que influenciaram a política de Eugenia do Nazismo. *A-MARgem – Estudos*, 1(2), 66-73.
- Monteiro, D. B. da R. & Jacó-Vilela, A. M. (2008). Fios, seduções e olhares: os primórdios “psi” nas terapias para corpos e mentes perturbados. In: Jacó-Vilela, A. M.; Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. (Org.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Ed.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. *Boletim da SEMTEC-MEC Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica*. 1(4), 1-12. Acesso em 10 de novembro, 2009, em <http://edgarmorin.org.br/textos>
- Morin, E. (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2007). *Ciência com Consciência*. (11ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2006). Famílias e Patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 49-55.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, 10, 7-28.

- ONU-Brasil. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU. Acesso em 25 de maio, 2009, em [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)
- ONU-Brasil. (2009). *História – Organização das Nações Unidas*. Acesso em 21 de maio, 2009, em [http://www.onu-brasil.org.br/conheca\\_hist.php](http://www.onu-brasil.org.br/conheca_hist.php)
- Passetti, E. (2004). Crianças carentes e políticas públicas. In: Del Priore, M. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. (4ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Pereira, A. R. (1999). A criança no Estado Novo: uma leitura na longa duração. *Revista Brasileira de História*, 19(38), 165-198,
- Pilotti, F. & Rizzini, I. (Org.). (1995). *A arte de governar crianças – história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil*. Rio de Janeiro: AMAIS Livraria e Editora.
- Piovesan, F. (2004). Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*, 1(1), 20-47.
- Prado, D. (1985). *O que é Família*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense.
- Ribeiro, P. R. M. (2006). História da Saúde Mental Infantil: a criança brasileira da Colônia à República Velha. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 29-38.
- Rizzini, I.; Rizzini, I.; Naiff, L.; Baptista, R. (2007). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiência de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF.
- Rosemberg, F. (2001). A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: Freitas, M. C (Org). *História Social da Infância no Brasil*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Saballa, V. (2006). A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil e a transmigração do mundo europeu. In: Flores, M. (Org.). *Brasil Colônia e Império*. Porto Alegre: EDIPLAT.
- Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Santos, S. G. M. (1999). Estado, Ciência e Autonomia: da institucionalização à recuperação de Manguinhos. Dissertação de Mestrado, *Instituto de Filosofia e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: UFRJ.
- Sarti, C. A. (2004). O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória.

*Estudos Feministas*, 12(2): 264, 35-50.

Scarparo, H. B. K. (2005). *Psicologia Comunitária no Rio Grande do Sul: registros da construção de um saber-agir*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Scarparo, H. B. K. (2009). *Construção da Psicologia no Rio Grande do Sul: das práticas sociais à produção de conhecimentos através de múltiplas metodologias*. Relatório de Pesquisa – CNPq não publicado.

Scarparo, H. B. K. & Hernandez, A. R. C. (2007). Da força bruta à voz ativa: a conformação da Psicologia no Rio Grande do Sul nas décadas da repressão política. *Mnemosine*, 3(1), 156-182.

Scheinvar, E. (2006). A família como dispositivo de privatização do social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 58(1), 48-57.

Silva Santos, E. P. (2004). (Des)construindo a ‘menoridade’: uma análise crítica sobre o papel da Psicologia na produção da categoria “menor”. In: Gonçalves, H. S. & Brandão, E. P. (Org.). *Psicologia Jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: NAU.

Teles, M. A. de A. (1999). *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

UNICEF-Brasil. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Acesso em 15 de junho, 2009, em <http://www.unicef.org/brazil/pt/>

UNICEF-Brasil. (1989). *Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Acesso em 12 de junho, 2009, em [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm).

UNICEF-Brasil. (2007). *A nossa história: o passado, o presente e o futuro da UNICEF*. Acesso em 06 de junho, 2009, em [http://www.unicef.pt/18/a\\_nossa\\_historia.pdf](http://www.unicef.pt/18/a_nossa_historia.pdf).

UNICEF-Brasil. (2008a). *III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes*. Acesso em 30 de outubro, 2009, em [http://www.unicef.org/brazil/pt/activities\\_13277.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_13277.htm)

UNICEF-Brasil. (2008b). *Situação Mundial da Infância 2008 – Caderno Brasileiro*. Brasil/DF. Acesso em 15 de novembro, 2009, em <http://www.unicef.org/brazil/pt/cadernobrasil2008.pdf>

UNICEF-Brasil (2009). *Situação Mundial da Infância – Edição Especial: celebrando 20 anos da Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Acesso em 07 de novembro, 2009, em [http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc\\_20anosCDC.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc_20anosCDC.pdf)

Villalta, L. C. (2002). A Educação na Colônia e os Jesuítas: discutindo alguns mitos. In: Prado, M. L. C. & Vidal, D. G. (Org.). *À Margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp.



## **SEÇÃO II – DEZ E VINTE ANOS DEPOIS: DISCURSOS DA PSICOLOGIA SOBRE VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

### **RESUMO**

Neste texto apresentamos uma pesquisa qualitativa que buscou identificar discursos e práticas da Psicologia relativas à violência na infância, tendo como base para as reflexões o Estatuto da Criança e do Adolescente e as publicações de uma revista significativa para a área no cenário brasileiro. Neste percurso, investigamos significados atribuídos à violência ao longo dos últimos anos; e buscamos vislumbrar posições assumidas pela Psicologia no contexto de discussão, elaboração e implantação do ECA. O processo de coleta de dados foi constituído por diversas etapas. Primeiramente, definimos os descritores a guiarem nossa investigação na revista. Após a escolha dos descritores, iniciamos a busca dos artigos em um período de vinte anos de publicações, através de uma Revisão Sistemática. Posteriormente, a partir dos artigos encontrados, os textos foram submetidos à Análise de Discurso. Os resultados apontam para um distanciamento das produções da Psicologia às questões emergentes trazidas pela implantação do ECA; discursos de fragmentação do conhecimento e do sujeito e padronização dos modos de ser, crescer e viver da infância. Além disso, as análises também demonstram buscas de ruptura dos modos de inserção da Psicologia e realização de interfaces com as políticas sociais.

**Palavras-chave:** violência, infância, Psicologia, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

## ABSTRACT

In this text we show a qualitative research that sought identify discourses and practices of Psychology related to violence in childhood, having as basis for reflections the Child and Adolescent Statute and the publishes of a significant journal for the area in Brazilian scenery. In this journey, we searched the meanings related to violence along the last years; and we sought to discern positions taken over by Psychology in the context of discussion, elaboration and implantation of the CAS. The process of data collection was formed by several stages. First, we defined the describers to guide our research in the journal. After the selection of the describers, we started a searching of the articles in a period of twenty years of publications, through a Systematic Review. After, from the found articles, the texts were submitted to Discourse Analysis. The results point to a distance of the Psychology productions to the emergent questions brought by the implantation of the CAS; discourses of subject and knowledge fragmentation and the standardize in the childhood manners of being, growing and living. Besides, the analyses also showed seeks of ruptures in the manners of Psychology insertion and interfaces accomplishment with the social policies.

**Key words:** violence, childhood, Psychology; Child and Adolescent Statute (CAS).

## 1 INTRODUÇÃO

Os processos de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil articulam diferentes histórias e posicionamentos. Por isto, reflexões e debates sobre esse tema provocam muitas inquietações e evidenciam lacunas, rupturas e permanências tanto na proposição de políticas públicas como nos modos de ser, ver e tratar os fenômenos relacionados à infância e à adolescência. As ciências humanas, e mais especificamente a Psicologia, têm sido convocadas a refletir sobre essas questões. Isso se dá na medida em que suas práticas privilegiam a reflexão sobre as pessoas, suas intencionalidades, seus modos de viver e construir suas relações na sociedade, e o ECA, por ser uma lei, indica, circunscreve e define modos de ser e agir para a coletividade. Essa coletividade é movimento no tempo, pois modos de ser e de viver traduzem contextos e denunciam visões de mundo e de humanidade.

Como vimos na revisão teórica, a construção do ECA se deu em um período em que o Brasil vivia um intenso e conturbado momento no qual a sociedade civil passava a retomar sua possibilidade de agir e opinar sobre a vida política no País, depois de mais de duas décadas de Ditadura Militar. Era o tempo da promulgação da Constituição Cidadã e da esperança de cumprimento de suas promessas. Era o tempo de planejar, pensar e efetivar transformações que angariassem autonomia, participação e controle social.

As discussões e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente inserem-se no contexto sociopolítico brasileiro do fim da década de 1980 e início dos anos 1990, caracterizado pelo processo de redemocratização do País. A partir da implantação da Constituição e da inclusão nesta de artigos concernentes aos direitos das crianças e dos adolescentes, houve uma mobilização de diversos grupos, movimentos sociais e instituições com o propósito de criar uma legislação dedicada à infância e à adolescência no Brasil. Para tal, foram incorporados, também, os princípios da Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989). O resultado deste processo foi a instituição do ECA, que surgiu com a atribuição de validar um sistema que garantisse os direitos da infância e da adolescência brasileiras. Ao considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, o referido estatuto propôs a adoção de outros modos de significar essa população na sociedade, ou seja, considerá-los cidadãos brasileiros e prioridade nas políticas públicas nacionais.

No âmbito da Psicologia e de suas práticas também ocorriam processos de rupturas e permanências. Se, por um lado, havia o compromisso com as mudanças sociais em prol da inclusão e da redução das desigualdades, por outro se processava um distanciamento das especificidades brasileiras e a adesão a um projeto social neoliberal, pautado pela ideia de

progresso a qualquer custo, gerador de exclusão e de desigualdade (Gois, 2005; Scarparo, 2005).

As condições desiguais e excludentes de vida efetivadas em função de políticas voltadas para o desenvolvimento econômico apontam para o acirramento da incidência de fenômenos sociais considerados violentos, muitos dos quais se efetivam nas relações cotidianas (Adorno, 2002). É o caso da violência doméstica dirigida às crianças.

Tendo em vista essas reflexões, este texto é fruto de um estudo acerca de discursos e práticas da Psicologia direcionadas à violência na infância, no contexto social de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Interessa-nos conhecer as nuances dos discursos da Psicologia no decorrer dos processos de discussão, promulgação e implantação desta Lei.

Cabe ressaltar que as influências desses eventos na Psicologia não podem ser analisadas sem considerar o contexto. É evidente que o processo de elaboração e promulgação do ECA não constituiu um movimento isolado. Ele é diretamente ligado a movimentos globais e locais de discussão sobre a infância. Além disso, é pautado por transformações importantes na compreensão de direitos humanos e cidadania em todo o mundo (Miraglia, 2005). Deste modo, o ECA é uma das expressões dessas articulações no Brasil. Instituído pela Lei 8.069/90, o Estatuto garante e promove os direitos de crianças e adolescentes, e, podemos inferir, envolve mudanças nos sentidos atribuídos à infância e nas políticas e práticas relacionadas às crianças no País.

Contudo, apesar de importantes transformações trazidas pelo Estatuto, esta Lei tem sido alvo de controvertidos debates, e ainda não foi implantada efetivamente (Lemos, 2009; Mello, 1999). Mello (1999) considera importante valorizar o Estatuto, com suas concepções abrangentes dos direitos infantis e suas propostas de proteção integral à infância. Acrescenta que se trata de uma legislação avançada, mas contraditória quanto às práticas e políticas propostas, devido à distância entre o que a lei dispõe e sua aplicabilidade, o que contribui para a manutenção de eventos indesejáveis que compõem a vida de crianças e adolescentes brasileiras.

Nesta perspectiva, com a promulgação e ações de implantação do ECA, os fenômenos relativos à violência contra a criança têm seus significados transformados no cenário brasileiro. Além da maior visibilidade conferida a esses eventos, instituíram-se posicionamentos e normas quanto aos modos de lidar com eles. Tais circunstâncias favoreceram a geração de diferentes práticas. Ao longo dessas duas décadas, pesquisas foram realizadas, programas foram implementados e experiências profissionais transformadas.

Em função disso, objetivamos, nesta pesquisa, identificar discursos e práticas da Psicologia relativas à violência na infância em publicações da área, tendo como base para as reflexões o Estatuto da Criança e do Adolescente. Propomos-nos, especificamente, investigar os sentidos atribuídos à violência ao longo dos últimos anos, em um dos periódicos da época; e vislumbrar posições assumidas pela Psicologia diante da questão da violência e da implantação do ECA.

Deste modo, consideramos imprescindível trazer as alusões acerca da violência presentes nesta Lei. Assim, já no Art. 5º, o ECA traz que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990).

Portanto, já inicialmente o ECA afirma o impedimento de qualquer tipo de violência contra a criança. De tal modo, é responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Estado assegurar que esses direitos sejam cumpridos (Brasil, 1990). Além deste, outros artigos do ECA aludem à temática da violência na infância, em capítulos relativos aos direitos fundamentais<sup>9</sup> – como o direito à vida, à saúde, à dignidade, à liberdade e ao respeito – e às medidas e penalidades pertinentes aos pais, responsáveis, profissionais e/ou instituições envolvidos em situações de violência contra a criança.

Da leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente, podemos perceber que os sentidos vinculados aos termos usados na lei – como o termo *violência* – não são definidos, mas abertos, dados a partir do entendimento em cada caso. Ou seja, o Estatuto não define violência, não estabelece quando se caracteriza uma prática violenta ou não, e por isto abre a possibilidade de interpretações do fenômeno. Deste modo, estes sentidos são constituídos no contexto social, político, cultural e especialmente pelo discurso científico. Nesta perspectiva, justifica-se a importância de identificar e refletir acerca dos significados atribuídos à violência presentes em alguns discursos da Psicologia, pois o saber psicológico contribui para a construção do entendimento do fenômeno e, com isto, de práticas e políticas relacionadas ao mesmo.

Assim, neste estudo buscamos compreender o processo dos discursos e contribuições

---

<sup>9</sup> Os direitos fundamentais são direitos humanos positivados na esfera do direito constitucional interno de cada Estado (Sarlet, 2007).

da Psicologia no período de vinte anos de publicações, a partir da aprovação da Constituição Cidadã (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) até a atualidade. Acreditamos que essas publicações traduzem sentidos atribuídos à violência e sua expressão nas práticas psicológicas. Deste modo, podemos contribuir com o entendimento do fenômeno e favorecer processos dialógicos referentes à violência que tanto afeta a consolidação de projetos de cidadania no Brasil.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 Delineamento da Pesquisa**

Considerando-se os objetivos deste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa. Tal escolha justifica-se na necessidade de identificar discursos e na possibilidade de interpretá-los, viabilizando a compreensão e descrição dos componentes desse complexo sistema de significados. Ou seja, pensamos que o método qualitativo nos permite descrever, analisar, interpretar e compreender os dados obtidos na realização da pesquisa (Martins e Theóphilo, 2007). Desse modo, estaremos contribuindo para expandir as redes de significados sobre o assunto e favorecendo a criação de estratégias de intervenção.

### **2.2 Construção do *Corpus* de Análise**

Para a construção do *corpus* de análise foram utilizadas edições da Revista PSICO, revista da Faculdade de Psicologia da PUCRS, no período a ser estudado. Esta revista foi escolhida por ser um dos periódicos mais antigos da Psicologia no Brasil – sua primeira edição data de 1971. Além disso, é uma revista de circulação nacional e referência acadêmica no País. Nela, pesquisadores do campo da Psicologia e áreas afins publicam trabalhos direcionados a temáticas diversas, sem delimitação de uma área de atuação ou linha teórica. Incluem-se, dentre as modalidades, relatos de pesquisas; trabalhos teóricos, históricos e conceituais; comunicações e depoimentos; resenha de livros ou capítulos. No período investigado, a Revista passou por modificações no que se refere à sua periodicidade. Inicialmente era semestral (1988 – 2004), modificando para quadrimestral no ano de 2005. Atualmente, é um periódico de publicações trimestral.

A opção pelo uso de uma revista para compor o *corpus* de análise está associada à possibilidade de acompanhar os discursos por um longo período, privilegiando a perspectiva da historicidade. Assim, com apoio no operador hologramático de Morin (2007), entendemos que esses registros permitirão ampla visualização do fenômeno em foco. Isto porque, compreendemos as publicações da revista como partes na produção da Psicologia, e as partes contêm em si esta produção como um todo. Ou seja, a aproximação dos conteúdos e discursos presentes na revista constitui possibilidade e apoio para as reflexões deste estudo acerca das práticas da Psicologia.

### **2.3 Procedimentos para Coleta de Dados**

O processo de coleta de dados foi caracterizado por diversas etapas. Inicialmente, definimos os descritores a guiarem nossa investigação na revista. Após a escolha dos descritores, iniciamos a busca dos artigos no período proposto, através de uma Revisão Sistemática (Cordeiro e Oliveira, 2007; Sampaio e Mancini, 2007) nos resumos, títulos e palavras-chave de cada artigo. Posteriormente, a partir dos artigos encontrados – que constituem o *corpus* –, realizamos a leitura dos mesmos para analisar os discursos neles contidos. Convém descrever cada etapa deste intenso processo investigativo.

Primeiramente, entendemos a necessidade de definir descritores a partir dos termos já usados nos artigos da Revista. Por isto, foi realizada uma leitura detalhada sobre o tema da violência em todos os artigos da revista nas edições de 2006, 2007 e 2008. Foi a partir desta primeira leitura que definimos os descritores que conduziram a Revisão Sistemática. Nossa escolha por edições mais recentes se justifica pela necessidade de promover articulações entre os sentidos de violência produzidos na atualidade com as reflexões sobre este tema na totalidade dos tempos estudados. Além disso, a busca dos descritores baseia-se na pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração da Sessão I desta dissertação, na qual algumas publicações mencionam termos como *maus-tratos*, *abuso* e *violência* como principais descritores utilizados para designar o fenômeno (Guerra, 2005)

Essa leitura detalhada contemplou 105 artigos. Neste processo, encontramos textos que se referiam à temática da violência, direta ou indiretamente, e buscamos identificar os termos mais usados quando se tratava de violência e infância. Assim, a partir dos artigos encontrados, foram definidos os descritores a serem pesquisados, os quais constituíam as palavras-chave para a coleta de dados deste estudo. São eles: agressão; violência; punição; maus-tratos; abuso; criança(s); infância; família(s); mãe(s); pai(s); Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA).

A partir desses descritores, foi realizada uma Revisão Sistemática acerca da violência na infância, tendo em vista um período de vinte anos de publicações: a partir do ano de 1988, ano da promulgação da Constituição Federal Brasileira, até o ano de 2008. Assim, este estudo visa atingir ao período de discussão, promulgação e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Uma Revisão Sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a produção bibliográfica, com o objetivo de sistematizar as publicações acerca de um tema, sendo útil para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente (Sampaio e Mancini, 2007).

Para a realização da revisão, elaboramos uma tabela na qual buscamos contemplar termos usados para falar do fenômeno da violência (Tabela A) e termos usados para falar dos sujeitos envolvidos na dinâmica de violência (Tabela B). O termo *Estatuto da Criança e do Adolescente* foi considerado um descritor transversal. Com isto, tivemos o intuito de proporcionar maior delimitação da pesquisa à temática da *violência na infância*, articulando ações e agentes das expressões da violência, conforme a tabela abaixo.

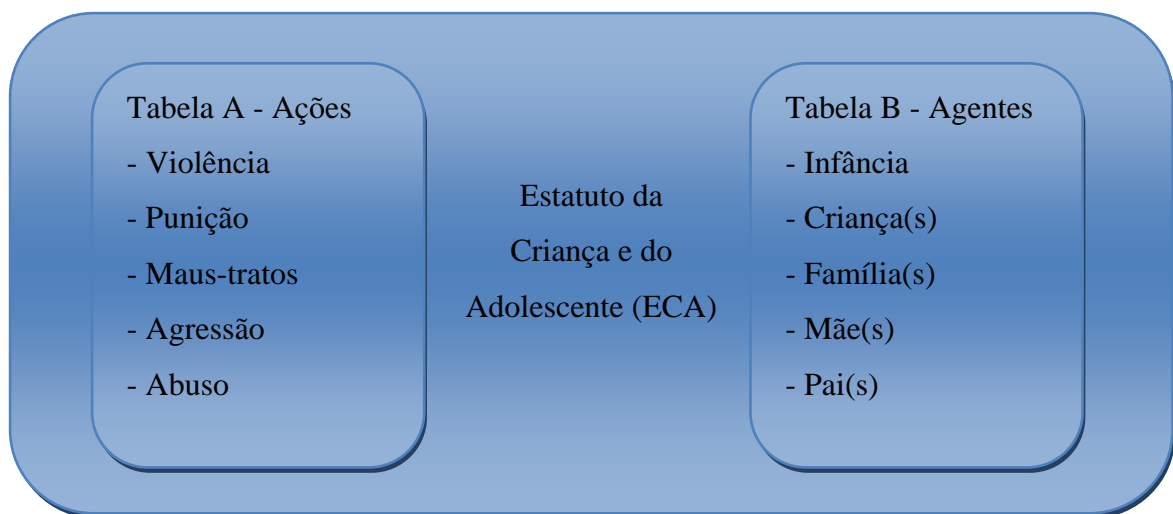


Figura 1 – Tabela de Descritores

Para caracterizar um artigo integrado à análise nesta pesquisa, era preciso haver pelo menos um descritor da Tabela A e um descritor da Tabela B. Por exemplo, um dos artigos analisados trazia no resumo o termo *abuso* (Tabela A) e o termo *criança* (Tabela B), configurando-se assim um artigo para análise. O termo *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* foi considerado o único descritor transversal, ou seja, quando encontrado isoladamente também caracterizava a publicação como dado para análise, por configurar-se o ponto de partida e apoio para as reflexões deste estudo.



## 2.4 Procedimentos para Análise dos Dados

Para analisar o material coletado, optamos pela Análise de Discurso. Este tipo de análise caracteriza-se pela interpretação do material estudado, buscando extrair e compreender sentidos dos textos. É importante enfatizar que os sentidos não estão apenas nas palavras, nos textos, mas principalmente na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e no contexto sócio-histórico das publicações (Orlandi, 2007). Neste estudo, priorizamos os contextos de discussão e implantação de uma legislação de proteção integral à infância que intercedeu na criação de práticas sociais direcionadas aos modos de ser e conviver com as questões relativas à infância no Brasil.

Além disso, analisar produções da Psicologia acerca de uma temática implica atentar à linguagem utilizada nas publicações, às teorizações e práticas contemporâneas em Psicologia, para que se conheçam os contextos relativos ao conhecimento produzido pela ciência *psi*. Deste modo, primeiramente, analisa-se quem diz, como diz e o que diz. Cabe destacar que, neste processo, o analista não trabalha numa posição neutra, pois o emissor e o receptor estão realizando, ao mesmo tempo, o procedimento de interpretação e significação do discurso. O analista, neste sentido, é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; ou seja, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (Orlandi, 2007).

Portanto, consideramos que, através da Análise de Discurso, é possível extrair os sentidos atribuídos à violência por discursos da Psicologia e identificar intenções, contribuições e práticas psicológicas acerca da temática, em articulação ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

## 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Procusto, na mitologia grega, foi um bandido que acolhia viajantes em sua casa e atacava-os, “despojava-os de seus bens e submetia-os a cruel suplício. Forçava-os a se deitar num leito que nunca se ajustava ao seu tamanho. Cortava as pernas dos que se excediam na medida e, por meio de cordas, esticava os que não a atingiam” (Abrão e Coscodai, 2000, p. 253).*

Das reflexões sobre os discursos encontrados, do caos e da desordem promovidos pelas reflexões e pela necessidade de organizá-las e produzir conhecimento, emerge a referência ao Mito de Procasto. Esta história traduz os elementos que mais nos mobilizaram nos textos analisados: a fragmentação do conhecimento e a padronização dos modos de ser e viver presentes em muitos dos discursos presentes nas publicações.

A fragmentação do conhecimento relaciona-se, recursivamente, à fragmentação do sujeito. A Psicologia, como Procasto, em muitos discursos, acaba por dividir o sujeito, quando “corta” ou desconsidera as suas diversas dimensões, para fazê-lo caber em suas práticas. Esta lógica transversaliza muitos pontos que discutiremos neste momento, devido à sua constância nos artigos analisados. A recorrente fragmentação nos discursos acaba por tecer, por afetação, uma organização que dispõe as reflexões realizadas em dois eixos. O primeiro deles refere-se à lógica de padronização do sujeito presente nos discursos analisados; e no segundo discutimos rupturas dos modos de inserção da Psicologia com perspectivas que propõem uma visão socialmente contextualizada.

Para compreender estes dois eixos de análise, consideramos importante contextualizar a composição dos artigos encontrados. O número de publicações sobre a temática da violência na infância, os tempos em que este tema é trazido na revista e a inserção desta discussão no contexto social da época são pontos trazidos como considerações iniciais.

### **3.1 *Dez anos depois: considerações iniciais***

A partir dos artigos encontrados da forma descrita acima, buscamos identificar e interpretar discursos presentes nesse material. Compreendemos tais expressões como construções históricas, políticas e sociais que apontam para possibilidades de problematização e traduzem os modos de relação que constituem as práticas sociais. Assim, a análise dos discursos presentes nas publicações terá como ponto contínuo de interlocução o Estatuto da Criança e do Adolescente, expressão do contexto social no que se refere às questões da infância e da adolescência e das políticas sociais no Brasil. Como vimos acima, o Estatuto é resultado do momento político de redemocratização no País, a partir da promulgação da Constituição Cidadã, e das articulações acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes em todo o mundo.

A partir dos procedimentos adotados para a realização deste estudo, foram encontrados *dezessete* artigos para análise. É importante destacar que, considerando a data de promulgação do ECA (1990), a temática da violência na infância demora a ser trazida como foco dos textos

na revista. O primeiro artigo a abordar este tema data do ano de 2000, ou seja, dez anos depois da instituição do Estatuto. Neste sentido, podemos perceber um discurso sobre violência distante do contexto de discussão e emergência dos direitos da infância presentes no fim do século XX. Cabe destacar que este período contemplou uma intensa discussão sobre os direitos da infância e da adolescência. Em nível mundial, por exemplo, aconteceu, em 1989, a Convenção Sobre os Direitos da Criança. Especificamente no Brasil, movimentos sociais se instituíam. É o caso do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985) e o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (1988). Esses e outros acontecimentos fomentaram mais tarde encontros internacionais como o I Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças, citado abaixo (Alberto; Almeida; Dória; Guedes; Souza e França, 2008).

Enfatizamos que na década de 90, caracterizada pela implantação do ECA, não encontramos nenhum artigo contendo os descritores pesquisados. Este período é caracterizado por importantes mudanças no cenário político, econômico e social e por importantes acontecimentos que afetaram a efetivação das políticas sociais. Como exemplo, podemos citar a Conferência Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano (ECO 92), que reuniu, no Rio de Janeiro, representantes de diversos países, com o objetivo de discutir e encontrar meios de conciliar o desenvolvimento socioeconômico sem agredir o ecossistema. Um dos principais resultados da ECO 92 é o documento Agenda 21<sup>10</sup>, um programa de ação com o propósito de promover, em dimensão planetária, uma nova ideia de desenvolvimento, buscando conciliar métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Um dos capítulos da Agenda 21 trata da questão da infância e do desenvolvimento sustentável, e propõe, por exemplo, a implantação de programas sociais para as crianças designados para alcançar as metas relacionadas à infância para a década de 1990, nas áreas de meio ambiente e desenvolvimento. Além deste, outros movimentos em prol de uma infância sem violência aconteciam no Brasil e no mundo, como o I Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças, realizado em Estocolmo, em 1996, que discutiu e propôs ações relacionadas às questões como abuso e comércio sexual de meninos e meninas.

Este período foi caracterizado, portanto, pela visibilidade de questões da infância e da adolescência como fenômeno global e local e pela possibilidade de debates sobre temas difíceis como a exploração sexual, que demandavam efetivação de políticas dirigidas às crianças. Por isto, cabe refletir acerca da ausência de artigos numa época em que este tema

---

<sup>10</sup> O documento *Agenda 21* foi acessado no site: <http://www.ecolnews.com.br/agenda21/index.htm>

estava constantemente em pauta, havia uma constituição chamada *cidadã* e uma nova lei de proteção à infância sendo implantada no País.

Anteriores ao ano de 2000 foram encontrados apenas dois artigos contendo os descritores da pesquisa, nos anos de 1988 e 1989, mas estes não traziam a violência como o tema principal. O primeiro descreve uma experiência de grupos operativos realizados com adolescentes, nos quais a temática da violência é descrita como um dos assuntos discutidos. O outro artigo refere-se ao diálogo e à comunicação nos relacionamentos sociais, o qual demonstra concepções de violência como modo de estabelecer e efetivar relações sociais. A violência aparece, neste contexto, como uma ação que, muitas vezes, substitui o diálogo e é vista como modo para resolver conflitos e embates.

Importante mencionar que apenas um artigo trazia o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como descritor. Este abordava exclusivamente a temática do adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medidas sócio-educativas e trazia o ECA como ponto de apoio às reflexões. Pelo Estatuto, somente os adolescentes são passíveis de cometerem ato infracional, e estão sujeitos a todas as consequências desses atos, porém não caracterizados por responsabilização penal (Brasil, 1990). O texto enfocado associa o ECA aos adolescentes em conflito com a lei, o que potencializa a produção de sentidos nos quais o adolescente é colocado no lugar de infrator e o Estatuto é visibilizado na sua dimensão coercitiva. Além disso, é importante observar que o único artigo da revista que traz o ECA como descritor não se propõe a discutir o Estatuto ligado à infância.

Tendo em vista estas percepções, propomos discutir os resultados a partir dos eixos mencionados acima, na tentativa de trazer uma organização às reflexões acerca dos dados encontrados. Cabe ressaltar que esta análise é uma interpretação dos discursos, uma das muitas possibilidades de problematizar o fenômeno a partir dos materiais coletados.

### **3.2 Psicologia no leito de Procusto: os padrões**

Na busca dos significados atribuídos à violência, encontramos diversas possibilidades de compreender este fenômeno. Neste processo, de analisar discursos, identificar sentidos e poder discuti-los, enfatizamos ideias e entendimentos acerca de práticas violentas mais recorrentes nos artigos analisados. Uma perspectiva intensamente presente nos textos refere-se à padronização dos modos de ser e viver da infância e, neste contexto, a violência é compreendida como subversão da lógica imposta.

Em relação aos significados atribuídos à violência, foi possível averiguar o

entendimento desta como prejudicial ao desenvolvimento: “[...] os efeitos da violência não se restringem ao âmbito da ameaça à integridade física do indivíduo e interferem em diferentes dimensões de desenvolvimento de crianças e adolescentes”. Em outro artigo: “o convívio num ambiente hostil acaba por dificultar o desenvolvimento saudável e adequado dessas crianças, prejudicando-as em nível individual, familiar e social”. Ou seja, a violência é compreendida como obstáculo às expectativas de crescimento, tendo em vista o progresso ou aumento das capacidades e possibilidades de adequar-se a um modelo de desenvolvimento humano aprovado socialmente.

Podemos perceber, então, a ideia de um padrão de desenvolvimento considerado adequado, expresso nas publicações principalmente pelos termos “*desenvolvimento saudável*”, “*desenvolvimento pleno*” e “*desenvolvimento integral*”. Estes termos denotam uma lógica de adequação a padrões e ditam modos de ser e crescer. As diferenças são vistas como desvios e se explicitam expectativas para cada faixa etária, muitas vezes sem considerar a história pessoal e coletiva dos sujeitos, sem levar em conta os contextos de inserção, os modos de relação estabelecidos e os espaços sociais ocupados. Nesta perspectiva, práticas acríticas da Psicologia podem restringir-se aos padrões estabelecidos por manuais de desenvolvimento dissociados das circunstâncias culturais, históricas e políticas que marcam modos de viver, de educar, saber e ser.

Entendemos, como Hillesheim e Guareschi (2009), que a noção de *desenvolvimento* pressupõe um sujeito *natural*, e, neste sentido, a infância é circunscrita a um modo único de ser criança, desconsiderando-se diferenças de gênero, raça, etnia, religião, classe social, nacionalidade, enfim, remetendo a uma noção de essência infantil. Desse modo, criam-se práticas de regulação e controle associadas a intervenções na infância, e a Psicologia produz e legitima este processo, estabelecendo padrões de normalidade e anormalidade (Cruz, 2006).

Este discurso da violência na infância como impedimento do desenvolvimento da criança considerado *ideal* foi trazido em *nove* dos artigos analisados, o que constitui uma significativa ocorrência, tendo em vista o total de artigos que compuseram o *corpus* deste estudo. Um dos textos, por exemplo, descreve uma pesquisa sobre violência comunitária associada a exposições a drogas ilícitas. A leitura sugere que a vivência de situações violentas causa alterações fisiológicas, psicológicas e de âmbito interpessoal em crianças e adolescentes e, ao sugerir estratégias de enfrentamento desta situação, os autores afirmam a necessidade de investigar o impacto da violência no desenvolvimento psicológico para, então, promover intervenções.

Como vimos, quando se fala da violência na infância, se fala da criança como sujeito

em processo de desenvolvimento. Este sentido é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual considera e reitera nos artigos da Lei constantemente a condição da criança como “pessoa em condição peculiar de desenvolvimento” (Brasil, 1990). Porém, o ECA traz uma ideia de desenvolvimento relacionada à necessidade de maior atenção à infância e suas especificidades, como um ser único em “início de vida”, mas, diferente dos sentidos trazidos nos artigos, não se preocupa apenas com uma padronização de infância. Ao utilizar a expressão *condição peculiar*, podemos afirmar a necessidade, já evidenciada na atual Constituição Brasileira (Brasil, 1988), de compor com as diferenças o estabelecimento de relações igualitárias na construção cotidiana da cidadania.

Contrariamente, nos artigos acima citados, a infância é compreendida apenas como um estado de passagem, e não como uma condição social (Ozella, 2002), demonstrando uma preocupação com a vida adulta, e não com a atualidade dos sentimentos e conflitos vivenciados pela criança. Isto influencia nas práticas engendradas pela Psicologia. Podemos citar, como exemplo, a profusão de testes psicológicos rotulando os “normais” e os “anormais” e o uso de aportes teóricos descontextualizados com práticas terapêuticas e educativas que prescrevem modos de pensar e comportamentos adequados como solução para o sofrimento psíquico. Sendo assim, quando se trata da violência sofrida pela criança, esta está “fadada” pelo discurso, científico e geral, a se tornar problemática devido à sua condição de vítima de maus-tratos, pois a violência configura-se como um processo *anormal* do desenvolvimento considerado adequado.

O ECA, diferentemente, considera as crianças e os adolescentes cidadãos, sujeitos de direitos, e propõe entender a infância como uma condição social que precisa de atenção na atualidade de sua existência. Neste contexto, cabe refletir sobre as políticas e práticas sociais engendradas a partir de uma ideia de infância padronizada e passageira, que acabam por desconsiderar os contextos, as peculiaridades e as possibilidades de outros modos de ser criança e lidar com estas situações. Entendemos que práticas baseadas em padrões de infância estigmatizam os sujeitos e acabam por gerar mais sofrimento às vítimas de violência.

Neste sentido, também encontramos discursos na revista de “patologização” dos sujeitos envolvidos em situações de violência. Um dos artigos, por exemplo, trabalha os maus-tratos sofridos por crianças no contexto doméstico, devido a um quadro *psicopatológico* da mãe ou do pai, denominado de Síndrome de Münchhausen por Procuração. Esta síndrome caracteriza-se por um transtorno factício, no qual a mãe ou o pai simula ou provoca sintomas nos filhos e/ou filhas, a fim de obter atenção médica e tratamentos desnecessários, prejudicando a saúde física ou mental dessas crianças e, em casos extremos, levando-as a

óbito.

Esta perspectiva de patologização dos agressores e das vítimas dificulta a compreensão da violência, pois o mecanismo “patologizante” ignora as condições, as hierarquias e as contradições sociais (Saffioti, 2004), assim como as particularidades de cada caso. Neste sentido, o foco recai exclusivamente sobre o indivíduo ou, no máximo, sobre sua família, sendo desconsiderado o contexto social, político e cultural das situações de violência. Isto reflete uma visão dicotômica presente na Psicologia, pois, independentemente da temática em cena, diferenciações como normal/patológico; saúde/doença; individual/social; família estruturada/desestruturada (Cruz e Guareschi, 2004) fazem parte dos discursos *psi*.

A constatação de discursos pautados pela padronização dos modos de ser e viver remeteu à identificação de discursos de perspectiva diagnóstica, ou seja, de avaliação e classificação do fenômeno e/ou dos sujeitos. Por exemplo, um dos artigos analisados propõe investigar como os profissionais da saúde atuam para identificar, diagnosticar e delimitar um possível prognóstico em casos de mães que usam de violência na educação dos seus filhos e suas filhas.

Neste sentido, seguindo a lógica acima exposta associada ao uso do conceito de *indivíduo* para designar sujeitos coletivos, desconsidera-se os diferentes fatores contextuais associados às práticas de violência, fragmentando o entendimento do fenômeno e, como decorrência, estigmatizando os sujeitos envolvidos. Esta perspectiva demonstra uma tentativa de prever e controlar, típica de uma simplificação. Esta linearidade rompe com a possibilidade de estabelecer processos recursivos, na medida em que entende o fenômeno como uma relação causa-e-efeito (Morin, 2007).

Por outro lado, um dos artigos, ao abordar a temática das medidas sócio-educativas cumpridas por adolescentes em conflito com a lei e da prática do(a) psicólogo(a) neste contexto, busca problematizar esta lógica diagnóstica. Neste sentido, afirma que a Psicologia, ao produzir e aderir a um discurso que desconsidera questões da ordem social, histórica e cultural, cria um conjunto de dispositivos de avaliação que, “*por um lado, não ultrapassa os limites de um sujeito individualizado e, por outro, fica circunscrito ao reduto psi*”. Desse modo, a atuação do(a) psicólogo(a) nessas instituições restringe-se à utilização de técnicas de medida e avaliação, que tem como propósito emitir laudos psicológicos, que geralmente funcionam como instrumento de legitimação dos lugares de quem conhece as perspectivas científicas e, portanto, aproxima-se da verdade e quem é desprovido de qualquer conhecimento e submete-se à avaliação do “*expert*”.

Assim, consideramos relevante questionar a predominância de perspectivas

diagnósticas nas práticas psicológicas, por meio de teorias e instrumentos de medida e avaliação. Esta prática constitui-se desde os primórdios da Psicologia considerada científica, e reflete esta dimensão histórica nos modos de atuação na atualidade. Como nos dizem Castro; Castro; Josephson e Jacó-Vilela (2008), o surgimento da Psicologia, no século XIX, foi caracterizado pelo “afã de medir, diferenciar e classificar indivíduos” (p. 265), por influência da ordem médica. Com isto, a história da Psicologia é marcada por práticas de avaliação e diagnóstico, pelo uso de testes e instrumentos de medidas, os quais acabam por classificar comportamentos adequados, inadequados, normais e desviantes. Essas práticas fortalecem a manutenção/cristalização da hierarquização das diferenças e, conseqüentemente, produzem relações desiguais, paralizantes e excludentes.

As práticas de diagnóstico, de medidas e classificação estão diretamente relacionadas ao discurso individualizante presente na Psicologia, caracterizado pela ideia do desenvolvimento humano e conseqüente patologização, quando este desenvolvimento é diferente do considerado ideal. O ideal, nesta lógica, é o sujeito construído pelo conhecimento dito científico, ou seja, o sujeito produzido em discursos *psicologizantes*, como os manuais de desenvolvimento.

Inspiradas no pensamento de Guareschi e Scarparo (2008), e tendo em vista as reflexões até aqui realizadas, entendemos que a história da Psicologia é marcada por processos de produção de conhecimentos e práticas apoiadas na ideia de “preexistência da interioridade humana” (p. 17), baseadas no paradigma positivista e na busca de consonância com as ciências naturais. Desta forma, a construção da Psicologia caracterizou-se por perspectivas individualistas e buscou identificar leis gerais relacionadas aos sentimentos, percepções e comportamentos, ideias sustentadas por práticas de medição, de previsões e testagens. Como conseqüência, “categorizações como normal e patológico, saudável ou doente eram denominações comuns que favoreciam processos de naturalização dos fenômenos e que evitavam estranhamentos e problematizações” (p. 18). Neste entendimento, podemos perceber, a partir dos artigos analisados, que estas características não fazem parte apenas da história passada da Psicologia, mas estão atualizadas e representam uma parcela significativa das práticas profissionais e das produções acadêmicas.

Contudo, não identificamos discursos centralizados apenas no indivíduo. Encontramos também reflexões acerca da violência no contexto sócio-histórico, propondo outros modos de significar o fenômeno e buscando rupturas com relação à inserção da Psicologia nos espaços de convivência e suas interfaces com as políticas sociais. Deste modo, propomos abandonar a cama “padronizadora” de Procusto, em busca de considerar os contextos e outras formas de



inserção.

### 3.3 Tentativas de abandonar o leito de Procusto: outros mitos possíveis?

No transcorrer deste texto, buscamos contextualizar nossas reflexões no cenário sócio-histórico de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, por compreendermos que este contexto reflete e, recursivamente, é reflexo de políticas e práticas relacionadas à infância brasileira. Ou seja, esta pesquisa insere-se no contexto dos processos de redemocratização no Brasil, no cenário econômico da nova ordem neoliberal e da emergente globalização, no âmbito de implantação da nova Constituição Federal e uma série de políticas sociais nela inspiradas, dentre as quais destacamos o ECA. Outro aspecto marcante desta época foi a ampliação da discussão acerca dos direitos humanos e, conseqüentemente, dos direitos das crianças.

Neste contexto, um sentido trazido nos discursos refere-se à violência como negação dos direitos humanos. Um dos artigos, por exemplo, trata das dificuldades existentes em projetos de pesquisa-intervenção que ocorrem em situações de muito sofrimento, como no caso do trabalho realizado em Grupos Multifamiliares com crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. As autoras afirmam que trabalhar com abuso sexual na infância é muito difícil, porque reúne essas crianças *“com suas famílias numa circunstância na qual a intimidade é violada, seus direitos humanos são desqualificados e seu sofrimento, apesar de intenso, mascarado”*. Ao refletir sobre essa afirmação, é importante que a articulemos às responsabilidades sociais do fazer profissional em um país que tem na cidadania o principal eixo de construção de sua Constituição. A dificuldade do trabalho aponta para a necessidade de enfrentamento dos limites dos aportes pré-concebidos para dar conta das condições de vida dessa população.

Ao mesmo tempo, o fato de violência ser compreendida como uma violação de direitos fundamentais – como a vida, a saúde, a liberdade, o respeito e a dignidade –, também está expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente. No Art. 3º, afirma-se que as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos pertinentes à pessoa humana, e isto inclui o direito ao respeito como inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral do sujeito e o direito à dignidade como impedimento de qualquer tratamento violento (Brasil, 1990).

O período de elaboração e promulgação do ECA foi marcado por intensas discussões e movimentos em prol dos direitos humanos no contexto global e local. Como já vimos, no Brasil, esta trajetória consolidou-se com a promulgação de uma nova Constituição Federal

(1988), chamada de *cidadã* principalmente por incluir direitos que vinham sendo foco de movimentos e discutidos em âmbito mundial e nacional, como os direitos das crianças e os direitos das mulheres. Neste sentido, o discurso presente nas publicações, da violência como violação dos direitos humanos, reflete o clima da época, do contexto pós-constituente e de implantação do ECA.

Este entendimento também é trazido por outros autores que trabalham a temática, como Gonçalves (2008); Rizzini; Rizzini; Naiff e Baptista (2007); Guerra (2005). Para Rizzini et. al. (2007), as situações classificadas como violações dos direitos humanos são as principais causas que levam ao afastamento da família, como é o caso da violência doméstica. As autoras salientam a importância dos direitos enunciados na Constituição Federal de 1988 e no ECA. Porém, afirmam que esses ainda não estão assegurados no âmbito das políticas e práticas vigentes. Nesta afirmativa, podemos perceber uma aproximação na discussão das políticas e uma proposta de Psicologia mais voltada para esses processos. Ao mesmo tempo, parece que ainda é necessário compreender que as ditas “práticas vigentes” são efetivadas no cotidiano e, como tal, podem e devem ser protagonizadas em todas as expressões humanas, especialmente na produção de conhecimentos e na consideração de seus efeitos.

A perspectiva de aproximação está presente também nos discursos analisados. Nestes artigos, os autores e as autoras aludem às políticas quando abordam a temática da violência. Dois artigos, por exemplo, discutem as políticas no âmbito do ECA. Entendem que o Estatuto representa “*a quebra de um padrão nas políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência brasileiras que tinha, no mínimo, um século de duração*”, políticas estas constituídas por “*modelos caracterizados pela centralidade das ações, assistencialismo e repressão*”. As novas propostas de políticas trazidas pelo ECA apoiam-se no entendimento de que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos e precisam de cuidados e condições de educação, saúde e lazer.

Assim, podemos perceber movimentos de crítica em relação às práticas e políticas historicamente construídas. O ECA, como política, evidencia a importância e necessidade de interlocuções e de contínuos debates, na medida em que propõe ações de intersetorialidade, proteção integral e prioridade no planejamento de políticas para a infância e a adolescência no Brasil.

Um sentido também atribuído à violência, nos discursos analisados, refere-se ao ato violento como abuso da força e dispositivo de poder. Podemos citar como exemplo um texto sobre violência de gênero, no qual são apresentadas e discutidas percepções acerca das relações e da violência entre homens acusados de agressões. Os resultados encontrados na

pesquisa demonstram uma tendência nas relações conjugais em utilizar a violência como forma de manutenção das relações de poder. Outro texto, ao propor mapear bases de apoio para adolescentes como estratégia de enfrentamento à violência, define este fenômeno como “*um dispositivo de poder que supõe uso da força e da coerção*”.

Diversos autores estudados sobre a temática da violência corroboram essa posição, referindo-se ao abuso do poder e da força nas relações violentas (Guerra, 2005; Costa, 2003; Scodelario, 2002). Costa (2003) associa a violência à ideia de coerção ou intimidação pela força de alguém em situação de inferioridade física, psíquica ou social. Neste sentido, portanto, violência está associada à desigualdade de poder entre os atores do conflito. Scodelario (2002) também parte da perspectiva da violência como abuso de poder, na qual o agressor exerce seu domínio de forma arbitrária sobre a vítima.

Neste sentido, cabe refletir acerca da questão do poder no contexto da Constituição de 1988 e da implantação do ECA. Esta foi uma época marcada pela discussão e instituição, através da nova Constituição, de igualdade de poder entre homens e mulheres, pelo menos no que tange às normativas jurídicas. Na questão da infância, a lei deixa clara a submissão das crianças ao poder do pai e da mãe que devem ter discernimento necessário para não confundir atribuição com abuso de poder. Este é um aspecto importante a ser discutido quando se trata da temática da violência na infância no âmbito familiar, já que mãe e pai detêm o poder sobre os filhos e os discursos demonstram o entendimento da violência como abuso deste poder.

Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, instituiu o *pátrio poder*, que deve ser exercido “em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência” (Brasil, 1990). A lei ainda traz as obrigações dos detentores do pátrio poder, como o dever de sustento, guarda e educação das crianças e dos adolescentes, e, no caso de descumprimento injustificado desses deveres, estes podem perder o poder sobre os(as) filhos(as). Porém, apesar do que diz o Estatuto, o termo *pátrio poder* significa o poder do pai, e advém do modelo de família patriarcal (Narvaz e Koller, 2006), o que implicava a manutenção dessa lógica, apesar da formalização constitucional dos espaços de igualdade entre homens e mulheres.

Esta expressão foi atualmente substituída no ECA pelo termo *poder familiar*, pela instituição da Lei 12.010, de 2009. Narvaz e Koller (2006) afirmam que este termo pressupõe a igualdade de poder entre os membros do casal. Apesar de o Estatuto instituir já inicialmente a igualdade de poder ao pai e à mãe sobre os filhos e as filhas, ao usar o termo *pátrio poder*

mantém-se no modelo patriarcal e, portanto, o termo *poder familiar* condiz melhor às prerrogativas da lei. Porém, apesar do instituído na lei, Strey (2004) aponta para a falta de equidade de poder entre homens e mulheres nas relações sociais, e isto se percebe intensamente no âmbito doméstico.

As considerações acerca do *pátrio poder* remetem às questões de Gênero, perspectiva presente nas publicações quando se trata da temática da violência. Este tema é trazido tanto como base das discussões nos textos, pelos Estudos de Gênero, como enquanto questão transversal à temática, quando se fala das relações e das diferenças de gênero, sem que necessariamente este termo seja usado. Os Estudos de Gênero tratam da complexidade de questões relativas às diferenças entre homens e mulheres, entre os gêneros masculino e feminino. Nesta perspectiva, abarca ações e comportamentos de homens e mulheres que precisam ser discutidos, reavaliados e desmistificados. Deste modo, Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual, e os Estudos de Gênero são caracterizados pelo caráter relacional – de um gênero em relação a outro (Strey, 2004).

Um dos artigos, por exemplo, trabalha a temática da violência conjugal através de percepções sobre o gênero entre homens acusados de agressão, problematizando e discutindo os pressupostos sociais, históricos e culturais relativos à violência a partir do relato desses homens. Outro artigo propõe revisar conceitos e problematizar aspectos geralmente envolvidos nas pesquisas com mulheres vítimas de violência doméstica e conjugal.

Sobre a associação entre gênero e violência transversal nos textos, em um dos artigos, sobre a temática da violência comunitária associada ao uso de drogas ilícitas, os autores apontam os adolescentes masculinos como os principais envolvidos em práticas de violência. Tal entendimento se dá tanto como vítimas, quanto como agressores. No contexto doméstico, diferentemente, um dos artigos aponta meninas e mulheres como as principais vítimas da violência. Neste sentido, alguns textos analisados não referem o termo *gênero*, mas trabalham as dicotomias existentes entre homens e mulheres, meninos e meninas.

O termo *violência de gênero*, presente em dois dos artigos analisados, é *quase* sinônimo de violência contra a mulher, por serem as mulheres as principais vítimas de maus-tratos (Strey, 2004). Contudo, algumas autoras, como Saffioti (2001), Azambuja (2004) e Jaeger (2004), aproximam as discussões dos Estudos de Gênero ao âmbito da violência contra a criança, pois opera, neste sentido, a ordem patriarcal de gênero. Saffioti (2001) entende violência de gênero como um conceito amplo, que abrange vítimas como mulheres, e crianças e adolescentes de ambos os sexos. Neste contexto, a violência é praticada pela pessoa que exerce a função patriarcal, que detém o poder de mandar, controlar e punir, podendo recorrer

a práticas violentas para estabelecer este poder. Embora a função patriarcal seja desempenhada geralmente por homens, esta pode ser exercida também por mulheres. As mulheres, muitas vezes, desempenham a função patriarcal em relação às crianças e os adolescentes. Neste sentido, a violência de gênero é relacionada à distribuição desigual de poder e às relações assimétricas que se estabelecem entre mulheres e homens, e também entre adultos e crianças, como nos diz Saffioti (2001).

Outro discurso recorrente nos artigos analisados refere-se à associação da violência doméstica à condição socioeconômica das famílias envolvidas nesta dinâmica. Neste sentido, violência é associada à pobreza e às classes socioeconômicas menos favorecidas. Um dos artigos, por exemplo, aponta os adolescentes oriundos de classes socioeconômicas *baixas* como as vítimas mais frequentes da violência e também como os principais grupos de risco para perpetrar atos violentos. Outro texto, ao trabalhar a temática da agressividade e da empatia na infância, aponta desigualdade social, desemprego e pobreza como questões diretamente relacionadas à problemática da violência.

Além disso, em alguns dos artigos analisados, as pesquisas são realizadas com crianças, adolescentes e/ou famílias de classe socioeconômica baixa, o que confirma uma associação da prática de violência à pobreza. Por exemplo, um dos artigos busca identificar e analisar dificuldades existentes em projetos de pesquisa-intervenção que ocorrem em contextos de sofrimento extremo, como o caso de Grupos Multifamiliares realizados com crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. Os grupos, neste estudo, são realizados com famílias de baixa renda, reforçando esta associação da violência à condição socioeconômica.

Neste contexto, problematizamos o discurso que corrobora uma ideia dos problemas sociais estritamente associados às famílias de classes populares, deixando de compreender o fenômeno da violência no contexto ampliado e, principalmente, potencializando a “criminalização da pobreza”. Deste modo, quando se trabalham problemas sociais, como uso de drogas e violência, se associam estes temas à pobreza, o que demonstra um caráter discriminatório. O conceito de criminalização da pobreza é trabalhado por Wacquant (2003) e se refere, resumidamente, a práticas sociais discriminatórias que visam dar conta do excedente da miséria capitalista não administrada pelas políticas públicas.

Propomos desconstruir a ideia de que são os locais de moradia, as situações de desemprego, os modos de vida não hegemônicos que levam às famílias a agredirem suas crianças. Nascimento; Cunha e Vicente (2008) demonstram que a qualificação da pobreza como perigosa, incompetente, desestruturada, dentre outros atributos de inferioridade, vem sendo historicamente construída. Momentos históricos, como a promulgação da Lei do Ventre

Livre e da Lei Áurea que acarretaram em maior abandono e circulação de crianças negras pelas ruas; e as ideias higienistas que atribuíam ao negro e ao pobre a degeneração da sociedade, contribuíram para a desqualificação da família pobre. Além disso, as primeiras legislações relacionadas à infância também traziam este entendimento, como os Códigos de Menores de 1927 e 1979.

Essa lógica permaneceu na esfera legislativa até a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA estabelece, em seu Art. 23, que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar” (Brasil, 1990). Porém, as alterações trazidas pelo Estatuto não garantiram modificações das práticas a respeito da família e da infância pobres. O processo de criminalização da pobreza faz associações instantâneas entre os pobres e a violência – como se essas situações de maus-tratos contra meninos e meninas também não ocorressem em outras classes (Nascimento; Cunha e Vicente, 2008). Certamente, as condições socioeconômicas constituem fatores envolvidos neste fenômeno, mas não necessariamente determinantes da violência. Esta afirmação é trazida e justificada por Guerra (2005), que ressalta que, embora a violência familiar permeie todas as classes sociais, as populações de baixa renda são as mais denunciadas ao poder do Estado em situações de maus-tratos no contexto doméstico, parecendo, neste sentido, que este fenômeno seja característico delas.

Deste modo, permanece uma lógica de fragmentação do fenômeno. Ora se prioriza condições sociais, ora se prioriza condições individuais, e a conhecida dicotomia individual/social se faz presente de forma recorrente nos artigos analisados. Questionamos esta fragmentação do conhecimento, pois ao trabalhar um fenômeno amplo e complexo como a violência, pode se desconsiderar diversos fatores envolvidos nesta dinâmica, sendo que o foco geralmente recai sobre um aspecto em detrimento de muitos outros. Entendemos que é difícil produzir conhecimento considerando-se todos os aspectos possíveis pertinentes a uma temática, porém consideramos importante discutir sobre a fragmentação presente nos discursos da Psicologia, pois propor espaços de reflexões contribui para que as práticas sejam repensadas e novas propostas possam acontecer.

#### 4 VINTE ANOS DEPOIS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do Mito de Procusto como apoio para pensar o tema dessa pesquisa surgiu num momento de emergência de organização das reflexões acerca dos discursos analisados, como movimento de ordem-desordem-organização (Morin, 2007), causado pela afetação diante de práticas e sentidos identificados. O Mito serviu, deste modo, como aporte do que era difícil de nomear, de traduzir, como os discursos e práticas explicitadas no material coletado acerca da Psicologia e a violência na infância. Procusto traduz os elementos mais evidentes nos discursos encontrados na revista: a fragmentação do conhecimento e, recursivamente, do sujeito; e a padronização da vida, especialmente no âmbito da infância.

A fragmentação do conhecimento ainda assola a produção de pensamento contemporânea e pode ser vista como holograma dos processos sociais que têm caracterizado o presente. Vivemos em tempos de exclusão, de solidão e de individualismo e somos desafiados todos os dias a construir pontes que nos conectem a outros espaços e nos brindem com a aprendizagem da convivência. Esta nos convoca a fazer com que dialoguem as polaridades social-individual.

Neste sentido, alguns textos aludem exclusivamente ao âmbito *individual* do fenômeno, outros a uma contextualizada perspectiva *social* que, apesar de abarcar diferentes aspectos envolvidos em uma dinâmica de violência, acaba por manter a dicotomização individual/social. A fragmentação do conhecimento, manifestada pela dissociação entre os que trabalham com uma perspectiva individualizante e os que trabalham com uma visão mais contextualizada e reflexiva, está recursivamente relacionada à fragmentação do sujeito. Este é compreendido em “partes”, em dimensões, e não no todo de sua complexidade. Do mesmo modo, fragmenta-se o entendimento do fenômeno, e os sentidos de violência demonstram visões descontextualizadas.

Esta fragmentação não é “privilégio” da Psicologia, pois resulta do projeto de racionalidade científica, em que se separou sujeito e objeto, individual e social, campo da vida e campo da ciência, e, deste modo, prioriza-se partes em detrimento do todo (Morin, 2007). Buscamos propor, como nos ensina Morin (2007), um pensar complexo como modo de dar conta de mutilações do saber e do fazer e da redução do conhecimento em partes, em busca da articulação do mundo da ciência com o da vida e do conhecimento como abrangência do todo.

Além da fragmentação do saber, do viver, do ser, encontramos discursos de padronização do humano. Neste sentido, significados de violência e práticas relacionadas ao fenômeno *regem-se* por uma lógica de *individuação*, na qual violência na infância é

compreendida como *psicopatologia*, tanto de vítimas como de agressores; e como impedimento do desenvolvimento considerado ideal, pois são situações não classificadas como *normais* ao crescimento da criança. A lógica do *normal* e *anormal* presente em discursos da Psicologia desde os seus primórdios demonstra uma idealização da vida, em que aquilo considerado ideal é normal e o divergente é anormal, *patológico*. Torna-se difícil compreender esta perspectiva se considerarmos as inúmeras possibilidades de ser, de crescer e viver no contexto social. E, quando se trata do fenômeno da violência, presente na vida de muitas crianças, adolescentes, idosos, mulheres e homens, considerá-lo como “*algo de fora*” do processo de desenvolvimento é partir de uma ideia de vida idealizada e alheia ao contexto social. Violência é um fenômeno social e político no qual se explicita a exaustão dos modelos convencionais de organização da vida.

Tendo em vista estas reflexões, nos questionamos das práticas e da inserção da Psicologia no contexto atual de implantação de uma lei dirigida à infância – o Estatuto da Criança e do Adolescente. Da pesquisa realizada, por referir-se a um período de vinte anos de publicações, avaliamos que há poucos trabalhos sobre a temática da violência contra a criança na revista, considerando-se a dimensão e emergência das discussões acerca do tema na atualidade. Além disso, levando-se em conta a data de promulgação do ECA e das considerações no Estatuto acerca dos maus-tratos contra a criança, consideramos que a temática da violência demora a ser trazida nos textos, sendo a primeira publicação do ano de 2000 – dez anos após a instituição do lei.

Neste momento, propomos refletir e discutir acerca das práticas psicológicas no contexto brasileiro atual, não mais considerando dez anos de promulgação do Estatuto, mas quase vinte anos de instituição do mesmo. Ou seja, no dia 13 de julho de 2010, o ECA completa vinte anos de implantação, e nos questionamos das transformações nos discursos e práticas da Psicologia pautadas pelas mudanças trazidas pelo Estatuto. Identificamos, em alguns artigos, discursos descontextualizados das propostas e normativas do ECA e distantes das possibilidades de inserção da Psicologia no campo das políticas públicas. Apenas *quatro* dos *dezessete* artigos analisados fazem alusão ao ECA, como referência no que tange à promoção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, o que pode significar um distanciamento da Psicologia às questões de política da infância.

Porém, é importante destacar que também encontramos textos que trazem a importância da discussão e da efetivação de políticas por parte da Psicologia no campo da infância e da violência, buscando encontrar alternativas para os impasses que situações de maus-tratos contra crianças trazem para quem trabalha com esta temática. Em relação às



determinações do ECA, a questão da denúncia e do trabalho em conjunto com o Conselho Tutelar, por exemplo, é trazida em alguns artigos e, neste sentido, percebe-se uma tentativa de aproximação das práticas dos(as) psicólogos(as) às prerrogativas do Estatuto.

Portanto, ao completar quase vinte anos de Estatuto da Criança e do Adolescente, questionamos o posicionamento da Psicologia neste cenário. Como podemos vislumbrar, a Psicologia pode manter estratégias de acomodação ao papel convencional – em práticas de controle de comportamentos e diagnóstico. Ou, como também podemos encontrar nos discursos, propor rupturas com esta acomodação, através da inserção nas políticas públicas, interdisciplinaridade e (trans)formação em serviços. Ambas as posturas produzem conhecimentos e pleiteiam publicações, cabe questionar qual se escolhe para compor nossas práticas e por que.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrão, B. S. & Coscodai, M. U. (2000). *Dicionário de Mitologia*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Adorno, S. (2002). Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, 4(8), 84-135
- Alberto, M. de F. P.; Almeida, D. R.; Dória, L. C.; Guedes, P. C.; Sousa, T. R. & França, W. L. P. (2008). O papel do psicólogo e das entidades junto a crianças e adolescentes em situação de risco. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(3), 558-573.
- Azambuja, M. P. R. de. (2004). Violência doméstica contra crianças: uma questão de gênero? In: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R. de & Jaeger, F. P. *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Acesso em 30 de maio, 2009, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/)
- Brasil. (1990). *Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF.
- Castro, A. C.; Castro, A. G.; Josephson, S. C. & Jacó-Vilela, A. M. (2008). In: Jacó-Vilela, A. M.; Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. (Org.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Ed.
- Cordeiro, A. M. & Oliveira, G. M. (2007). Revisão Sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Bras. Cir*, 34(6), 428-431.

- Costa, J. F. (2003). *Violência e Psicanálise*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Cruz, L. R. (2006). *(Des)Articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. de F. (2004). Sobre a Psicologia no contexto da infância: da psicopatologização à inserção política. *Aletheia*, 20(20), 77-90.
- Gois, C. (2005). *Psicologia Comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Gonçalves, H. S. (2008). Violência contra a criança e o adolescente. In: Gonçalves, H. S. & Brandão, E. P. (Org.). *Psicologia Jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Guareschi, N. M. de F. & Scarparo, H. B. K. (2008). Refletindo sobre pesquisas e produção de conhecimentos. In: Scarparo, H. B. K. (Org.). *Psicologia e Pesquisa*. (2ª ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Guerra, V. N. de A. (2005). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Hillesheim, B. & Guareschi, N. M. de F. (2009). Literatura infantil e a produção de uma 'outra' infância. *Educação (Porto Alegre)*, 32, 210-216.
- Jaeger, F. P. (2004). Infância, violência e relações de gênero. In: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R. de & Jaeger, F. P. *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Lemos, F. C. S. (2009). O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21(1), 137 – 150.
- Martins, G. A. & Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Mello, S. L. (1999). Estatuto da Criança e do Adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? *Psicol. USP*, 10(2), 139-151.
- Miraglia, P. (2005). Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. *Novos Estudos – CEBRAP*, 72, 79-98.
- Morin, E. (2007). *Ciência com consciência*. (11ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2006). Famílias e Patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 49-55.
- Nascimento, M. L.; Cunha, F. L. & Vicente, L. M. D. (2008). A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza. *Psicologia Política*, 14(7).
- Orlandi, E. P. (2007). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. (7ª ed.). Campinas:

Pontes.

Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In: Koller, S. H. (Org.). *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.

Rizzini, I.; Rizzini, I.; Naiff, L.; Baptista, R. (2007). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiência de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF.

Saffioti, H. I. B. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, 16, 115-136.

Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Sampaio, R. F. & Mancini, M. C. (2007). Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89.

Sarlet, I. W. (2006). *A eficácia dos direitos fundamentais*. (8ª ed.). Porto Alegre: Livraria do Advogado.

Scarparo, H. B. K. (2005). *Psicologia Comunitária no Rio Grande do Sul: registros da construção de um saber-agir*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Scodelario, A. S. (2002). A família abusiva. In: Ferrari, D. C. A. & Vecina, T. C. C. (Org.). *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. São Paulo: Ágora.

Strey, M. N. (2004). Violência de gênero: uma questão complexa e interminável. In: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R. de & Jaeger, F. P. *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Wacquant, L. (2003). *Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicar-se a estudar o fenômeno da violência na infância não sinto como uma decisão apenas minha. Sinto-me, na realidade, escolhida pelo tema. Quando se abria a possibilidade de refletir acerca dos maus-tratos sofridos por crianças e da dinâmica complexa deste fenômeno, imediatamente a questão dos sentidos de violência e das práticas *possíveis* da Psicologia relacionadas à infância se fazia recorrente em minhas reflexões. Perguntas como *Por que?* e *Como?* trabalhar com violência na infância faziam e ainda se fazem muito presentes em minha vida. Por isto, a busca persistente em pensar e pesquisar este tema, considerado *complexo*, ou seja, desafiante, incompleto, multidimensional (Morin, 2007).

No transcorrer desta dissertação, as ideias eram escritas na *1ª pessoa do plural*. O termo *plural* define bem este processo de construção e produção de conhecimento, composto de uma pluralidade de autores, de expectativas, de impressões. Neste momento, escrever no *singular* significa demonstrar os sentimentos, as (in)conclusões, as reflexões da iniciante pesquisadora no fim de uma caminhada. Da pesquisa, das leituras e discussões, da trajetória dissertativa, fica o sentimento de poder escrever algumas *considerações*, mas nunca  *finais*.

Quando me questionam o porquê de pesquisar *violência*, um tema considerado difícil de trabalhar e compreender, tento responder como me mobiliza refletir sobre os contornos e nuances de situações violentas, intensamente presentes em nossa sociedade. Neste sentido, *violência na infância* torna-se uma temática ainda mais inquietante, pois se refere às situações de maus-tratos no “início da vida” de uma pessoa. Violência constitui-se como um fenômeno complexo, de experiências caracterizadas pela dor, pelo medo e, conseqüentemente, pela emergência de formas de lidar com essas situações.

Neste contexto, as práticas da Psicologia podem trazer significativas transformações e possibilidades de ações e intervenções em situações de violência. Por isto, o propósito desta pesquisa foi identificar discursos e práticas da Psicologia relacionadas à violência na infância, considerando-se mudanças de sentidos, práticas sociais e políticas instituídas com a promulgação e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O ECA, como é conhecido, institui práticas de promoção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, e propõe *proteção integral* à infância e à adolescência e sua prioridade no planejamento e execução de políticas públicas. Deste modo, torna-se importante abrir espaços de discussão e reflexões sobre as produções, as contribuições e as práticas da Psicologia neste contexto. Neste processo investigativo, podemos identificar acomodações à lógica historicamente construída, pautada no indivíduo, nos padrões e,

consequentemente, em práticas de diagnóstico e controle. Contudo, identificamos tentativas importantes de rupturas e transformações nas práticas sociais, de inserção da Psicologia na discussão e efetivação de políticas públicas e reflexões contextualizadas aos processos de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

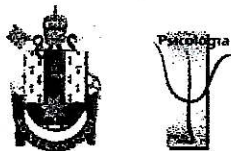
Portanto, consideramos que a “criação coletiva e contínua, que tem como instrumentos reflexões críticas acerca das práticas sociais efetivadas pode ser uma estratégia de compreensão e enfrentamento da complexidade dos fenômenos contemporâneos” (Scarparo, 2009, p. 135). Neste sentido, é possível pensar em práticas da Psicologia relativas à violência na infância que considerem a diversidade, a complexidade, a incompletude do conhecimento e a impossibilidade de previsões e determinações.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Morin, E. (2007). *Ciência com consciência*. (11ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Scarparo, H. B. K. (2009). A Psicologia Social: pesquisa, formação e intervenção. In: In: Tatsch, D.T; Guareschi, N; Baumkartem, S.T. *Tecendo relações e intervenções em psicologia social*. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, pp.130-138.

ANEXO 1



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Ofício 46/2008 – CIHJ

Porto Alegre, 19 de novembro de 2008.

Senhor(a) Pesquisador(a)

A Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo intitulado **"VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA: REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS"**.

Sua investigação está autorizada a partir da presente data, sem a necessidade de passar pelo Comitê de Ética, devido características específicas da pesquisa.

Atenciosamente

Prof.ª Dr.ª Rochelle Paz Fonseca

Coordenadora da Comissão Científica da Faculdade de Psicologia

Ilmo(a) Sr(a)

Profª Dra. Helena Beatriz Kochenborger Scarparo  
Mestranda Sarah Reis Puthin

**PUCRS**

**Campus Central**  
Av. Ipiranga, 6681 – P. 11- 9º andar – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 – Fax (51) 3320 – 3633  
E-mail: [psicologia-pg@pucrs.br](mailto:psicologia-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/psipos](http://www.pucrs.br/psipos)