

Geane Uliana Miranda
Leandra Lúcia Moraes Couto
(Organizadoras)

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS:

**PESQUISAS E
DEBATES**



GRADUS
EDITORA

MIRANDA, G. U.; COUTO, L. L. M. (Orgs). Psicologia e políticas públicas: pesquisas e debates. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação

Tatiane Santos Galheiro

Revisão

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis

Geane Uliana Miranda
Leandra Lúcia Moraes Couto
(Organizadoras)

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS:

**PESQUISAS E
DEBATES**



GRADUS
EDITORA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Psicologia e políticas públicas: pesquisas e debates / organizadores,
MIRANDA, G. U.; COUTO, L. L. M. - Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.
202p.. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-49-7

1. Psicologia 2. Políticas públicas 3. Pesquisas

CDD
150.00

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
-----------------------	---

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS:

Concepções de profissionais da educação	11
---	----

Leandra Lúcia Moraes Couto, Heloisa Moulin de Alencar,
Maria Teresa Ceron Trevisol, Mônica Tessaro

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA RECIPROCIDADE NAS RELAÇÕES SOCIAIS

39

Caroline Benezath Rodrigues Bastos, Sávio Silveira de Queiroz

CAPÍTULO 3

USO DE REDES SOCIAIS DIGITAIS POR IDOSOS:

Ampliando possibilidades de relacionamentos interpessoais	51
---	----

Barbara Frigini De Marchi, Claudia Broetto Rossetti,
Larissy Alves Cotonhoto, Daniela Dadalto Ambrozine Missawa

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “MERCADO DE TRABALHO EM MINERAÇÃO” PARA ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MINERAÇÃO

75

Karina de Andrade Fonseca, Alexandre Jacob

CAPÍTULO 5

TERRITORIALIDADE COMUNITÁRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E AGRICULTURA FAMILIAR105

Mariana Bonomo, Adolfo Pizzinato

CAPÍTULO 6

ADOLESCÊNCIA E INFRAÇÃO: Reflexões acerca da socioeducação.....145

Geane Uliana Miranda, Ana Paula Figueiredo Louzada

CAPÍTULO 7

AS BUSCAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DAS ADOÇÕES NECESSÁRIAS.....171

Luciana Lacerda Mesquita Melo, Edinete Maria Rosa,

Leandra Lúcia Moraes Couto

SOBRE AS ORGANIZADORAS197

ÍNDICE REMISSIVO199

PREFÁCIO

Nas últimas décadas, tem-se observado aumento da atuação de psicólogas(os) nos variados campos articulados às políticas públicas. Assim, a produção de conhecimentos sobre essa temática é fundamental para garantir a qualificação e o aprimoramento da prática profissional da categoria. Nessa via, buscamos apresentar pesquisas e debates acerca de diferentes assuntos relacionados às políticas públicas, de modo a contribuir para a formação e a atuação de psicólogas(os) nos contextos abordados. Esta obra é composta por sete capítulos, quatro pesquisas e dois ensaios teóricos, que trazem análises relativas à educação, à inclusão social de idosos(as), à ruralidade, à socioeducação e à adoção, conforme detalhado a seguir.

O primeiro capítulo, “Educação em valores morais: concepções de profissionais da educação”, de autoria de Leandra Lúcia Moraes Couto, Heloisa Moulin de Alencar, Maria Teresa Ceron Trevisol e Mônica Tessaro, discute a educação em valores morais por meio de dados de pesquisa realizada com profissionais que atuam no ensino fundamental no Espírito Santo (ES). As autoras analisaram questionários respondidos por 151 trabalhadores(as) da educação (diretores, coordenadores pedagógicos e professores). Foram constatadas diferentes definições para moral e ética. Além disso, é praticamente unânime as respostas que indicam que a escola deve trabalhar com este tipo de educação, sobretudo em função dos valores em crise na sociedade e na família. Porém, as autoras discutem que há estudos que demonstram que as instituições de ensino desenvolvem poucos projetos com este foco e, quando desenvolvem, a maioria não é considerada bem-sucedida. Diante disso, defendem que a inserção de psicólogas(os) no espaço escolar pode em muito contribuir para efetivar a referida formação e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento de práticas de educação em valores morais.

O segundo capítulo, “Considerações teóricas e práticas sobre o desenvolvimento da reciprocidade nas relações sociais”, de autoria de

Caroline Benezath Rodrigues Bastos e Sávio Silveira de Queiroz, apresenta considerações teóricas e práticas sobre o desenvolvimento da reciprocidade nas relações sociais. Para isso, houve a apresentação do conceito de trocas sociais e cooperação no desenvolvimento infantil (social, moral e cognitivo). Também teceram considerações práticas para a promoção da reciprocidade nas relações sociais, com foco em propostas de intervenções no contexto escolar. Os autores constataram que é fundamental construir as diversas possibilidades de se promover a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes em idade escolar, uma vez que a reciprocidade é um importante elemento da socialização humana e do desenvolvimento da moral autônoma.

O terceiro capítulo, “Uso de redes sociais digitais por idosos: ampliando possibilidades de relacionamentos interpessoais”, de autoria de Barbara Frigini De Marchi, Claudia Broetto Rossetti, Larissy Alves Cotonhoto e Daniela Dadalto Ambrozine Missawa, abarca uma investigação sobre a influência das redes sociais digitais nos relacionamentos de idosos(as). Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório por meio de realização de entrevistas individuais com 26 pessoas com idades entre 65 e 74 anos. As autoras afirmam que os dados do estudo podem colaborar para a mudança da visão sobre os idosos(as) que, incluindo em suas rotinas a utilização de ferramentas tecnológicas, podem estreitar os relacionamentos que já mantêm e estabelecer novos. Ademais, ressaltam que a inclusão digital pode incrementar a qualidade de vida e a inclusão social dos(as) idosos(as).

O quarto capítulo, “Representações Sociais do objeto ‘mercado de trabalho em mineração’ para estudantes e egressos do curso Técnico Integrado em Mineração do IFES, *campus* Nova Venécia”, de autoria de Karina de Andrade Fonseca e Alexandre Jacob, discute a educação profissional. O texto teve como objetivo conhecer as representações sociais que estudantes e egressos(as) possuem acerca do objeto “mercado de trabalho em mineração”. Os autores realizaram uma pesquisa com participação de 10 estudantes do 4º ano do curso Técnico Integrado em

Mineração do IFES, *campus* Nova Venécia (ES), bem como seis egressos(as), formados no ano de 2013. Fonseca e Jacob constataram que ambos os grupos de participantes declararam que se sentiam inseguros quanto à possibilidade de atuação na área, uma vez que não tiveram contato com a realidade profissional.

O quinto capítulo, “Territorialidade comunitária, políticas públicas e agricultura familiar”, de autoria de Mariana Bonomo e Adolfo Pizzinato, tem como objetivo a análise sobre os contextos de vida de famílias rurais do estado do Espírito Santo/ES, debatendo os desafios enfrentados na esfera do acesso a políticas públicas e a seus direitos fundamentais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza descritivo-exploratória e com delineamento transversal, com a participação de representantes de 51 famílias rurais, de diferentes municípios do ES. Os autores constataram que os desafios enfrentados na esfera das políticas públicas permitiram evidenciar a necessidade de programas e ações políticos que considerem as particularidades dos territórios rurais e os projetos de vida das pessoas em suas comunidades. Além disso, concluíram que a Psicologia, na interface com outras áreas do conhecimento, pode contribuir para a defesa do sujeito rural como ativo e protagonista em sua experiência e história, valorizando suas demandas e saberes locais.

O sexto capítulo, “Adolescência e infração: reflexões acerca da socioeducação”, de autoria de Geane Uliana Miranda e Ana Paula Figueiredo Louzada, tem por objetivo refletir a respeito de adolescência e infração, que culmina na determinação de cumprimento das medidas socioeducativas como forma de responsabilização pela prática de ato contrário à lei. Para isso, houve a apresentação do ordenamento jurídico brasileiro sobre a infância e a adolescência e foram realizadas considerações acerca do tema da socioeducação. As autoras afirmam que o respeito aos princípios norteadores do Estatuto da Criança e do Adolescente (Ecriad) são imprescindíveis na aplicação das medidas socioeducativas por serem garantias previstas na legislação para o respeito aos direitos fundamentais. Discutem, também, que a política pública de socioeducação representa um

avanço para o atendimento ao(à) adolescente em conflito com a lei, mas ainda é preciso progredir para assegurar o sentido da coletividade e da intersectorialidade.

O sétimo e último capítulo, “As buscas ativas como estratégias para a realização das adoções necessárias”, de autoria de Luciana Lacerda Mesquita Melo, Edinete Maria Rosa e Leandra Lúcia Moraes Couto, teve como objetivo refletir sobre as ações de buscas ativas como estratégias para a realização das adoções de crianças e adolescentes com perfis de difícil colocação em famílias substitutas. O capítulo foi dividido em dois tópicos, em que se expõe o Sistema Nacional de Adoção (SNA), com apresentação de dados, no âmbito nacional e do ES, referentes às crianças e adolescentes disponíveis à adoção por idade e número de irmãos, bem como as informações relativas aos pretendentes à adoção por idade que desejam adotar e número de crianças que aceitam adotar. Também se debate sobre as buscas por pretendentes no SNA e as buscas ativas, com destaque para a campanha “Esperando por Você”, desenvolvida pelo Poder Judiciário do ES. As autoras apontam que existe um quantitativo de pretendentes em média sete vezes maior que o número de crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, como uma “conta que não se fecha”. Neste cenário, afirmam que as buscas ativas são alternativas válidas para a realização das adoções necessárias, que compreende a adoção de crianças maiores, adolescentes, crianças com deficiência e necessidade especial de saúde e número extensivo de irmãos.

Esperamos que a presente obra possa incentivar novas pesquisas e reflexões que debatam as relações entre a Psicologia e as Políticas Públicas, bem como embasar intervenções, com diferentes públicos e em variados contextos, que busquem a construção de uma sociedade mais justa e digna para todos e todas.

As organizadoras

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS: Concepções de profissionais da educação¹

Leandra Lúcia Moraes Couto²

Heloisa Moulin de Alencar³

Maria Teresa Ceron Trevisol⁴

Mônica Tessaro⁵

INTRODUÇÃO

Que compreensões profissionais da educação como professores, diretores, coordenadores pedagógicos, que atuam em escolas de ensino fundamental, atribuem aos conceitos de moral e ética? O que significa educação em valores morais para esses profissionais? Eles consideram que a escola deve trabalhar educação em valores morais com seus alunos? Por

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (nº 312692/2020-0), e da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Doutora e Mestra em Psicologia pelo PPGP da UFES. Graduada em Psicologia pela UFES. Bolsista de pós-doutorado (PNPD/CAPES) no PPGP da UFES. *E-mail:* leandrabj@hotmail.com

³ Pós-doutorado pela University of California, Berkeley; Doutorado em Psicologia, área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo-USP. Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento (DPSD) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

⁴ Pós-doutorado pela Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Doutora em Psicologia (USP). Mestre em Educação (PUC/RS). Graduada em Pedagogia (FUNOESC). Docente da Graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – UNOESC. *E-mail:* mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9289-4627>.

⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), bolsista CAPES. Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Graduada em Psicologia pela UNOCHAPECO.

que continua sendo necessário trabalhar, na escola, a dimensão da moral? Como essa dimensão contribui para a formação de um ser humano moral e ético? Posicionar-se em relação a cada uma dessas questões não constitui uma tarefa fácil, demanda a aproximação da realidade escolar e de seus profissionais. Nesse sentido, este capítulo objetiva constituir respostas a estas questões, analisando concepções e juízos de educadores acerca de valores morais, ética e educação em valores morais. Compreende-se que refletir sobre tais questões é necessário, pois diversos estudiosos e a legislação brasileira enfatizam que a escola é um lugar propício para que ocorra esse tipo de educação (BRASIL, 2000, 2007, 2013; GARCÍA; PUIG, 2010; GOERGEN, 2007; LA TAILLE, 2009; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017; PIAGET, 1930/1996; PUIG, 1998; VINHA; NUNES; SILVA; VIVALDI; MORO, 2017).

A educação em valores morais pode ser definida como práticas voltadas a constituir indivíduos autônomos, capazes de atuar de forma cooperativa (PIAGET, 1930/1996). Para Piaget (1932/1994), assim como nos desenvolvemos cognitivamente, fisicamente e afetivamente, passamos também por um processo de desenvolvimento do juízo moral. Referente ao desenvolvimento do juízo moral, o autor indica a existência de duas tendências morais: a heteronomia e a autonomia. Na heteronomia, que se inicia por volta dos quatro anos de idade, a criança julga uma ação a partir da referência às figuras de autoridade, como seus pais, professores e outros responsáveis por sua educação. Assim, é considerado correto aquilo que está de acordo com as regras impostas por tais figuras. Além disso, na heteronomia, são predominantes as relações de coação, caracterizadas pelo respeito unilateral. Já na autonomia, que se inicia a partir dos oito anos aproximadamente, o indivíduo já separa a noção de justiça daquela de autoridade, passando a julgar a partir de princípios universais de justiça. Resta mencionar que a autonomia se caracteriza pelas relações de cooperação e respeito mútuo.

Dessa maneira, a teoria de Piaget (1932/1994) pressupõe a existência de duas morais diferentes. Para o autor, nenhum indivíduo é

totalmente heterônomo ou autônomo, o que há são tendências pelas quais se pensa a moral. Ademais, ressaltamos que para alcançar a autonomia as pessoas precisam primeiro experimentar a heteronomia, apesar de nem todas atingirem a autonomia.

Por sua vez, La Taille (2006, 2016) elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento de personalidades éticas. De acordo com o autor, para compreendermos os comportamentos morais dos sujeitos, precisamos conhecer a perspectiva ética adotada por eles. Influenciado por autores como Comte-Sponville (COMTE-SPONVILLE; FERRY, 2000) e Ricoeur (2014), La Taille (2006, 2016) afirma que a moral é um sistema de valores que se traduzem por princípios e regras, logo, refere-se à dimensão do dever. Já a ética diz respeito à dimensão da “vida boa”, da “vida com sentido”. A cada palavra são reservadas respostas a perguntas diferentes. À moral, o estudioso reserva a indagação ‘como devo agir?’. Por sua vez, à reflexão ética cabe a pergunta ‘que vida eu quero viver?’. Em síntese, a moral refere-se a leis, deveres que normatizam as condutas humanas; a ética diz respeito a ideais, projetos que dão sentido à vida. O estudioso considera que as personalidades dos indivíduos só merecerão ser denominadas como éticas se os valores que são centrais em suas representações de si forem condizentes com a moral.

Vale mencionar que La Taille (2001) distingue três tipos de valores que podem compor a personalidade (ou as representações de si) dos sujeitos: valores que não possuem relação com a moral (amorais), valores contraditórios com as leis morais (imorais) e valores coerentes com a moral (morais). Virtudes como a generosidade, o amor, a justiça, a honra (dignidade) e a honestidade, são nossos valores morais, isto é, são valores do ‘eu’ (COMTE-SPONVILLE, 2016; LA TAILLE, 2001).

Também Marques et al. (2017, p.17) discutem sobre a definição de valores. Conforme os referidos autores, “a palavra valor vem de *valere* e exprime a ideia daquilo que vale alguma qualidade (o bem, a beleza, a eficácia ou utilidade, o poder) atribuída por alguém a algo”. Assim, os valores são sempre o resultado das interações entre um indivíduo e outras

pessoas ou coisas. São eles que justificam ou motivam nossas ações. Na palavra dos autores:

Há diferentes tipos de valor que se debruçam sobre diferentes objetos (acontecimentos, ideias) com finalidades também diversas. Assim, valores podem ser: estéticos (a harmonia, belo, feio); religiosos (sagrado, pureza, santidade); políticos (cidadania, imparcialidade); vitais (saúde, força); morais (solidariedade, respeito). Por vezes, um mesmo objeto pode ser valorado de diferentes formas, como, por exemplo, quando admiramos um quadro por sua beleza, verificamos seu preço, o julgamos pelas expressões religiosas que pode conter ou pela mensagem moral que pode passar (MARTINS et al., 2017, p. 17).

Com base no exposto, entendemos que a educação em valores morais é o processo de formação que busca proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento de uma personalidade na qual são centrais princípios universais como a justiça, a generosidade, a dignidade, a solidariedade, entre outros. Ademais, afirmamos, com Cristi e García (2018), que a educação em valores morais é o eixo central da formação humana, uma vez que ela atravessa todas as áreas do conhecimento e busca proporcionar ao sujeito ‘aprender a viver’ nos âmbitos individual, privado e público. Dessa maneira, a formação moral também pode ser compreendida como um processo de formação cidadã, no sentido de coletividade e participação. Nessa mesma linha, García e Puig (2010) afirmam que o principal objetivo da educação em valores morais no contexto escolar é auxiliar os alunos a aprender a viver, que exige uma educação que considere os principais âmbitos da experiência humana e as aprendizagens éticas que eles supõem: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo.

Ressaltamos que tais concepções não são as únicas possíveis e que diferentes nomenclaturas são adotadas pelos estudiosos. Além de educação em valores morais são utilizadas denominações como ‘educação em valores’, ‘educação moral’, ‘educação para a paz’, ‘educação em valores

éticos'. Destacamos, ainda, que, conforme é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais referente ao tema transversal Ética (BRASIL, 2000) e discutido por Lepre (2015) e Puig (1998), já foram concebidos diferentes modelos (ou tendências) voltados à educação em valores morais.

A tendência moralista e os modelos baseados em valores absolutos são práticas que equivalem a uma espécie de doutrinação, cujos valores defendidos são impostos por um poder autoritário, transmitidos como dogmas, pois não é possível discuti-los. Um exemplo de formação que seguiu essa tendência no Brasil corresponde à disciplina obrigatória Educação Moral e Cívica, que foi instituída durante o período da ditadura militar. Esta iniciativa pedagógica pretendia desenvolver nos alunos o amor à Pátria e o respeito pelo regime implantado. Com o retorno da democracia, a referida disciplina foi retirada dos currículos escolares e universitários. Já os modelos baseados em valores relativos são aqueles em que as normas de conduta são compreendidas como critérios subjetivos, como dependentes de características pessoais. Assim, as decisões devem ser individuais e não coletivas (BRASIL, 2000; LEPRE, 2015; PUIG, 1998).

A concepção de educação em valores morais que adotamos vai ao encontro dos modelos baseados na construção racional e autônoma de princípios, normas e valores (LEPRE, 2015; PUIG, 1998). Tais modelos não defendem valores absolutos, mas também não são relativistas. Eles almejam proporcionar situações que facilitem a construção da autonomia por parte dos indivíduos. Dessa maneira, a educação em valores morais “coloca uma utopia, como direção para um mundo melhor, e incita seus participantes a agir nessa direção, não se confundindo com dogmatismos ou controles disciplinares que reproduzem o *status quo*” (MENIN et al., 2017, p. 5).

Frente a tais reflexões, podemos questionar: de quem é o papel de educar moralmente? Segundo Goergen (2007), os problemas morais são de responsabilidade da sociedade como um todo, o que não equivale a dizer que a responsabilidade não é de ninguém. Ao contrário, o autor discute

que cada pessoa deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação. No entanto, Goergen ressalta que, pela grande influência sobre a formação das futuras gerações, cabe aos setores que estão diretamente envolvidos com a educação, a família, a mídia e a escola, um papel particularmente importante na reforma moral da sociedade.

Concordamos com Goergen (2007) e defendemos que tanto a família quanto a escola devem assumir juntas o compromisso de formar moralmente as crianças e os jovens. Porém, pais e profissionais da educação, muitas vezes, podem não concordar sobre a quem compete o ensino dos valores morais ou sobre o quanto cabe a cada um o papel de educar moralmente. Diante disso, ressaltamos, com Dessen e Polonia (2007), que escola e família são instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas. As referidas autoras afirmam que família e escola são os principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas, portanto, é imprescindível a implementação de políticas que assegurem a aproximação entre estes dois contextos. Também García e Puig (2010) assinalam a importância do envolvimento das famílias na escola.

Ainda sobre o papel da escola na formação moral dos alunos, Tognetta e Vinha (2012) discutem que muitos professores terceirizam aos pais, aos psicólogos e a outras instituições as intervenções que deveriam ocorrer na escola, como se educar moralmente não fosse tarefa dos educadores. Diante disso, afirmamos, com Araújo (2007), que é necessário que os cursos de graduação e formação preparem os professores por meio da inclusão nos currículos de matérias relacionadas aos valores morais. Tal preparação deve conscientizá-los sobre a importância que ambientes cooperativos têm para o desenvolvimento moral dos educandos e torná-los capazes de trabalhar com os valores morais nas escolas.

No entanto, conforme Silva (2018), na área da moralidade são escassos os projetos e as iniciativas voltadas para a formação de educadores. Da mesma maneira, poucos são os cursos de graduação que abordam

efetivamente conteúdos relacionados ao desenvolvimento moral (SILVA, 2018). Frente a este cenário, algumas alternativas podem ser propostas. Uma delas é a inserção no contexto escolar de um profissional capacitado para os assuntos relacionados à educação em valores morais. Apesar de considerarmos que o papel de educar em valores morais não deve ser atribuição de um único profissional dentro do contexto escolar e que todos os educadores devem ser capacitados para lidar com questões que envolvem a formação moral dos educandos, a existência nos colégios de um profissional que compreende os aspectos que envolvem o desenvolvimento humano pode em muito contribuir com as ações voltadas para a mediação de conflitos e para a educação em valores morais. Por exemplo, o psicólogo. Como consta nas referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013), entre as possibilidades de atuação no contexto escolar está a formação continuada dos educadores. Em tais formações, podem ser abarcados

conteúdos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, tendo como norte fornecer subsídios que contribuam para o entendimento de como o aluno aprende. O objetivo é contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 58).

Isto posto, passamos a apresentar o método do estudo que constitui a base empírica deste capítulo e os dados encontrados. Ressaltamos que conhecer as concepções e os juízos dos educadores sobre moral, ética e educação em valores morais é importante para propor intervenção com o público em pauta e contribuir para efetivar práticas de educação em valores morais no contexto escolar. Há estudos (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013) que mostram a carência de projetos desse tipo nas escolas, o que pode ser consequência, entre outros fatores, de uma concepção equivocada sobre os referidos temas.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 151 profissionais da educação, tais como diretores, coordenadores pedagógicos e professores, de escolas públicas municipais de ensino fundamental localizadas em diferentes municípios do Espírito Santo. A escolha por profissionais do ensino fundamental da rede municipal de ensino foi embasada em nossa revisão de literatura, pois não encontramos estudos de levantamento com essa característica. Ressaltamos, ainda, que tal escolha foi devido ao fato de que no Espírito Santo é a referida rede que possui o maior número de estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental. Segundo informações oficiais, tal estado possuía, na época da realização do estudo, 1.639 instituições da rede municipal de ensino. Por sua vez, a rede estadual possuía 408 e a rede privada 219 estabelecimentos (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Instrumentos e procedimentos

O levantamento dos dados ocorreu durante nove meses, entre dezembro de 2015 e agosto de 2016. Foi aplicado um questionário⁶ composto por questões abertas e fechadas sobre assuntos como: a) características profissionais e pessoais dos participantes; b) concepção de moral e ética; c) concepção de educação em valores morais e d) juízos sobre o papel da escola na educação em valores morais. Ressaltamos que este estudo fez parte de uma pesquisa mais abrangente, que buscou investigar e descrever experiências de educação em valores morais desenvolvidas

⁶ Nosso questionário é uma versão modificada de um instrumento utilizado em estudo anterior (MENIN, et al., 2013).

em escolas municipais do Espírito Santo (COUTO; ALENCAR; LIMA, 2020).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Na primeira, foram enviados questionários via correio a 321 escolas públicas municipais de ensino fundamental da região Metropolitana da Grande Vitória, que engloba sete municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Enviamos às instituições um envelope contendo o questionário, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, carta aos participantes e selo postal para retorno dos questionários. A carta aos participantes corresponde a uma apresentação da pesquisa, com as informações necessárias para a participação nela. É importante destacar que, nessa fase da pesquisa, recebemos o retorno de apenas oito escolas, que resultou em um total de 10 questionários respondidos. Destacamos que elegemos tal região por ela concentrar quase a metade da população do Espírito Santo (48,0%), embora ocupe apenas 5% do território deste Estado (LIRA; CAVATTI, 2011). Por sua vez, na segunda etapa do estudo a coleta de dados foi realizada exclusivamente com a aplicação de questionário *online* (*SurveyMonkey*) e englobou os demais municípios do estado do Espírito Santo, além daqueles pertencentes à região Metropolitana.

O envio dos questionários impressos e a divulgação da pesquisa ocorreu com base em uma lista disponibilizada no site da Secretaria de Estado da Educação/SEDU (2014), com a relação das escolas e seus respectivos endereços e *e-mails*. Assim, a divulgação do estudo ocorreu principalmente pelo envio de questionários via correio para 321 escolas da Região Metropolitana da Grande Vitória, de *e-mails* às escolas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo que possuíam os dados completos na lista citada e pela publicação de convite à pesquisa em redes sociais. Além disso, contatamos a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) a fim de obtermos apoio na divulgação do estudo. Após nossa solicitação, a referida associação nos comunicou que enviou aos secretários de educação dos municípios do Espírito Santo um

e-mail informando sobre a realização da pesquisa e pedindo divulgação nas escolas de seus municípios. Para reforçar tal solicitação, procuramos os *e-mails* dos secretários da educação em sites das Secretarias Municipais da Educação e enviamos um pedido de divulgação do estudo para os *e-mails* encontrados.

Por fim, destacamos que respeitamos os procedimentos éticos previstos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP), que emitiu parecer favorável à sua realização.

Tratamento dos dados

As materialidades empíricas foram submetidas ao processo de desmontagem dos textos e codificação de unidades de sentido, passando pela categorização constituída por meio do estabelecimento de relações entre as unidades de sentido e pela captação do novo emergente, na perspectiva da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Nesse sentido, com base na referida proposta seguimos um ciclo composto por três elementos: i) desmontagem dos textos: também chamado processo de unitarização, implica analisar os discursos (transcritos em formato de texto) dos participantes da pesquisa em seus detalhes, ou seja, passando por um processo de fragmentação com objetivo de produzir unidades de sentido que representem os principais fenômenos enunciados; ii) estabelecimento de relações: essa segunda etapa é chamada de categorização, ou seja, envolve a construção de relações entre as unidades de sentido construídas na etapa anterior “combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34); iii) captação do novo emergente: depois de uma intensa impregnação por parte das pesquisadoras dos

materiais da análise, por meio das duas etapas anteriores, nesta terceira etapa é possibilitada uma compreensão renovada do todo.

Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34), “o metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. Significa dizer que nessa etapa as categorias emergentes e as unidades de sentido que as compõem são analisadas qualitativamente contemplando os fenômenos mais significativos e consistentes do processo de análise. Ressaltamos ainda que as categorias recebem a denominação emergente por não serem construídas *a priori* das análises. Portanto, as categorias construídas por meio da metodologia da ATD seguem um processo auto-organizado a partir de uma sequência recursiva contemplando os três elementos apresentados anteriormente (MORAES; GALIAZZI, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o levantamento realizado nas duas etapas do estudo, obtivemos um total de 179 questionários. No entanto, decidimos pela exclusão de 28 destes porque os participantes não atendiam aos critérios para participar do estudo, entre eles o de trabalhar no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e na rede municipal de ensino. Assim, analisamos os dados constantes em 151 questionários. Destacamos que, embora o número de participantes validados tenha sido 151, o número de respostas oscilou. Primeiro, porque nem todos os participantes responderam linearmente todas as questões propostas, ou seja, houve ausência de resposta em algumas perguntas. Segundo, devido ao processo de fragmentação dos textos, que possibilita diferentes interpretações. Assinalamos, também, que foram selecionados os resultados com maior recorrência, ou que, por terem relevância teórica, mereciam ser tratados. Além disso, alguns trechos que representam as respostas dos participantes são apresentados na discussão dos dados, em

itálico, seguidos da identificação do participante (P) em ordem numérica de acordo com os questionários.

Para o presente o capítulo, dividimos a apresentação e a discussão dos dados em dois subtópicos, a saber: i) dados de caracterização dos participantes e ii) concepções e juízos dos participantes sobre a educação em valores morais.

Dados de caracterização dos participantes

Apresentaremos, na sequência, alguns dados de caracterização dos participantes no que diz respeito ao sexo, à formação (curso de graduação), ao tempo de formação, ao vínculo profissional, à função exercida na escola e à carga horária que trabalham. No que se refere ao sexo, no universo de 151 questionários selecionados para compor nossa amostra, 86% (n=130) foram respondidos por profissionais do sexo feminino, 13% (n=19) foram respondidos por profissionais do sexo masculino, enquanto 1% (n=2) não forneceram essa informação.

Com relação à formação e aos cursos de graduação dos respondentes, 58% (n=88) são graduados em Pedagogia; 5% (n=7) graduados em Matemática; 5% (n=7) são graduados em Letras (Português/Inglês). Outros cursos que ao todo somam 32% (n=49) são citados com menor recorrência, entre eles: Letras/Português, História, Geografia, Educação Física, Artes Visuais, Ciências Sociais, Química, Filosofia, Ciências Biológicas, Direito, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Quanto ao vínculo empregatício, 54% (n=81) afirmam ter vínculo efetivo com as instituições em que trabalham e 16% (n=25) vínculo temporário. Nesta questão, 30% (n=45) não responderam. Já no que se refere ao tempo de formação obtivemos os seguintes resultados: 30% (n=45) não responderam a essa questão; 29% (n=44) dos profissionais possuem entre 10 a 15 anos de formados; 20% (n=31) possuem entre 15 a 20 anos de formados; 9% (n=13) possuem entre 25 a 30 anos de

formados; 9% (n=13) possuem entre 5 a 10 anos de formados; 2% (n=3) possuem até 5 anos de formados; 1% (n=2) indicou possuir mais de 40 anos de formados.

Em relação às funções exercidas, 34% (n=52) desempenhavam a função de direção da escola; 34% (n=51) a função de professor; 21% (n=32) a função de coordenação pedagógica; 7% (n=10) exerciam simultaneamente as funções de coordenador pedagógico e professor; 3% (n=5) indicaram outras funções sem especificar quais são e, finalmente 1% (n=1) não respondeu.

Com relação à carga horária de trabalho, constatamos que: 36% (n=55) trabalhavam entre 20h e 30h semanais; 29% (n=44) trabalhavam entre 31h e 40h semanais; 26% (n=39) trabalhavam entre 41h e 50h semanais; 8% (n=12) não responderam, e, 1% (n=1) trabalhava 12h semanais. Consideramos que a condição de trabalho dos educadores, o que compreende também a sua carga horária de trabalho, configura-se como um importante fator para que eles consigam se envolver em projetos de educação em valores morais no contexto escolar. Conforme discutem Menin e Bataglia (2013), a educação em valores morais muitas vezes é vista pelos educadores como acúmulo de funções e aumento da carga horária de trabalho, em uma jornada que já é sobrecarregada. Diante disso, entendemos que é necessário que os órgãos competentes prezem pela qualidade do trabalho dos profissionais da educação, bem como avaliamos que os educadores precisam compreender o papel fundamental que a escola desempenha na formação moral das crianças e dos jovens e buscar alternativas para efetivar esse tipo de educação no contexto escolar.

Concepções e juízos dos participantes sobre a educação em valores morais

Apresentamos, a seguir, as categorias que emergiram das demais questões da pesquisa. A primeira questão é: o que você entende por moral e ética? Para essa pergunta, estabelecemos as seguintes categorias: 1) Moral (n=84; 41,8%); 2) Ética (n=79; 39,3%); 3) Moral e Ética como sinônimos (n=37; 18,4%), sendo que cada categoria é composta por unidades de sentido que a representam. Ressaltamos que nesta questão obtivemos uma ausência de resposta (n=1; 0,5%).

Considerando o processo de fragmentação e categorização que compõe a análise dos dados por meio da ATD, os dados são diferentes do total de participantes da pesquisa. Desta forma, por meio dos dados coletados foi possível verificar que a categoria emergente moral (n=84; 41,8%) é a que ganha maior destaque entre as respostas. Nesta categoria, as unidades de sentido que melhor explicam o conceito são: regras (n=19); costumes (n=17); comportamento adequado (n=16); valores (n=14); princípios que regem a sociedade (n=8); respeito consigo mesmo (n=6); e, princípios humanos (n=4). Com o propósito de exemplificar estas unidades de sentido selecionamos algumas respostas dos participantes: *moral é o modo de agir em relação à conduta do homem, seus costumes e suas regras* (P. 08); *moral é uma atitude comportamental do indivíduo* (P. 08); *moral conjunto de normas que regulam o comportamento do homem em sociedade* (P. 27); *moral são os princípios e valores* (P. 19); *moral são princípios fundamentais para uma vida em sociedade* (P. 92).

A categoria emergente ética (n=79; 39,3%) abarcou as seguintes unidades de sentido: valores (n=16); respeito com o outro (n=15); boa conduta em sociedade (n=14); fundamentada na moral (n=10); explica a moral (n=8); regras (n=8); caráter (n=5) e prática profissional (n=3). Vejamos alguns exemplos: *a ética é mais abrangente, pois é o modo de ser, ou seja, são valores que orientam o comportamento para uma boa convivência*

coletiva (P. 131); *ética é uma atitude desenvolvida em uma sociedade para uma boa convivência social* (P. 18); *ética, é saber me posicionar, diante de alguma situação, com respeito e discernimento* (P. 19); *ética é ter respeito* (P. 134).

Já a terceira categoria, moral e ética (n=37; 18,4%) como sinônimos é composta pelas seguintes unidades de sentido: moral e ética atreladas ao respeito (n=12); são valores presentes na sociedade (n=7); valores aprendidos na família (n=7); são valores estabelecidos pela sociedade para manter a boa convivência (n=5); são valores adquiridos (n=3), sendo a última unidade de sentido: são padrões herdados (n=3), ou seja, uma minoria considera que os valores são uma herança genética ou um padrão de comportamentos herdados. Com o propósito de exemplificar algumas destas unidades de sentido selecionamos algumas respostas dos respondentes: *ambas são responsáveis por construir as bases que vão guiar a conduta do homem, determinando seu caráter* (P. 43); *comportamento respeitoso ao próximo, ao bem público e a vida profissional e em sociedade* (P. 53); *trabalhar da melhor maneira sem passar por cima dos companheiros ou mesmo respeitando os direitos de todos* (P. 56); *de forma simplificada é fazer o correto de acordo com a constituição brasileira e os valores adquiridos pela família* (P. 28); *valores que são trazidos pela criação da família e os valores adquiridos* (P. 29); *são padrões herdados para uma convivência social equilibrada* (P. 61).

Em consonância com esses argumentos, La Taille (2006) discute que há várias possibilidades de definição de moral e ética. Assinalamos as concepções dos profissionais que se referem à moral como costumes e valores presentes na sociedade, pois podem indicar uma concepção de que o sentimento de obrigatoriedade é despertado apenas por exigências sociais (LA TAILLE, 2006). Como discute La Taille, apesar de a consciência moral de diversos indivíduos poder ser mero espelho delas, o fenômeno moral não se limita a tais exigências. Também ressaltamos as concepções que tratam da moral e da ética como valores aprendidos na família, valores adquiridos e padrões herdados, uma vez que podem indicar que os profissionais compreendem que a moral e a ética tratam apenas de valores pessoais, subjetivos, portanto, relativos.

Quando os participantes foram questionados a respeito do que entendiam sobre educação em valores morais, agrupamos as respostas desta questão em quatro categorias emergentes: 1) Educação a partir de valores em geral (n=58; 38,4%); 2) Educação para o respeito (n=50; 33,1%); Educação para a cidadania (n=26; 17,2%) e, 4) Educação a partir de regras (n=14; 9,2%). Indicamos que nesta questão houve 2,1% (n=3) de ausências de respostas.

Na primeira categoria, educação a partir de valores em geral, estão sistematizadas as seguintes unidades de sentido: valores construídos em geral (n=43) e valores transmitidos em geral (n=15). A unidade de sentido com maior ênfase é a que se refere aos valores construídos em geral, a qual contempla as seguintes instituições: a família, a escola, a sociedade e a cultura. Ou seja, os valores morais são construídos no seio dessas instituições. Entretanto, não foi possível compreender, por meio das respostas, se os participantes consideram importante a cooperação entre estas instituições para a construção dos valores morais, pois, cada uma delas foi citada isoladamente nas respostas, não fazendo referência sobre a importância da continuidade e intercâmbio entre essas instituições. Vejamos alguns exemplos: *No decorrer do processo educativo, a escola, os professores possuem papel fundamental [...] na construção de conceitos relativos à moral* (P. 80); *Os valores morais é tudo que é construído na família e que nos torna cidadãos de direitos e deveres* (P. 95).

Autores construtivistas como Piaget (1930/1996) e La Taille (2006) discutem que nosso sistema de valores é construído ao longo do processo de socialização, e, entre os vários contextos em que a formação moral acontece (ARAÚJO, 2007), a família é uma das principais. Entretanto, ela não pode ser definida como a única instituição promotora dos valores morais. É por meio dela, em colaboração com outras instituições (escola, instituições sociais, políticas públicas) que tais valores são construídos.

Além disso, destacamos que a escola é um espaço privilegiado para a educação em valores morais (BRASIL, 2000, 2007, 2013; GARCÍA; PUIG,

2010; GOERGEN, 2007; LA TAILLE, 2009; MARQUES et al., 2017; PIAGET, 1930/1996; PUIG, 1998; VINHA et al., 2017). Como afirmam Vinha et al. (2017, p. 9), “por ser um laboratório social por excelência em que uma pessoa permanece por muitos anos, desde a infância até, espera-se, tornar-se adulto, a escola tem uma influência significativa nessa formação”. La Taille (2013) discute também que a escola inevitavelmente lida com valores. Logo, não deve ser questionado se a escola deve ou não trabalhar valores. A reflexão deve ser sobre quais valores a escola deve abordar e sobre como trabalhá-los.

A segunda unidade de sentido que compõe a primeira categoria é: valores transmitidos em geral (n=15). Nela constam concepções que abarcam a educação em valores morais como valores transmitidos, repassados ou determinados pela família, escola, sociedade e a mídia. Essa compreensão, por parte dos participantes desta pesquisa, sinaliza uma concepção de que tal educação acontece de forma passiva, e os indivíduos apenas internalizam o conjunto de valores presente em seu entorno social. Vejamos alguns exemplos: *os valores morais são ditados pela família, sociedade [...] e pela mídia* (P.25); *a educação em valores morais é o chamamento aos jovens para o convívio coletivo de respeito e qualidade nas relações. É determinante no ambiente escolar* (P. 12); *São conhecimentos que precisam ser repassados aos alunos* (P.37); *é um conjunto de normas que regulam o comportamento do homem na sociedade, elas são adquiridas pela educação, pela tradição e pelo cotidiano* (P.69).

A segunda categoria com maior frequência é a educação para o respeito, contemplando as unidades de sentido: respeito entre os pares escolares (n=25); comportamento com respeito (n=17); agir com respeito às diferenças (n=8). Destacamos algumas falas: *é a educação baseada nos princípios que devemos ter para uma convivência com respeito* (P.07); *é desenvolver nos alunos a compreensão do respeito* (P.17); *respeito ao próximo* (P.64); *respeito às diferenças* (P. 84).

O respeito é o sentimento que possibilita a aquisição das noções morais (PIAGET, 1932/1994; 1930/1996). É pelo respeito unilateral que a criança adentra ao mundo da moralidade, ou seja, na heteronomia, e é pelo respeito mútuo que ela supera tal tendência e alcança a autonomia. Em vista disso, não fica claro, a partir das respostas, qual o tipo de respeito que os participantes se referem, se é o respeito unilateral ou o respeito mútuo. De acordo com os estudos desenvolvidos por Vinha e Tognetta (2009), os professores almejam o desenvolvimento da autonomia e a construção de relações mais justas entre os alunos, mas não se sentem seguros sobre como desenvolver e favorecer relações respeitadas no ambiente escolar. Por isso, apesar da nobre intenção, muitos adultos na função de educadores “preferem de fato a moral heterônoma e o respeito unilateral à moral autônoma e às relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 530).

Outra categoria emergente utilizada para conceituar a educação em valores morais é a educação para a cidadania. Nela as unidades de sentido em destaque são: formação de cidadão responsável (n=16) e construção da cidadania (n=10). Entre elas destaca-se: *ensinar para ser cidadão consciente de suas responsabilidades com o outro* (P. 122). Esse tipo de resposta nos remete às reflexões de La Taille, (2009), que afirma que o espaço de exercício da cidadania é o espaço público e as instituições de ensino têm papel fundamental no preparo de futuros cidadãos. Como não há preparo possível para a cidadania sem educação moral, não há razão para se afirmar que esse tipo de educação não é atribuição da escola. Ademais, tais conteúdos vão ao encontro das proposições de García e Puig (2010), os quais defendem que a educação em valores pressupõe aprender a participar, que consiste na tarefa de aprender a fazer parte de uma coletividade, ser um cidadão ativo: “ser capaz de exigir os direitos que lhe cabem e, ao mesmo tempo, sentir-se obrigado a cumprir os deveres e manifestar as virtudes cívicas necessárias para contribuir com a organização democrática da convivência” (GARCÍA, PUIG, 2010, p. 19).

E, ainda, na última categoria foram agrupadas respostas relacionadas à questão das regras. Nesta categoria, os participantes compreendem valores morais e éticos como: *o conjunto de regras e de valores morais a serem cumpridos* (P.95); *é o conjunto de regras aplicadas no cotidiano* (P.24); *me parece um conjunto de regras [...] que um cidadão deve observar e se adequar a fim de que seja considerado e aceito* (P.73).

A compreensão de regras nesta categoria é o oposto da moral autônoma apresentada pelos autores construtivistas, uma vez que os participantes não abarcam as regras como elementos que são construídos em colaboração com os alunos, em que há a possibilidade de discuti-las e no grupo poder reelaborá-las (MENIN, 2002). Na moral da autonomia, “ser correto moralmente falando, não depende de quais regras são seguidas, mas dos princípios de sua obediência” (MENIN, 2002, p. 96). Significa dizer, nas palavras de Vinha e Tognetta (2009, p. 528), que “o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação”.

Por fim, na última questão analisada, os participantes foram questionados da seguinte maneira: a escola deve trabalhar com educação em valores morais com seus alunos? Por quê? Das 151 respostas para essa pergunta, 89% (n=135) dos participantes acreditam que a escola deve trabalhar educação em valores morais com seus alunos. E ainda, tivemos 8% (n=12) que não responderam e outros 3% (n=4) que acreditam que não é função da escola trabalhar com a educação em valores morais, pois avaliam que é função da família esse tipo de educação (P. 148); *valores morais é formação de família* (P. 87); *a escola deve apenas problematizar as condutas de caráter preconceituoso ou que evidencie uma violência contra um grupo ou pessoas* (P. 71).

É importante destacar que, ao serem questionados sobre se a escola deve ou não trabalhar a educação em valores morais, muitos profissionais da educação afirmam que sim (MENIN et al., 2014). Entretanto, a partir de uma análise mais detalhada das justificativas para tal concepção, é possível

verificar representações de que a escola não tem como responsabilidade o trabalho com valores (MENIN et al., 2014).

A partir das justificativas dos respondentes, agrupamos, nesta questão, três categorias emergentes, a saber: 1) Valores que estão em crise (n=70; 46,3%); 2) Possibilidade de desenvolver valores (n=45; 29,8%); 3) Características da escola (n=27; 17,8%). E tivemos 6,1% (n=9) de ausências de respostas.

A primeira categoria emergente, valores que estão em crise, é constituída por duas unidades de sentido: valores em crise na sociedade (n=37) e valores em crise nas famílias (n=33). Vejamos alguns exemplos sobre a crise de valores na sociedade: Já não se valoriza o outro pelo que é, mas pelo que tem, pelo que consome (P. 140); *nossa sociedade está vivendo o caos* (P. 97); *na sociedade em que vivemos cada dia mais individualizada [...] com a cultura do descartável é preciso reaprender a viver com outras pessoas* (P. 121). Agora apresentamos alguns exemplos sobre a crise de valores nas famílias: *as nossas famílias estão perdendo o poder sobre os filhos. Estão deixando de cumprir seus deveres e jogando a responsabilidade para a escola* (P. 101); *ultimamente este papel não está sendo feito pelas famílias* (P.37); *porque isso se perdeu ao longo dos anos principalmente nas famílias* (P.27).

Sobre este assunto, Tognetta e Vinha (2009) afirmam que os valores não estão ausentes na sociedade, o que há são ‘valores em crise’ por identificá-los em processo de transformação, por estarem sendo substituídos por valores estranhos ou contrários à moralidade. Na esteira da contemporaneidade, em que tudo se encontra em constante mudança, inclusive a forma de se vivenciar os valores morais e as relações interpessoais, acredita-se que a educação em valores morais deve ser um objeto permanente de reflexão e trabalho na escola.

Por sua vez, a segunda categoria emergente, denominada possibilidade de desenvolver valores é constituída pelas unidades de sentido: contribuir na promoção de valores (n=8); ter consciência dos valores (n=3); para melhorar o respeito (n=8); formar bons cidadãos

(n=21); valorizar a vida (n=3); e, desenvolver a inteligência emocional e demais competências (n=2). Para os participantes deste estudo, devido a sua função social, a escola deve contribuir na promoção e construção de valores de seus alunos, *contribuindo assim no desenvolvimento de habilidades que os preparem para a vida em sociedade* (P. 60). Além de *auxiliar na formação de cidadãos do bem, e na construção de regras sociais que preservem a vida* (P. 117). Para Tognetta e Vinha (2009), visando uma educação para valores morais, as instituições de ensino devem priorizar ações que promovam o desenvolvimento da autonomia moral dos sujeitos, o qual pode ser alcançado por atividades que privilegiam aspectos como a solidariedade, o respeito mútuo, a dignidade e a justiça social.

Chegamos assim à terceira categoria, características da escola (n=27; 17,8%), construída pelas unidades de sentido: escola como lócus da diversidade (n=19) e abrangência curricular (n=8). Para Silva (2018), a escola é um local privilegiado de educação moral, primeiro devido à diversidade cultural e étnica presente neste local, e segundo, devido à oportunidade de, no coletivo escolar, alunos e professores experienciarem, por meio de diferentes atividades e componentes curriculares, valores morais. Também La Taille (2009) discute sobre características que tornam a escola um lugar privilegiado para a formação moral. De acordo com esse autor, a escola é um espaço público e o exercício da moralidade e da cidadania deve ocorrer em tal espaço. Além disso, La Taille ressalta que a escola inevitavelmente lida com valores. Sua preocupação deve ser, então, quais valores trabalhar e qual procedimento adotar. Como afirma um dos participantes, é na escola que se misturam todas as diferenças, a escola é onde se materializa os *comportamentos aprendidos na sociedade como um todo os quais podem ser potencializados ou transformados* (P. 133). Portanto, a experiência escolar deve possibilitar vivências baseadas em relações cooperativas em detrimento das relações competitivas e individualistas.

Neste sentido, a partir das reflexões oportunizadas pelo questionário, compreendemos a necessidade de a escola trabalhar de forma contínua

e permanente a educação em valores morais, uma vez que este tipo de educação direciona e propicia o desenvolvimento do senso de justiça, solidariedade e generosidade (ALENCAR et al., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, buscamos analisar compreensões de profissionais que atuam em escolas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo a respeito da educação em valores morais. Ressaltamos algumas limitações do nosso estudo, sobretudo decorrentes do instrumento de coleta de dados utilizado, o questionário, que não permitiu uma análise mais aprofundada das respostas dos participantes. Apesar disso, o estudo é relevante na medida em que proporcionou o levantamento de informações sobre as concepções dos profissionais da educação que trabalham em escolas municipais de ensino fundamental no Espírito Santo sobre o tema em pauta. Novas pesquisas podem ser realizadas buscando aprofundar os dados obtidos em nosso estudo.

Por meio da análise das respostas dos questionários, encontramos diferentes definições para moral e ética. Quanto à compreensão sobre educação em valores morais, as dimensões com maior representatividade entre as respostas foram os valores e o respeito. Aproximando-se do estudo de Alencar et al. (2014), corroboramos com as autoras quando afirmam que “tal fato pode estar relacionado a uma preocupação maior dos participantes com a falta de respeito vivenciada no contexto escolar na atualidade”. Por sua vez, no que tange às justificativas elencadas pelos profissionais no que diz respeito à escola trabalhar ou não com a educação em valores morais, é praticamente unânime as respostas que indicam que a escola deve trabalhar com este tipo de educação, sobretudo em função dos valores em crise na sociedade e na família.

Porém, estudos demonstram que as instituições de ensino desenvolvem poucos projetos com este foco e, quando desenvolvem, a

maioria não é considerada bem-sucedida, tendo como referência critérios da literatura da área (MENIN et al., 2013). Como discutido no decorrer do trabalho, a legislação brasileira e diferentes estudiosos destacam a escola como um lugar propício para o desenvolvimento de práticas voltadas à formação moral dos indivíduos. Diante disso, entendemos que, para efetivar a educação em valores morais no contexto escolar, é preciso propor políticas públicas que favoreçam a realização de tal educação.

Assim, com base no que foi exposto por esta pesquisa e por outros estudos aqui mencionados, acreditamos no potencial do coletivo escolar, para juntos com a comunidade externa construir diferentes possibilidades para trabalhar a educação em valores morais. A iniciar pela valorização e formação dos educadores e pelo reconhecimento do papel socializador da escola, visando a autonomia moral dos sujeitos. Neste cenário, defendemos que a inserção de psicólogos no espaço escolar pode em muito contribuir para efetivar a referida formação e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento de práticas de educação em valores morais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M.; DE MARCHI, B. F.; COUTO, L. L. M.; ROMANELI, M. S.; LIMA, M. G. Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 255-264, 2014.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. 8 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional da Saúde. Ministério da Saúde. Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

COMTE-SPONVILLE, A.; FERRY, L. **A sabedoria dos modernos:** dez questões para o nosso tempo. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para a atuação de psicólogos(os) na educação básica.** Brasília: CFP, 2013.

CRISTI, M. A. A.; GARCIA, X. M. Educación moral en Sudamérica: un sistema pedagógico de transversalidad. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-19, mai. 2018.

COUTO, L. L. M.; ALENCAR, H. M.; LIMA, M. G. **Valores morais na escola:** relatos de experiências no Espírito Santo. Curitiba: CRV, 2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: Ética, virtudes e educação. *In*: DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves; HOFFMANN, Jussara. (org.). **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da. Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 67-98.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n. 110, p. 29-42, jul./ago./set. 2016.

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: A ação do professor. *In*: LA TAILLE, Yves; JUSTO, José Sterza; PEDRO-SILVA, Nelson. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 5-28.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos?. *In*: MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana A. Nogueira. (org.). **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 9-24.

LIRA, P S; CAVATTI, C. **O estado do Espírito Santo no Censo 2010. Coordenação de Estudos Sociais e Coordenação de Estudos Territoriais**. Espírito Santo: Instituto Jones dos Santos Neves – ISJN, 2011.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomoraís**. Americanas, SP: Adonis, 2017.

MENIN, M.S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jun. 2002.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. Considerações finais: o que os projetos deste livro nos ensinam?. *In*: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J.A.M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013, p. 273-278.

MENIN, M. S. S. et al. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 133-155, jun. 2014.

MENIN, M. S. S. et al. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, p. 1, p. 1-17, jan./abr. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994 (Trabalho original publicado em 1932).

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: MACEDO, Lino. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-36. (Trabalho original publicado em 1930).

PUIG, J. M. Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Contato. Telefones e endereços das escolas. **Endereço das escolas por localização e município da rede municipal** – 2014. Governo do Estado do Espírito Santo, 2014. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/rede-municipal-de-ensino>.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Número de estabelecimentos que ministram ensino fundamental, por rede escolar e localização, segundo superintendência e município no Espírito santo.** Vitória, Espírito Santo, 2015.

SILVA, I. A. **Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental:** análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola. Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, Marília, 2018.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação. *In:* LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria Suzano de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-45.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VINHA, T. P. et al. **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. Americana/SP: Adonis, 2017.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA RECIPROCIDADE NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Caroline Benezath Rodrigues Bastos⁷

Sávio Silveira de Queiroz⁸

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar considerações teóricas e práticas sobre o desenvolvimento da reciprocidade nas relações sociais. Primeiramente, serão abordados aspectos teóricos referentes ao processo de desenvolvimento social dos indivíduos, com foco no desenvolvimento da reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes, a partir da perspectiva piagetiana. Posteriormente, serão apontadas aplicações práticas para a promoção da reciprocidade nas relações sociais, incluindo propostas de intervenções no contexto escolar. Ressalta-se que de acordo com a abordagem teórico-metodológica piagetiana:

o termo social não deve ser entendido no sentido único, demasiado estreito embora já muito amplo, das transmissões educativas, culturais ou morais: trata-se mais ainda de um processo interindividual de socialização, cognitivo, afetivo e moral ao mesmo tempo (PIAGET; INHELDER, 1966/1994, p. 83).

⁷Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e Graduação em Psicologia. É psicóloga e professora de Ensino Superior.

⁸Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) onde atua no Programa de Pós-graduação em Psicologia como professor titular. Trabalha atualmente como psicólogo clínico.

O DESENVOLVIMENTO DA RECIPROCIDADE NAS TROCAS SOCIAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As trocas sociais são caracterizadas pelas interações entre duas ou mais pessoas, contemplando as ações e as reações entre elas. Portanto, as relações interindividuais são abundantes, complexas e distintas umas das outras. O indivíduo desenvolve suas trocas sociais ao longo do seu ciclo vital, dessa maneira, a forma como a criança se socializa nos primeiros meses de vida é precisamente diferente do seu “ser social” nas próximas faixas etárias. Desde o nascimento, o bebê está imerso em um sistema social que age sobre ele, propagando os valores e as regras da vida social. Mas até então não foram desenvolvidas estruturas intelectuais necessárias para estabelecer a socialização em seu grau mais elevado (LA TAILLE, 1992; PIAGET, 1947/2013; PIAGET, 1965/1973).

Com o desenvolvimento da linguagem, novas relações sociais são estabelecidas, enriquecendo o pensamento da criança e fortalecendo as primeiras condutas sociais. Porém, na primeira infância ainda não existe uma socialização máxima, pois prevalece-se um egocentrismo social e cognitivo caracterizado pela dificuldade que a criança tem em distinguir o seu ponto de vista do ponto de vista de outras pessoas, e, por isso, a criança reduz os pontos de vista à sua maneira, entendida como única possível. É por isso que, em geral, as crianças pequenas ainda não conseguem realizar verdadeiras discussões e trocas de opiniões, e, então, muitas vezes aceitam e repetem passivamente as imposições intelectuais alheias (PIAGET, 1947/2013; 1964/2014).

Frente ao exposto, enfatiza-se que o processo de socialização é indissociável do processo de desenvolvimento moral dos indivíduos. Dessa forma, a primeira infância contempla essencialmente a heteronomia moral, a qual Piaget (1932/1994; 1964/2014) refere-se como a moral do dever, de forma que o dever envolve a aceitação das regras impostas externamente. Nesse período, predomina-se a coação social, caracterizada pelo respeito

unilateral (conjunto de afeição e temor), a partir de uma relação assimétrica da criança para com o adulto. Os adultos, especialmente os cuidadores da criança, são considerados por ela como seres fortes e grandes que devem ser obedecidos. Assim, para a criança pequena, inicialmente o correto é o que é imposto por uma vontade externa. Porém, isso não significa que as relações entre crianças e adultos são exclusivamente de coação. A afeição mútua com os pais, por exemplo, pode conduzir a criança a diversas ações cooperativas, tal como a generosidade.

Posteriormente, a partir de aproximadamente sete anos de idade, há o surgimento progressivo de uma socialização propriamente dita, bem como o predomínio das relações de cooperação social. Esse tipo de relação interindividual é diferente da imposição observada na coação, pois a cooperação é caracterizada pelo respeito mútuo nas relações sociais simétricas entre indivíduos, que se conferem, de forma recíproca, um valor equivalente, não apenas para uma ação, mas para a própria pessoa (PIAGET, 1964/2014; 1965/1973).

As relações sociais predominantes nessa faixa etária ocasionam na dimensão da inteligência “o debate conduzido com objetividade (daí, o debate interiorizado que é a deliberação ou reflexão), a colaboração no trabalho, o intercâmbio de ideias, o controle mútuo (origem da necessidade de verificação e demonstração) etc.” (PIAGET, 1947/2013, p. 229). Nesse momento, há, então, a liberação gradual do egocentrismo sociocognitivo, ou seja, a lógica advém da coordenação dos diversos pontos de vista com a possibilidade de discussões, início do processo de reflexões e compreensão do ponto de vista alheio a partir de suas diferenciações (PIAGET, 1947/2013; 1964/2014; 1969/2013). Dessa forma, “segundo o nível de desenvolvimento do indivíduo, os intercâmbios estabelecidos por ele com o meio social são de natureza bastante diversa, além de modificarem, por conseguinte, em ricochete, a estrutura mental individual de maneira igualmente diferente” (PIAGET, 1965/1973, p. 223).

Além disso, são justamente as relações de cooperação e de respeito mútuo que promovem a autonomia moral. A autonomia moral é

caracterizada pela presença de um ideal da consciência que é independente da regra imposta externamente. A cooperação promove o surgimento de novos sentimentos morais, tais como a justiça e a reciprocidade, os quais são sentimentos morais que surgem como uma necessidade interna e não mais por meio da obediência à regra externa (PIAGET, 1932/1994; 1964/2014).

Deste modo, a partir do desenvolvimento infantil (social, moral e cognitivo), o respeito muda de natureza e “de maneira geral, existe respeito mútuo em toda amizade fundada na estima, em toda colaboração que exclua autoridade” (PIAGET, 1964/2014, p. 49). Logo, as relações de cooperação socializam a inteligência, constituindo a lógica; e de forma recíproca, o pensamento lógico torna a criança mais apta para a cooperação (PIAGET, 1947/2013; PIAGET; INHELDER, 1966/1994).

Ressalta-se que a promoção das relações de cooperação é indispensável para o desenvolvimento humano, uma vez que a cooperação social é justamente o tipo de inter-relação responsável por potencializar o nível de troca social considerado excelente: a reciprocidade (LA TAILLE, 1992; PIAGET, 1965/1973). Portanto, o desenvolvimento das trocas sociais com reciprocidade é relevante porque a manifestação das relações interpessoais nas quais os indivíduos aplicam entre si valores pessoais análogos possibilita a promoção da coletividade entre duas ou mais pessoas (FREITAS, 2003).

Conclui-se que a reciprocidade é construída progressivamente durante o desenvolvimento humano, de forma que inicialmente a criança pequena ainda não sente uma necessidade interna de retribuir com benevolência atitudes positivas recebidas. Esse sentimento de dever para com o outro tende a apresentar-se apenas por volta dos sete anos de idade, caracterizando a reciprocidade como um bem moral, uma vez que se trata de um sentimento de dever para com o outro derivado de uma obrigação interna do próprio indivíduo. A reciprocidade do plano moral é muito mais do que uma troca material, trata-se, na verdade, de uma intensa troca

de atitudes que gera o enriquecimento mútuo das pessoas que a vivenciam (PIAGET, 1954/2014).

Sabe-se que as reações de altruísmo e partilha podem ser observadas precocemente, quando, por exemplo, um bebê de 12 meses entrega seu brinquedo para outra criança. Entretanto, tais reações não são consideradas uma reciprocidade máxima, pois é preciso haver uma regra coletiva para que exista uma autêntica igualdade e uma legítima necessidade de reciprocidade. Isso só ocorre a partir de um processo de desenvolvimento sociocognitivo, no qual surge a consciência de um equilíbrio ideal fundado nas ações e reações entre os indivíduos (PIAGET, 1932/1994). Mas, apesar dessa conquista ocorrer aproximadamente entre os sete e os 11 anos de idade, outras importantes transformações continuam acontecendo posteriormente, no qual “as conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na segunda infância” (PIAGET, 1964/2014, p. 54).

Considerando que a reciprocidade implica no respeito mútuo, enfatiza-se a necessidade de promover trocas sociais recíprocas aplicadas a todos os tipos de relações sociais vivenciadas pelos indivíduos, pois “[...] o princípio de reciprocidade não é apenas válido (ao menos, não deve ser) nos pequenos círculos de relações em que as pessoas estão ligadas por vínculos afetivos (relações familiares, de amizade, etc.)” (FREITAS et al., 2011, p. 15).

De acordo com a perspectiva piagetiana e conforme também discorrido em Kant (1788/2013), as condutas humanas devem ser pautadas na lei universal que visa “o princípio da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racionante” (p. 11). Diante disso, enfatiza-se a inter-relação entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento moral, pois quando o indivíduo é autônomo moralmente, torna-se capaz de manifestar a reciprocidade e compreende livremente sua importância nos diferentes tipos de relações sociais. Afinal, o exercício da liberdade, em sua plenitude, é inseparável do conceito de moral; e a reciprocidade, submetida às leis morais, é necessariamente livre (KANT, 19788/2013).

CONSIDERAÇÕES PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA RECIPROCIDADE NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Diante do exposto, a seguir serão apresentadas considerações práticas para a promoção da reciprocidade nas relações sociais, com foco em propostas de intervenções no contexto escolar. Como uma ferramenta para a promoção do desenvolvimento moral em crianças e adolescentes (e consequentemente, para a promoção da reciprocidade), enfatiza-se a possibilidade da aplicação da educação em valores morais nas escolas, de forma a contemplar práticas que buscam formar indivíduos moralmente autônomos, orientados por princípios universais de justiça, dignidade, solidariedade, generosidade, entre outros (COUTO et al., 2019; FONSECA et al., 2019).

Segundo Alencar et al. (2014), “não existe apenas um único meio de trabalhar a formação moral dos alunos, mas uma diversidade de temas e métodos; porém é necessário que os educadores sejam formados e preparados para esse tipo de proposta” (p. 262). Frente a isso, Lima, Alencar e Couto (2021) trazem apontamentos acerca da importância da formação continuada de professores. De acordo com as autoras, a formação deve objetivar a articulação entre conhecimentos científicos e práticas pedagógicas, a partir de atuações críticas e reflexivas com potencial de contribuir para o desenvolvimento e humanização dos sujeitos.

Logo, dentre as práticas que visam a promoção do desenvolvimento moral dos estudantes, a educação em valores morais pode ser utilizada como um meio de proporcionar no contexto escolar debates sobre temáticas consideradas relevantes para a sociedade atual (FONSECA et al., 2019), como por exemplo: os diversos tipos de violência (incluindo a violência nas escolas); o *bullying*; o *cyberbullying*, etc. É importante promover discussões sobre as consequências desses comportamentos para os indivíduos e para toda a sociedade, de forma a construir caminhos que potencializem a reciprocidade, o respeito mútuo e a cooperação nas relações sociais.

Assim, “diante da complexidade das questões sociais que atravessam a escola, entende-se que o contexto escolar requer a composição de uma equipe multidisciplinar para identificar e intervir diante de problemas” (MIRANDA; COUTO, 2020, p. 55). Essa discussão também sinaliza a relevância do psicólogo no contexto escolar, uma vez que sua atuação deve buscar favorecer o pensamento crítico e o desenvolvimento integrado dos estudantes (isto é, o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais) (BASTOS; PYLRO, 2016).

De acordo com a perspectiva crítica, contextual e sistêmica da Psicologia Escolar, o psicólogo deve analisar a complexidade de práticas e inter-relações que ocorrem no contexto escolar, considerando todos os envolvidos no processo educacional. Portanto, deve-se abranger intervenções com enfoques preventivos e voltadas para o coletivo (BASTOS; PYLRO, 2016).

Dentre as possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Básica, considera-se a sua participação na elaboração do projeto político-pedagógico; a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma visão sócio-histórica-cultural; o trabalho na promoção da inclusão escolar; e a participação na formação continuada de educadores, trabalhando conteúdos acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, bem como questões sobre as relações interpessoais que perpassam o processo educativo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). É nesse sentido que o papel do psicólogo escolar se articula com a educação em valores morais, possibilitando, a partir de um trabalho em rede, a promoção de espaços de diálogos e reflexões com a finalidade de promover o desenvolvimento da autonomia moral dos indivíduos (MIRANDA; COUTO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo relatado neste capítulo apresentou considerações teóricas e práticas sobre o desenvolvimento da reciprocidade nas relações sociais. Tendo em vista a referida discussão, conclui-se que é fundamental construir as diversas possibilidades de se promover a reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes em idade escolar, uma vez que a reciprocidade é um importante elemento da socialização humana e do desenvolvimento da moral autônoma (PIAGET, 1932/1994; 1954/2014; 1964/2014; 1965/1973).

A reciprocidade como um sentimento de dever interno para com o outro deve ser desenvolvida objetivando sua manifestação em todas as faixas etárias. Além disso, deve-se buscar promovê-la de forma expandida para os diferentes tipos de interações sociais vivenciadas pelos indivíduos, contemplando as relações com amigos, colegas, vizinhos, conhecidos, desconhecidos, professores, profissionais, etc. (PIAGET, 1965/1973).

Contudo, por que é importante que a reciprocidade moral seja manifestada em todas as trocas sociais? Porque as condutas baseadas nas relações recíprocas são fundamentais para toda a coletividade, uma vez que a teoria piagetiana abarca a ética da reciprocidade (BOTO, 2001; PIAGET, 1965/1973). Em relação a isso, Piaget (1965/1973) argumenta que a reciprocidade não é apenas importante nas trocas sociais entre dois ou mais indivíduos, mas também nas trocas sociais entre sociedades, nações e comunidades internacionais. Dessa forma, no âmbito político, “é assim que o regime democrático reconhecerá como valores essenciais a dignidade da pessoa humana, a liberdade do pensamento, o respeito da opinião pública, etc.” (PIAGET, 1965/1973, p. 131).

Do mesmo modo, no campo individual, os processos de desenvolvimento humano e a formação da personalidade também são compreendidos por Piaget (1965/1973; 1932/1994) pela perspectiva da ética da reciprocidade. Essa perspectiva engloba o valor ético da equidade,

a qual é considerada a forma mais refinada de justiça, bem como “o valor ético da igualdade, da liberdade, da democracia. Em uma palavra, o valor dos direitos humanos” (LA TAILLE, 1992, p. 21).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M. de; MARCHI, B. F. de; COUTO, L. L. M.; ROMANELI, M. S.; LIMA, M. G. de. Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.18, n.2, p. 255-264, 2014. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182742.

BASTOS, C. B. R.; PYLRO, S. C. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 475-482, 2016. doi: 10.1590/2175-3539201502031023

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 121-146, 2001. doi: 10.1590/S0101-73302001000300008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019.

COUTO, L. L. M. **Prática docente e justiça: educação em valores morais no ensino fundamental** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

COUTO, L. L. M.; LIMA, M. G. de; ALENCAR, H. M. de. **Como elaborar projetos de educação em valores morais: guia para a formação de educadores**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

FONSECA, L. dos S.; COUTO, L. L. M.; ALENCAR, H. M. de; LIMA, M. G. Perspectivas futuras de projetos de educação em valores morais: estudo sob a ótica de profissionais da educação. In: BASTOS, C. B. R.; MISSAWA,

D. D. A.; SEABRA, S. L. P.; ROSSETTI, C. B.; QUEIROZ, S. S. de (Orgs.), **Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano** (pp.197--226), Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1788/2013.

LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** (pp. 11-21). São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, M. G.; ALENCAR, H. M.; COUTO, L. L. M. (2021). Política de formação continuada de professores do município de Vitória-ES: uma análise crítica dos princípios e temas das ações. In: COUTO, L. L. M; MIRANDA, G. U.; ALENCAR, H. M. **Psicologia da Moralidade: interfaces, reflexões e pesquisas** (pp.113-139). Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

MIRANDA, G. U.; COUTO, L. L. M. A atuação do psicólogo no contexto escolar: desafios e possibilidades. In: ROCHA, W. H. A. (org.). **Psicologia e Educação: teoria e prática**. Curitiba-PR: Bagai, 2020.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** (4a ed.). São Paulo: Summus Editorial, 1932/1994.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1947/2013.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 1954/2014.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia** (25a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2014.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1965/1973.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança** (13a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1966/1994.

CAPÍTULO 3

USO DE REDES SOCIAIS DIGITAIS POR IDOSOS: Ampliando possibilidades de relacionamentos interpessoais

Barbara Frigini De Marchi⁹

Claudia Broetto Rossetti¹⁰

Larissy Alves Cotonhoto¹¹

Daniela Dadalto Ambrozine Missawa¹²

INTRODUÇÃO

A população mundial está envelhecendo (OMS, 2015; ONU, 2017; PAPALIA; FELDMAN, 2013) e, pela primeira vez na história, a maior parte das pessoas deve viver para além dos 60 anos de idade. É tanto

⁹Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES (2015); mestra (2019) e atualmente doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP)/UFES. Psicóloga efetiva na Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo desde 2014. Tem experiência na área de Saúde Mental e Psicologia do Desenvolvimento Humano. *E-mail:* barbara.psi.fdm@gmail.com.

¹⁰Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1992); mestra em Psicologia pela UFES (1996); doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2001), e pós-doutora pela USP (2011). Professora Titular da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES; fundadora do Laboratório de Estudos sobre o Desenvolvimento Humano/UFES. *E-mail:* claudia.rossetti@ufes.br.

¹¹Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1994); mestra em Psicologia Escolar pela Universidade Pontifícia Católica de Campinas (2001) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFES. *E-mail:* larissy.cotonhoto@ifes.edu.br.

¹²Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES (2004); mestra (2006), doutora (2017) e pós-doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES (com apoio FAPES/CAPES). Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento, pesquisando aspectos afetivos e cognitivos de crianças e adolescentes com TDAH. *E-mail:* dani@missawa.com.br.

que no Brasil, em 2030, a expectativa é de que o número de crianças e adolescentes seja ultrapassado pelo de idosos, em cerca de 2,28 milhões (IBGE, 2016). Tais dados apontam para a relevância do aumento no número de pesquisas que visem compreender o envelhecimento e suas condições (FERNANDES; ANDRADE, 2016; SANTOS; ORTEGA, 2014), e indicam que profissionais de saúde – em especial psicólogos do desenvolvimento – precisam dedicar-se à promoção de um envelhecimento em que a autonomia do idoso seja assegurada (SANTOS, 2011). Existe, portanto, uma maior pressão demográfica para se redirecionar as políticas sociais para esse contingente populacional (IBGE, 2015).

Para isso, importante instrumento é o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), sancionado em 2003, que visa regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Em seu artigo 2º, estabelece que o idoso dispõe de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e que lhe são garantidas todas as facilidades e oportunidades para ter sua saúde física e mental preservadas, como também para desfrutar de aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social. Tal regulamento elenca também, dentre outras questões, o direito à convivência familiar e comunitária (art. 9º).

Sobre isso, Ricardo e Rossetti (2011) salientam que ter, fazer e manter amigos é fundamental para o desenvolvimento saudável do indivíduo, uma vez que essas relações contribuem para o aprimoramento de aspectos tanto cognitivos quanto afetivos. As amizades se constituem, desse modo, em relevante modalidade de relação interpessoal, e é sabido que os mais velhos tendem a manter por anos as mesmas amizades, embora a velhice também seja uma etapa propícia para a realização de novas. A importância dos amigos reside em proporcionar informação e entretenimento, além de sentimentos de pertinência, significado e *status* social. Expandindo a rede social dos idosos, os vínculos de amizade aumentam a possibilidade de obterem apoio emocional quando assim precisarem, podendo, ainda, constituírem mais uma forma para a socialização deles. Homens e mulheres

mais velhos, no entanto, apresentam distintos padrões de relações sociais e afetivas: elas têm maior quantidade de amigos do que eles, como também se envolvem mais nos relacionamentos com amigos e vizinhos (BUENO; VEGA; BUZ, 2009).

Pesquisadores da Universidade de Flinders, na Austrália, desenvolveram uma pesquisa entre 1992 e 2006 para avançar na compreensão da qualidade de vida da população mais velha, a qual recebeu o nome de Estudo Longitudinal de Envelhecimento da Austrália (ALSA). O ALSA dedicou-se à avaliação de funções neuropsicológicas e fisiológicas por meio da aplicação de questionários a 1.477 pessoas com mais de 70 anos, além da realização de entrevistas a uma subamostra de 20 participantes. Os resultados mostraram que aqueles que possuem uma rede de relacionamento maior e mais forte com amigos tendem a viver mais tempo, tendo menor chance de morte nos próximos dez anos. As redes familiares, por sua vez, demonstraram proporcionar estabilidade ao longo da vida, mas não obtiveram resultados satisfatórios quanto à influência na sobrevivência dos idosos na década seguinte. Assim, o estudo concluiu que são fundamentais os relacionamentos formados a partir de discricionariedade, isto é, sem qualquer obrigatoriedade, mas sim por vontade própria. Isto requer, portanto, estratégias políticas que permitam que os idosos os estabeleçam e mantenham (FLINDERS, 2006).

Nesse sentido, o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), em suas disposições preliminares, confere destaque à viabilização de modos alternativos de participação, ocupação e convívio do idoso com outras gerações. Atesta, ainda, em seu artigo 21, que o Poder Público criará oportunidades de acesso à educação, nos quais os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, de modo a integrá-los à vida moderna. Entende-se, portanto, que a utilização de tecnologias digitais por idosos é um direito assegurado em lei, conforme pontuam Carmo (2016), Chepe e Adamatt (2015), bem como Fragoso, Recuero e Amaral (2011).

Miranda e Farias (2009) afirmam que o impacto das tecnologias é maior no grupo que não teve contato ou não acompanhou sua evolução, isto é, os idosos, pois essa geração não é nativa digital (SILVEIRA; PARRIÃO; FRAGELLI, 2017). Segundo Kachar (2003), o ciberespaço é percebido pelos idosos como um meio de socialização e distração. Surgem, nesse cenário, as redes sociais digitais (RSD), que podem ser consideradas um movimento da contemporaneidade (FILHO; NASCIMENTO; SÁ, 2012), fazendo parte da rotina de centenas de milhões de pessoas (BORDINGNON; BONAMIGO, 2017; SANTOS, 2016). Como tecnologia atual, as RSD contribuem na promoção de metas coletivas, relações sociais e práticas cotidianas (LALUEZA; CAMPS, 2010). Possibilitam, também, transformações nos vínculos pessoais e sociais, na medida em que se podem estabelecer, por meio delas, comunidades e laços afetivos com pessoas situadas em qualquer região do mundo, pelo compartilhamento de experiências, sentimentos, ideias, dentre outros, de modo rápido e fácil (BORDINGNON; BONAMIGO, 2017).

As RSD caracterizam-se como “*sites* na internet que permitem a criação e o compartilhamento de informações e conteúdos pelas pessoas e para as pessoas, nas quais o consumidor é ao mesmo tempo produtor e consumidor da informação” (TORRES, 2012, p. 113). Já Lima (2011) as define como espaços ou grupos específicos na internet que oportunizam o compartilhamento de dados e informações de caráter geral ou particular de diversos modos: arquivos, textos, fotos, imagens, vídeos, por exemplo. O autor destaca que pode haver a formação de grupos motivados por afinidade, bem como de espaços abertos ou fechados para a realização de discussões, debates ou apresentação de vários assuntos.

Percebe-se, portanto, que, por meio das RSD introduzem-se novos modos de comunicação, os quais atraem também os idosos, que têm se inserido cada vez mais no contexto das tecnologias (SILVEIRA; PARRIÃO; FRAGELLI, 2017), sendo deles, inclusive, o percentual de usuários das RSD que mais cresce a nível mundial (FERREIRA; TEIXEIRA, 2017).

Cruz *et al.* (2017) caracterizam-nos como um grupo interessado e curioso pelo aprendizado e inserção nas RSD. Conforme Jantsch *et al.* (2012), tais tecnologias podem auxiliar as pessoas de mais idade a reduzirem os sentimentos de solidão e isolamento, atuando, ainda, como uma ferramenta promotora de um envelhecimento ativo. Já Rocha (2013), em sua dissertação de mestrado, cita os estudos de Ford e Ford (2009), Cotten *et al.* (2012) e Ballantyne *et al.* (2010), segundo os quais a inclusão dos idosos no universo tecnológico reduz esses sentimentos, bem como os sintomas de depressão.

O acesso ao mundo digital pela população idosa possibilita a manutenção de seus papéis sociais (muitas vezes, perdidos ou enfraquecidos pela aposentadoria e emancipação dos filhos), o exercício da cidadania, a autonomia e a participação ativa na sociedade (SKURA; VELHO; FRANCISCO; FARIA; MACUCH, 2013). Nesse sentido, as tecnologias de comunicação favorecem a melhoria da qualidade de vida da pessoa idosa, uma vez que permitem que se inclua no movimento sociocultural atual e, por consequência, tenha sua autoestima elevada (KACHAR, 2003). Bueno, Vega e Buz (2009) defendem que, dada a maior duração da velhice, os indivíduos precisam dar continuidade a seu processo de socialização e adaptação aos contextos em que se desenvolvem, nesse caso, cada vez mais tecnológicos.

Dellarmelin, Balbinot e Froeming (2017), a partir de pesquisa quantitativa desenvolvida em 2015 com 191 pessoas acima de 60 anos, perceberam que o público idoso se apropria das RSD como mecanismo de diálogo e de inserção social. Os autores afirmam que “as novas tecnologias e as redes sociais, por meio das comunidades *online*, tornam-se um espaço para a ressocialização, auxiliando os idosos a serem ativos e a integrarem-se na sociedade contemporânea via sua inserção no mundo virtual” (p. 175-176). Por meio da aplicação de questionários, concluíram ainda que as principais motivações dos idosos para criarem perfis nelas é poderem conversar com outras pessoas e manter relações familiares e

afetivas próximas. Em termos de amizades mediadas por RSD, Bordignon e Bonamigo (2017) indicam que, mesmo que muitas sejam superficiais, é possível que possam surgir laços afetivos fortes. Zicardi, Abdalla e Clementino (2008) defendem que os relacionamentos virtuais entre os mais velhos representam formas de descontração e lazer, atuando como fatores de estimulação mental desse público.

Tais discussões denotam a importância da Psicologia do Envelhecimento na contemporaneidade. O paradigma que guiou sua constituição foi o *life-span* ou curso de vida, corrente dominante na área (NERI, 2006), o qual pressupõe que envelhecer e desenvolver-se são processos correlatos, uma vez que “são eventos de duração, relativos a transformações em padrões comportamentais” (NERI, 1995, p. 28-29) e que, apesar de limitações biológicas, os processos psicológicos já estabelecidos se mantêm, podendo haver desenvolvimento.

Scoralick-Lempke e Barbosa (2012) pontuam que um dos aspectos centrais do *life-span* refere-se ao entendimento de que as capacidades cognitivas se desenvolvem durante toda a vida, o que naturalmente inclui a velhice, indo de encontro à concepção tradicional de que apenas crianças e adolescentes apresentam desenvolvimento intelectual. Santos (2007) aponta, no entanto, que ainda são escassas no Brasil pesquisas a partir da visão de idoso em movimento, o que pode contribuir para a continuidade da reprodução de ideias negativas a respeito deles.

Considerando, assim, que a mudança tecnológica está acompanhando o envelhecimento populacional (OMS, 2015), este estudo teve como objetivo investigar a influência das redes sociais digitais nos relacionamentos de idosos. O trabalho compõe a dissertação de mestrado *Afetividade e cognição no uso de redes sociais digitais por idosos* (2019) de autoria de Barbara Frigini De Marchi, sob orientação de Claudia Broetto Rosetti e coorientação de Larissy Alves Cotonhoto, e contou com a participação de Daniela Dadalto Ambrozine Missawa na redação e revisão final do texto – todas pesquisadoras do Laboratório de Estudos

do Desenvolvimento Humano (LEDHUM), da Universidade Federal do Espírito Santo.

MÉTODO

O presente estudo possui um delineamento qualitativo, o qual, segundo Flick (2009), utiliza o texto como material empírico e está interessado nas perspectivas, práticas cotidianas e conhecimentos dos participantes acerca do tema estudado. Já seu objetivo é exploratório, porque visa aprimorar ideias, tornando o tema mais explícito (GIL, 1991).

Participantes

Participaram da pesquisa 26 pessoas com idades entre 65 e 74 anos. Para evitar possíveis interferências relacionadas à variável gênero, os participantes foram igualmente divididos quanto ao sexo biológico. A quantidade de idosos por grupo (13) foi definida considerando a sugestão de Delval (2002) de que um número menor do que dez poderia dificultar as conclusões do estudo.

Com relação à delimitação da idade, o limite mínimo estabelecido seguiu a tendência dos gerontologistas de definirem o período de 60 a 65 anos como idade início ou de limiar da velhice. Já o limite máximo está baseado nas diretrizes da Organização Mundial de Saúde (MAUÉS *et al.*, 2010; MIRANDA, 2016) em que a partir dos 75 anos a pessoa é considerada anciã, o que eleva a possibilidade de interferências advindas de comprometimentos sensoriais ou cognitivos relacionados ao processo de envelhecimento (MIRANDA, 2016).

Instrumento e Procedimentos

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas individuais presenciais, a partir de roteiro semiestruturado, entre março e junho de 2018, com base no método clínico piagetiano (ALENCAR; ORTEGA, 2003; CARRAHER, 1998; DELVAL, 2002; PIAGET, 1932/1994, 1926/2005). Dessa forma, as perguntas iniciais – comuns a todos os participantes – sofreram modificações e expansões conforme as respostas de cada um, a fim de investigar os caminhos percorridos por seus pensamentos (DELVAL, 2002). Para este estudo, em específico, foram analisadas as perguntas: *O (a) senhor (a) participa de algum grupo nas RSD que tem? Se sim, de quantos? Quais?; O (a) senhor (a) conheceu pessoas ou fez amigos a partir delas? Quantos? Como foi essa experiência?*

A seleção dos participantes ocorreu aleatoriamente com base no método bola-de-neve, por amostra de conveniência. Nele, um indivíduo é convidado para o estudo e, então, solicitado a indicar outros da sua rede de relacionamentos que também possam se dispor a compor a pesquisa (GOODMAN, 1961).

Todas as etapas do estudo foram desenvolvidas em acordo com as diretrizes da Resolução nº 466/2012, do Ministério de Saúde, a respeito da realização de pesquisas com seres humanos; e sob aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), *campus* Goiabeiras, com parecer nº 2.787.616.

As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, analisadas com o suporte técnico e teórico da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), mais especificamente a leitura qualitativa. Dessa forma, a análise dos dados ocorreu a partir da seguinte organização: a) leitura minuciosa dos protocolos de entrevistas; b) elaboração de categorias iniciais; c) discussão das categorias com colegas do LEDHUM/UFES e d) elaboração de categorias detalhadas e resumidas. É válido ressaltar que as categorias utilizadas nesta pesquisa estão de acordo com o tema e os dados coletados.

Portanto, não são um modelo fixo para outros estudos, considerando-se as particularidades de cada temática e, ainda, da amostra selecionada para pesquisá-la (SILVA; FOSSÁ, 2015).

RESULTADOS

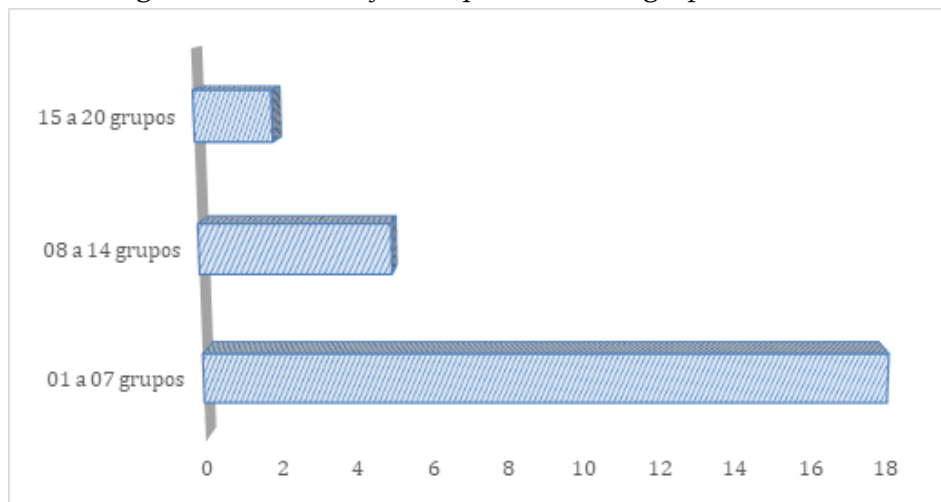
Antes da apresentação e análise dos dados, é preciso tecer algumas considerações. Uma delas diz respeito aos nomes dos participantes que, respeitando a confidencialidade, não serão divulgados. Dessa forma, em caso de citação ou referência a eles, serão empregados nomes fictícios, seguidos de sua idade à época da coleta de dados entre parênteses. Além disso, apesar de terem participado dessa pesquisa 26 idosos, o número de respostas pode não coincidir com esse valor, uma vez que havia a possibilidade de apresentarem uma ou mais para a mesma questão.

Uma última pontuação diz respeito às categorias ausência de resposta e dado nulo. A primeira foi utilizada para indicar que o idoso não respondeu à questão, o que engloba a não resposta de fato e, ainda, uma resposta divergente da pergunta feita, sem contemplá-la. A segunda, por sua vez, se refere aos casos em que não cabia realizar a pergunta, pois não se aplicava à situação, considerando as respostas anteriores do participante.

Em relação ao pertencimento a grupos nas RSD, apenas um (3,85%) dos 26 participantes relatou não participar de nenhum grupo, não ter conta no *WhatsApp* e utilizar exclusivamente o *e-mail*. Os outros idosos afirmaram fazerem parte de 156 grupos, no entanto citaram ou nomearam apenas 131, pois não se recordavam de todos. Outros, ainda, nomearam uma quantidade de grupos maior do que inicialmente afirmaram ter.

Analisando-se a quantidade de grupos por idoso, é possível observar que a maior parte dos entrevistados possui entre 01 e 07 grupos, totalizando 72% da amostra. Esses dados estão apresentados na Figura 1, na qual se observa que o menor quantitativo de grupos apresentado foi um (caso de dois participantes), enquanto o maior foi 20.

Figura 1 – Distribuição da quantidade de grupos em RSD



Fonte: autoras

Os grupos citados encontram-se majoritariamente no *WhatsApp*. Com relação a grupos em outras RSD, quatro idosos (16%) citaram-nos, sendo dois no *e-mail* e outros dois no *Facebook*. Quatro categorias foram criadas a partir da análise dos temas dos 131 grupos indicados, sendo elas: grupos relacionados a compromissos, a diversão, a religiosidade e a laços afetivos.

Os primeiros referem-se a grupos de trabalho formal, de atividades voluntárias e de condomínio. Os segundos englobam os grupos de *hobbies* (fotografia e artesanato, por exemplo), de atividades de lazer (viagens, encontros e outros), de discussão política entre amigos, de atividades físicas (como *yoga*, corrida, ciclismo) e, ainda, grupos destinados à organização de eventos. Os relativos à religiosidade dizem respeito aos grupos de oração e troca de informações entre frequentadores de uma mesma instituição religiosa. Finalmente, os grupos relacionados a laços afetivos caracterizam-se por serem de família (compostos ora pela família nuclear,

ora pela extensa), de amigos e, ainda, de colegas ou ex-colegas de colégios e faculdades.

Os idosos definiram como temporários os grupos para organização de eventos, pois são criados com finalidades específicas e perduram somente até a sua concretização. Como exemplo, ressaltam-se as falas de Helena (66): “Do *WhatsApp* seria mais quando a gente vai fazer eventos, festas, comemorações, aí a gente cria os grupos temporários, depois tira. Geralmente, ligados à família”, e a de Américo (65):

A gente vai fazer uma festa julina, em julho agora, lá na praia, então já tem um grupinho já formando para organizar essa festinha. Já começamos a formar agora esse grupo. Sempre tem um grupinho de uma coisa, de um evento, de outro.

O caráter de repetição de mensagens que recebem nos grupos também foi destacado pelos idosos, fazendo, inclusive, que dois deles deixassem de pertencer a determinados grupos, como se pode observar no trecho da entrevista de Anna (66):

Eu tinha da minha família e da família do meu marido, mas aí eu saí. Sabe, toda hora ficam mandando coisinhas e coisinhas. Às vezes você recebe a mesma coisa 500 vezes, que está na moda ou fresquinha. Todo mundo manda. Eu não tenho paciência para isso (...) Muito chatos. ‘Bom dia’, ‘boa noite’... meu marido é um chato! Ele, todo dia, bota alguma coisa no nosso grupo e bota no da família dele e botava no da minha família. Eu tirei ele do da minha família. Peguei o celular dele e saí. A gente via três coisas iguais.

A participação massiva e diversificada dos idosos nos grupos corrobora a defesa de Cruz *et al.* (2017) de que eles são uma população interessada e curiosa pelas RSD, como também a definição de redes apresentada por Torres (2012), deixando claro que os conteúdos são desenvolvidos e disseminados pelos idosos e para eles mesmos. Exemplificam, também, a formação de grupos formados por afinidades

(caso de laços afetivos e diversão) ou por interesses pontuais (compromissos e religiosidade), conforme discussão de Lima (2011). Isso também demonstra como as RSD têm colaborado e facilitado o estabelecimento de metas coletivas, relações sociais e práticas do dia a dia (LALUEZA; CAMPS, 2010) entre os mais velhos, apesar de eles não serem nativos digitais (SILVEIRA; PARRIÃO; FRAGELLI, 2017).

No que diz respeito aos novos relacionamentos estabelecidos por meio das RSD, quinze (57,7%) dos 26 idosos afirmaram ter conhecido pessoas ou feito amizades. Desses, 10 (66,6%) foram mulheres, o que possibilitou a percepção de que os gêneros apresentam, na velhice, padrões de relacionamentos sociais diferentes, tendo elas mais amizades que eles (BUENO; VEGA; BUZ, 2009). Dessa forma, pode-se conjecturar que, possivelmente, as mulheres se engajam mais em conhecer pessoas, culminando na formação de vínculos de amizade, mesmo que virtuais.

Alguns participantes indicaram que não conheceram os colegas ou amigos pessoalmente, mantendo o contato exclusivamente virtual. Os idosos também citaram que encontraram novos familiares por meio do uso das RSD. É o caso de Laura (68):

Sim, até por causa do sobrenome. Viu meu sobrenome e quis me conhecer, porque eu tinha um sobrenome, que é até do meu marido, e da pessoa dizer: 'Ah, você é o que, você é esposa de quem, filha de quem?'. Aí, então, pessoas que eu conheci através da rede.

O medo de se expor ou arriscar e a falta de interesse de conhecer pessoas que não sejam do convívio foram os principais motivos citados pelos idosos para não iniciarem relações nas RSD. Como exemplo, Hildo (70) afirma que faz uso das RSD não para encontrar amigos, mas sim para cultivá-los. Tadeu (70) também fala sobre isso:

Alguém solicita. Aqui tem várias e várias. Gente que eu não sei por que as pessoas têm esse interesse. Gente que eu não sei quem é, gente que eu nunca ouvi falar, mas que é amigo de não sei quem e não sei quem. E eu conheço uma

pessoa que, por sinal é meu primo, que parece que ele tem orgulho de falar não sei quantos mil amigos ele tem. Isso, para mim, é um fator vergonhoso. Às vezes, para que disso, gente? Ficar buscando, ficar garimpando amizades com pessoas que ele nem sabe quem é. Olha, eu não consigo, não consigo. Qual o interesse, gente? Imagine você. Eu poderia procurar uma pessoa. Vou te mostrar aqui o tanto de gente que... e eu ignoro. Eu ignoro. (...) Não tenho essa necessidade e nem interesse.

Iolanda (74) considera tal prática arriscada e complementa: “(...) eu acho que não vai me acrescentar. Não vai me acrescentar mais um amigo. Eu já tenho tantos amigos, tantos parentes, tanta coisa. Então, se vem de alguém que já é meu amigo, aí é diferente”. Já Henrique (65) aborda a questão dos relacionamentos amorosos virtuais:

Tem um monte de mulher lá, de *site* 'quero te conhecer'. Não acho graça não. Primeiro, não estou precisando de me relacionar com ninguém. Eu tenho uma vida extremamente intensa hoje. Então, é arranjar coisas que eu não daria atenção. Não tenho nada contra me relacionar com uma pessoa. Eu imagino alguém que está numa solidão, que não tem nada. Eu tenho colegas assim. Aposentam e brocham, né. Ficam fixo num lugar, não saem, não fazem mais nada, não se relacionam. Uma pessoa assim eu até gostaria de fazer um contato para ver se melhora um pouco e tal, melhora a relação, a vida da pessoa, porque eu tenho certeza que se alguém está procurando, mas não tenho tempo para isso hoje. Mas não tenho nada contra. Só não faço isso.

Os idosos forneceram respostas variadas quando perguntados sobre quantas pessoas conheceram pelas RSD, indicando números entre três e 15, além de respostas indefinidas (como poucas ou diversas). Com relação a essa questão, houve, ainda, seis ausências de resposta e 11 dados nulos. A análise desse tópico possibilitou compreender como as RSD permitiram aos idosos ampliarem suas redes de relacionamentos, tanto fazendo novos amigos como redescobrimo antigos, sem experimentarem dificuldades

relacionadas a espaço físico ou distâncias (BORDINGNON; BONAMIGO, 2017).

Quando solicitados a avaliarem tal experiência, os idosos qualificaram-na como positivas e negativas. Um dos participantes limitou-se a descrevê-la como diferente. Palavras como “boa”, “maravilhosa” e “interessante” foram utilizadas por aqueles que relataram ter sido positivo para si conhecer pessoas ou fazer amigos por meio das RSD. Foi o caso de Domingas (70):

Maravilhosa! Posso te falar que, olha, para mim que sou aposentada, está sendo uma coisa maravilhosa, porque estou aprendendo e não estou só aprendendo, estou enviando algo. Ali é uma troca, de comunicação e de informação. É bom para a pessoa, às vezes até mais jovem que eu, e é bom pra mim também que não é porque eu tenho 70 anos que eu não tenho que aprender as coisas. Até de evoluir.

Ao defender que é possível continuar aprendendo, apesar da idade cronológica, a opinião da participante Domingas (70) está de acordo com a perspectiva *life-span*, segundo a qual envelhecer e se desenvolver são processos correlatos (NERI, 1995). De acordo com tal paradigma, as capacidades cognitivas continuam a se desenvolver por todo o curso de vida (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012), como expressa a própria idosa, e não apenas na juventude como tradicional e popularmente se acredita. Além disso, na medida em que os relacionamentos virtuais constituem possibilidades de lazer, aprendizado e descontração aos idosos, há favorecimento da estimulação mental (ZICARDI; ABDALLA; CLEMENTINO, 2008) que, até anos atrás, lhes eram sugeridas por meio de leitura de jornais e realização de caça-palavras ou jogos de tabuleiro.

Entretanto, alguns idosos discordam dessa avaliação. Para Anna (66), conhecer pessoas pelas RSD é superficial, pois as conversas se restringem a mensagens curtas, como quando se deseja feliz natal ou feliz ano novo. Alice (67) destaca que esse tipo de relacionamento não traz acréscimos

em sua vida. Já Esmeraldina (65) mantém certo cuidado ao se referir à possibilidade de se fazer amigos dessa forma, pois de acordo com ela: “São amigos virtuais. É prático chamar de amigo virtual. São contatos virtuais, sei lá, conhecidos virtuais. Eu não daria a conotação de amigo. Para mim, a concepção de amigo é meio diferente”.

É importante ressaltar que maiores e mais fortes redes de relacionamento com amigos significam menores chances de morte na próxima década de vida de idosos (FLINDERS, 2006), portanto, além das amizades presentes fisicamente, pode ser benéfico tê-las também em meio virtual, por meio das RSD. Isso se torna ainda mais razoável quando se consideram idosos com mobilidade reduzida, o que, no entanto, não foi o caso de nenhum dos entrevistados.

Observa-se, dessa forma, que os meios de informação e comunicação, nesse caso específico as RSD, podem contribuir para a melhoria e até mesmo prolongamento da vida de pessoas mais velhas. A utilização de tais redes atende à necessidade de ofertar aos idosos possibilidades para expandir e nutrir relacionamentos com amigos, conforme apontado pelos pesquisadores da ALSA (FLINDERS, 2006). Uma alternativa parece justamente investir na maior utilização (por meio de cursos, por exemplo) de RSD por esse público, permitindo ainda que se relacionem com pessoas geograficamente distantes de si. Considerando que ter, fazer e cultivar amigos, segundo Ricardo e Rossetti (2011), contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, os relacionamentos virtuais mostram-se importantes também para o lazer e a descontração dos participantes (ZICARDI; ABDALLA; CLEMENTINO, 2008), além de serem capazes de reduzir o isolamento e a solidão dos idosos (JANTSCH *et al.*, 2012; ROCHA, 2013).

Além desses aspectos, é válido destacar que, por meio de vinculação a grupos ou a indivíduos nas RSD, os idosos têm a oportunidade de manterem contato com pessoas de outras gerações e integrarem-se, assim, ao contexto sociocultural contemporâneo, conforme prevê o Estatuto do

Idoso (BRASIL, 2003) e defendem Kachar (2003) e Dellarmelin et al. (2017). Conseguem, também, preservar seus papéis sociais e participar de forma mais ativa da sociedade (SKURA et al., 2013), o que, por consequência, aumenta sua autoestima e traz benefícios à qualidade de vida (KACHAR, 2003). Além disso, os relacionamentos virtuais – superficiais ou fortes (BORDINGNON; BONAMIGO, 2017) – podem permitir que essa população interaja, aprenda e também garanta, ainda que de forma virtual, seu direito à convivência social e afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia, enquanto ciência e profissão, pode e deve exercer importante papel na promoção de melhores condições de vida aos idosos, sobretudo se considerarmos que eles têm se tornado uma população cada vez maior e mais longeva. São preocupantes os dados de Santos (2007; 2011), segundo os quais são escassas pesquisas no país que consideram o idoso em movimento, como essa intentou fazer. Resultados como os apresentados pelo presente capítulo podem, inclusive, colaborar para a mudança da visão sobre os idosos que, incluindo em suas rotinas a utilização de ferramentas tecnológicas, podem estreitar os relacionamentos que já mantêm e estabelecer novos. Além disso, tendo em vista que o exercício da cidadania, na atualidade, perpassa a utilização de plataformas digitais, a inclusão digital pode incrementar a qualidade de vida e a inclusão social dos idosos (GIL, 2019).

Espera-se, assim, contribuir para outras investigações com foco na velhice e nas novas tecnologias a partir da perspectiva da Psicologia, bem como para a formulação de políticas públicas que visem promover qualidade de vida aos idosos. Diante do potencial já exposto das RSD, parece interessante que a utilização delas seja estimulada e estudada, para além de em pesquisas acadêmicas, de forma prática por meio de aulas e

oficinas em Universidades Abertas à Terceira Idade e em Centros de Convivência do Idoso.

Por fim, vale salientar que as discussões apresentadas neste capítulo se tornam ainda mais urgentes dado o atual contexto de pandemia de COVID-19, na qual os idosos são considerados grupo de risco. Como população mais vulnerável, é preciso que sejam desenvolvidas estratégias políticas e sociais que os protejam e assistam, mesmo durante o isolamento social. Nesse cenário, a utilização de RSD por idosos é uma possibilidade frutífera na potencialização de seus relacionamentos interpessoais e, em consequência, em seus processos de desenvolvimento pessoal e social (DE MARCHI; ROSSETTI; COTONHOTO, 2020) mesmo que, por enquanto, prioritariamente, de forma remota.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. O método clínico no estudo da moralidade humana. In ENUMO, S. R. F.; QUEIROZ, S. S.; GARCIA, A. (Orgs). **Desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas**. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo, 2003, pp.121-140.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Brasil: Edições 70, 2011.

BORDIGNON, C.; BONAMIGO, I. S. Os jovens e as redes sociais virtuais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 12(2), 2017, 310–326. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-89082017000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

BRASIL, Lei n. 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110741.htm

BRASIL, **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo

seres humanos, pelo Ministério da Saúde. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

BUENO, B.; VEGA, J. L.; BUZ, J. Desenvolvimento social a partir da meia-idade. In COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação**, Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2009, p.421-437.

CARMO, E. G. **Envelhecimento e novas tecnologias: a inclusão digital e tecnológica na preparação para a aposentadoria e sua influência na qualidade de vida** (Dissertação de mestrado). Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

CARRAHER, T. N. **O método clínico**: usando dos exames de Piaget, 5.^a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CHEPE, L. M.; ADAMATTI, D. F. Estudo Sobre Interação de Idosos em Redes Sociais Digitais. **Informática na Educação**: teoria e prática, 18(2), 2015 177-198. doi: 0.22456/1982-1654.54486

CRUZ, A.; BEULCK, L.; TEIXEIRA, L.; SOUZA, L.; SANT'ANA L.; SAGRILO, F. **Consumo das Redes Sociais Digitais pela Terceira Idade**. Trabalho apresentado no 40.^o Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Paraná, Brasil, 2017.

DE MARCHI, B. F. **Afetividade e cognição no uso de redes sociais digitais por idosos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2019.

DE MARCHI, B. F.; ROSSETTI, C. B.; COTONHOTO, L. A. Idosos e redes sociais digitais: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, 25(1), 2020, 21-40.

DELLARMELIN, M. L.; BALBINOT, V. A.; FROEMMING, L. M. S. Análise do comportamento e utilização das redes sociais pelos idosos. **Revista Sociais e Humanas**, 30(1), 2017. doi: 10.5902/2317175824669

DELVAL, J. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças (F. Murad, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2002.

FERNANDES, J. da S. G.; ANDRADE, M. S. de. Representações sociais de idosos sobre velhice. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 68(2), 2016, 48-59. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000200005&lng=pt&tlng=pt.

FERREIRA, M. C.; TEIXEIRA, K. M. D. O uso de redes sociais virtuais pelos idosos. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, 22(3), 2017. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/7459>

FILHO, E. P. F.; NASCIMENTO, M. F.; SÁ, R. J. **Redes Sociais Digitais: uma Nova Configuração no Estilo de Vida da Contemporaneidade**. Trabalho apresentado IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Resende, RJ, 2012. Recuperado de <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/26116207.pdf>

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLINDERS **The Australian Longitudinal Study of Ageing**. [homepage na internet], 2006. Disponível em: [http://www.flinders.edu.au/sabs/fcas-files/Documents/StudyOfAgeing\[1\].pdf](http://www.flinders.edu.au/sabs/fcas-files/Documents/StudyOfAgeing[1].pdf)

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre, Brasil: Sulina, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991, 3ed.

GIL, H. Nativos digitais, migrantes digitais e adultos mais idosos: pontes para a infoinclusão. **Educação, Psicologia e Interfaces**, 3(2), 2019, 163-183. doi.org/10.37444

GOODMAN, L. Snowball sampling. **Annals of Mathematical Statistics**, 32, 1961, 148-170. doi.org/10.1214/aoms/1177705148

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Mudança demográfica no Brasil no início do século XX: subsídios para as projeções da população. **Estudos & Análises Informação Demográfica e Socioeconômica**, 3, 2015. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=293322>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Uma visão geográfica e ambiental no início do século XXI**, 2016. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=297884&view=detalhes>

JANTSCH, A.; MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A.; de LIMA, J. V. As Redes Sociais e a Qualidade de Vida: os Idosos na Era Digital. **IEEE-RITA**, 7(4), 2012, 173-179. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/3f8d/9f066eda26d3c0c93c782d43b4f48f72dcd3.pdf?_ga=2.165303487.1279207349.1550678635-1976665324.1550678635

KACHAR, V. **Terceira idade e informática**: aprender revelando potencialidade. São Paulo, Brasil: Cortez, 2003.

LALUEZA, J. L.; CAMPS, I. C. e S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In COLL, C.; MONERO, C. (Orgs.), **Psicologia da educação virtual**, Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2010, p. 47-65.

LIMA, L. C. C. **Análise das práticas docentes de planejamento e mediação em redes sociais no ensino médio**. (Dissertação de Mestrado não publicada), Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011.

MAUÉS, C. R. *et al.* Avaliação da qualidade de vida: comparação entre idosos jovens e muito idosos. **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica**, São Paulo, v.8, n.5, 2010, p.405-410.

MIRANDA, F. H. de F. **Projetos de vida de idosos e suas redes de relacionamentos significativos: estudo sob as perspectivas moral e ética.** (Tese de Doutorado não publicada), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

MIRANDA, L. M.; FARIAS, S. F. As contribuições da internet para o idoso: uma revisão de literatura. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, 13(29), 2009, 383-94. doi.org/10.1590/S1414-32832009000200011

NERI, A. L. O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. **Temas em Psicologia**, 14(1), 2006, 17-34. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2006000100005&lng=pt&tlng=pt.

NERI, A. L. Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. In: A. L. NERI (Org.), **Psicologia do Envelhecimento**. Campinas, Brasil: Papirus, 1995, p. 13-40.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Envelhecimento Ativo: uma Política de saúde.** Brasília, Brasil: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD - OMS. **Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud.** Ginebra, Suíza: Organización Mundial de la Salud, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables**, 2017. Recuperado de: https://esa.un.org/unpd/wpp/publications/files/wpp2017_keyfindings.pdf

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre, Brasil: AMGH, 2013.

PIAGET, J. Introdução: Problemas e Métodos. *J. Piaget, A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, Brasil: Ideias & Letras. (Trabalho original publicado em 1926), 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. (4a ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo, Brasil: Summus. (Trabalho original publicado em 1932), 1994.

RICARDO, L. S.; ROSSETTI, C. B. O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. **Construção psicopedagógica**, 19(19), 2011, 82-94. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200007&lng=pt&tln g=pt.

ROCHA, R. G. O. **Uso de tablets como ferramenta facilitadora em projetos de inclusão digital de idosos**. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2013.

SANTOS, C. C.; ORTEGA, A. C. Conduta e análise heurística de idosos no jogo “Cara a Cara”. **Psicologia Argumento**, 32(76), 2014. doi:10.7213/psicol.argum.32.076.DS01

SANTOS, C. C. **Análise Microgenética de Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas: uma Proposta Teórica e Metodológica** (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil, 2011.

SANTOS, C. C. **Análise Microgenética de Aspectos do Funcionamento Cognitivo de Adolescentes e de Idosos por meio do Jogo Quoridor** (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil, 2007.

SANTOS, R. S. **A influência do Instagram na atitude do consumidor: o caso da Levi Strauss & Co** (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Europeia – UE, Lisboa, Portugal, 2016.

SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G. Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 29 (Supl. 1), 2012, 647-655. doi: 10.1590/S0103-166X2012000500001

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, 16(1), 2015. doi: 10.18391/qualitas.v16i1.2113

SILVEIRA, B. O., PARRIÃO, G. B. L.; FRAGELLI, R. R. Melhor idade conectada: um panorama da interação entre idosos e tecnologias móveis. **Revista Tecnologias em Projeção**, 8 (2), 2017, 42-53. Recuperado de: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/867>

SKURA, I.; VELHO, A.; FRANCISCO, C. C. B.; FARIA, T. G.; MACUCH, R. Mídias sociais digitais e a terceira idade: em busca de uma ferramenta para a promoção da saúde. **Revista Kairós: Gerontologia**, 16(4), 2013 237-249. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/19679>

TORRES, C. **A bíblia do marketing digital**. São Paulo, Brasil: Novatec Editora, 2012.

ZICARDI, E.; ABDALLA, M. M.; CLEMENTINO, A. C. **Relacionamento virtual entre idosos proporcionando a qualidade de vida**. Trabalho apresentado na Jornada do Núcleo de Pesquisas da Psicologia em Informática. São Paulo, SP, 2008.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “MERCADO DE TRABALHO EM MINERAÇÃO” PARA ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MINERAÇÃO

Karina de Andrade Fonseca¹³

Alexandre Jacob¹⁴

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), em que se propôs a conhecer as representações sociais que estudantes e egressos do curso Técnico Integrado em Mineração do *campus* Nova Venécia possuem acerca do objeto “mercado de trabalho em mineração”. O foco no curso de Mineração foi definido pelos pesquisadores em virtude da região onde se localiza o *campus* ter destaque na exploração mineral para produção e comercialização de rochas ornamentais, o que torna o setor um importante colaborador no desenvolvimento econômico regional e estadual.

O Espírito Santo possui economia diversificada, apresentando produção em setores como petróleo e gás, siderurgia, mineração, celulose, rochas ornamentais, moveleiro, metalmeccânico, confecções,

¹³Graduada (2009) e Mestra (2012) em Psicologia pela UFES. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (2019) pelo IFES. Atual coordenadora e docente do curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Aracruz, além de psicóloga do NOAPS. Foi coordenadora e docente do curso de Psicologia da Faculdade Multivix (2014-2018) e pesquisadora sênior na área ambiental na KICK Group (2018-2020). Psicóloga voluntária da ONU no Mutirão Carcerário no ES (2019) e psicóloga efetiva no CRAS em Colatina/ES (2012-2014).

¹⁴Bacharel em Direito e Especialista em Direito Civil pelo Unesc; em Supervisão, orientação e gestão escolar pela FCB; e em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pelo Uninter e Mestre em Ciências das Religiões pela FUV. Licenciando em Pedagogia pela Faculdade Alfa. Professor dos cursos de Direito e Psicologia da Faculdade Alfa Unipac Aimorés.

construção civil, alimentos, agronegócio, dentre outros (ECONOMIA DIVERSIFICADA, 2018). Na mineração, o setor de rochas ornamentais merece destaque em virtude da intensa atividade no noroeste do estado, onde se tem o Núcleo de Extração de Nova Venécia, composto pelos seguintes municípios: Água Doce do Norte, Águia Branca, Baixo Guandu, Barra de São Francisco, Ecoporanga, Linhares, Nova Venécia, Pancas, Rio Bananal, São Domingos do Norte e Vila Pavão.

O município de Nova Venécia, bem como as demais cidades que compõem o Núcleo, tem receita diretamente atrelada à extração e ao beneficiamento do granito. “Cerca de 70% de todo o granito capixaba exportado vem da região Noroeste, que engloba municípios como Barra de São Francisco, Ecoporanga, Água Doce do Norte, Baixo Guandu, Pancas, Vila Pavão e Nova Venécia” (IFES, 2016, p. 10).

Dada a importância dessa atividade econômica para a região noroeste do estado, é preciso preparar mão de obra qualificada para assumir empregos na área, em qualquer nível da cadeia produtiva. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nesse sentido, oportuniza a formação, seja por meio de cursos de Pós-Graduação, Graduação, Ensino Médio Integrado e Subsequente ou cursos diversos para qualificação profissional na área.

No município de Nova Venécia, uma das principais instituições que possuem cursos técnicos, especialmente na modalidade de Ensino Médio Integrado, é o IFES. O *campus* Nova Venécia ofertava, à época do estudo, os seguintes cursos: Técnico Integrado ao Ensino Médio (Edificações e Mineração); Técnico Concomitante/Subsequente (Edificações, Mineração e Meio Ambiente); Graduação (Engenharia Civil, Geologia e Licenciatura em Geografia); Pós-graduação (Aperfeiçoamento em Estruturas de Aço, Gestão Ambiental, Metodologias Práticas para o Ensino Fundamental e Metodologias do Esporte) (IFES, 2020).

A oferta de cursos em diferentes modalidades relacionados à mineração nos mostra que esse *campus* aposta no conhecimento e na

apropriação da realidade na qual vive o discente, realidade essa que considera aspectos econômicos, sociais, culturais e de mercado de trabalho, visando, assim, a oferta de uma formação cuja finalidade não encontra-se apenas no aprendizado de conhecimentos técnicos, mas também na construção de sentido sobre o que está em seu processo de aprendizagem e sobre o trabalho que irá futuramente desempenhar (FRIGOTTO, 2001). O estudo da Teoria das Representações Sociais apresenta-se como caminho possível para que possamos compreender como os estudantes estão atribuindo sentido à formação que não se baseia apenas no aprendizado técnico, mas também no conhecimento sobre o meio em que vivem e as perspectivas profissionais existentes na região com relação à área em que estão sendo formados.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Serge Moscovici, define as representações sociais como formas de saber do senso comum entre pessoas que se encontram em um mesmo grupo e que se relacionam com os mesmos objetos. Elas são criadas a partir da cultura e da interação social entre os indivíduos e, por isso, para falarmos que há representação social de um determinado objeto, é preciso que os membros desse grupo estabeleçam relações com o objeto em análise e atribuam significados a este (JODELET, 2005). Neste estudo, esteve em análise o objeto “mercado de trabalho em mineração”.

Representar é uma ação constante no nosso cotidiano pois, à medida em que vivenciamos diferentes situações, passamos a nos preocupar em atribuir significado a elas, evidenciá-las, torná-las claras e compreensíveis para nós mesmos ou para o outro com quem estamos em relação. Neste sentido, Moscovici (2003, p. 54), nos esclarece que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. Vale ressaltar que o referido autor se dedicou ao estudo das representações sociais, sobretudo no âmbito da Psicologia Social, e foi influenciado pelo sociólogo Émile Durkheim, que se ocupou da investigação acerca das representações coletivas.

As representações coletivas “são formas estáveis, socialmente aceitáveis e impostas de compreensão coletiva que levam à existência a sociedade formada a partir de determinada crença (ideia)” (FARIA; CARMO, 2014, p. 179). Já as representações sociais, segundo os mesmos autores, são “a mutação e diversidade das ideias coletivas que geram a heterogeneidade de representações” (p. 179). Ambas as formas de representação - social e coletiva - influenciam na maneira como os indivíduos se comportam, possibilitando, assim, que ele permaneça ou faça parte de algum grupo social (FARIA; CARMO, 2014).

A formação das representações sociais, bem como o seu funcionamento, ocorre devido a dois processos: objetivação e ancoragem. A objetivação consiste na forma de organização dos elementos das representações, indicando como é o percurso que dá materialidade aos elementos representacionais. Este percurso envolve três momentos sequenciais: seleção e descontextualização das informações, ideias e crenças sobre o objeto da representação para que seja formada uma concepção sobre ele; organização desta concepção para que ela se torne coerente; e naturalização (VALA, 1997).

A ancoragem permite entender como os elementos representados contribuem para a constituição das relações sociais. Assim, as representações sociais

oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da ação e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, fatos sociais. Uma representação social é o código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto (VALA, 1997, p. 362).

Mediante todo o contexto até aqui demonstrado, acreditamos que compreender como estudantes e egressos do curso Técnico Integrado em Mineração do IFES *campus* Nova Venécia representam o objeto “mercado de trabalho em mineração” se faz importante visto que, mesmo sendo uma área economicamente constante e promissora na região, as atividades

ligadas à exploração mineral e comercialização de rochas ornamentais estão cada vez mais suscetíveis às dificuldades na exportação, o que impacta diretamente no lucro e, conseqüentemente, na abertura e/ou permanência de postos de trabalho ao longo de toda a cadeia produtiva.

O presente estudo teve como objetivo geral conhecer as representações sociais que estudantes e egressos possuem acerca do objeto “mercado de trabalho em mineração”. Como objetivos específicos, buscamos compreender qual(is) a(s) motivação(ões) que levou(aram) os estudantes e os egressos a optarem pela formação integrada nessa área; averiguar se os estudantes e egressos se sentem preparados para adentrar no mercado de trabalho com a formação obtida no referido curso; e identificar suas percepções acerca do mercado de trabalho em Nova Venécia e região para a área técnica cursada.

MÉTODO

Participantes, procedimentos éticos e período da coleta de dados

Participaram do presente estudo 10 estudantes (quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino) do 4º ano do curso Técnico Integrado em Mineração do IFES, *campus* Nova Venécia, bem como seis egressos (três do sexo feminino e três do sexo masculino), formados no ano de 2013.

A coleta de dados com os estudantes do 4º ano foi realizada no *campus*, sendo previamente autorizada pela diretora de ensino e agendada conforme orientações da instituição. Foi realizada a técnica de Grupo Focal. Segundo Kitzinger (2000, *apud* Trad, 2009),

O grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes

selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (p. 780).

Foi realizado um encontro junto aos cursistas do 4º ano no mês de novembro de 2018, sendo utilizado um roteiro semiestruturado com perguntas elaboradas em consonância com o tema, problema e objetivos da pesquisa.

Quanto aos procedimentos éticos, foi apresentado, em duas vias, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa, além de solicitar permissão para gravação do áudio e garantir o anonimato e sigilo das informações prestadas pelos participantes, todos maiores de idade.

A coleta de dados com os egressos ocorreu com a colaboração de uma das participantes do estudo, que facilitou o contato da pesquisadora com outros egressos. Objetivou-se convidar egressos com as seguintes situações profissionais relacionadas à atuação como técnico em mineração: 1) que estivessem atuando na área; 2) que não estivessem atuando na área; 3) que estivessem estudando em curso superior relacionado à área de mineração; 4) que não estivessem estudando em curso superior relacionado à área de mineração.

Devido ao fato da pesquisadora e dos ex-alunos se encontrarem, à época, residindo em diferentes municípios do estado do Espírito Santo ou de Minas Gerais, fator que impossibilitaria um encontro presencial para realização da coleta de dados, o convite foi realizado por meio de um aplicativo de mensagens. Para a coleta de dados com os egressos, realizada no mês de janeiro de 2019, foi utilizada a técnica de entrevista individual por meio de um roteiro semiestruturado. As entrevistas foram realizadas por telefone e gravadas.

Essa técnica para coleta de dados pode ser considerada uma conversa com finalidade, caracterizada pela sua forma de organização, podendo ser

classificada como sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada ou projetiva (MINAYO, 2010). Em geral, são realizadas por meio de roteiro semiestruturado, que deve ser elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa previamente definidos, podendo combinar perguntas fechadas e abertas, as quais os participantes poderão respondê-las discorrendo mais sobre o assunto (MINAYO, 2010).

Para formalizar o aceite, o TCLE foi encaminhado via *e-mail* e aplicativo de mensagens, o qual esclarecia aos egressos os objetivos e procedimentos da pesquisa, solicitava autorização para gravação do áudio, bem como garantia o anonimato e o sigilo das informações prestadas pelos participantes. Foi solicitado que manifestassem, via aplicativo de mensagens ou *e-mail*, a concordância em participar da pesquisa enviando o documento assinado.

No roteiro semiestruturado de ambas as técnicas de coleta de dados (Grupo Focal e Entrevista), constava uma pergunta de associação livre, técnica amplamente utilizada em pesquisas que tem a TRS como referencial teórico. Segundo Almeida (2005),

A técnica de associação livre consiste exatamente em apresentar a um sujeito (alguém que representa algo), uma palavra, frase ou expressão (algo que está sendo representado por alguém), que funcionará como um termo indutor, correspondendo ao objeto de representação que está sendo investigado. A partir de palavras, frases ou expressões que lhe vierem à mente (palavras induzidas, designando os elementos da representação) (p. 152).

Os roteiros contaram com o termo indutor “mercado de trabalho em mineração”. A pesquisadora realizou o seguinte questionamento: “*quais são as cinco primeiras palavras que vêm à sua cabeça ao ouvir o termo ‘mercado de trabalho em mineração?’*”.

Para analisar os dados provenientes tanto da transcrição do áudio do grupo focal quanto da transcrição do áudio das entrevistas, foi utilizado um conjunto de técnicas de análise das comunicações, denominada Análise de Conteúdo. Segundo Carlomagno e Rocha (2016, p. 175), “a metodologia de análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”.

Essa metodologia de análise de dados deve seguir as seguintes fases: pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas; seleção das unidades de análise (ou unidades de significados) e processo de categorização e subcategorização (CAMPOS, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha do curso Técnico Integrado com ênfase em Mineração

Quanto aos motivos para terem escolhido a ênfase em Mineração, tanto os alunos do 4º ano quanto os egressos apontaram que a escolha não foi planejada, uma vez que pouco sabiam sobre a atuação de um técnico em mineração ou em edificações e que não realizaram pesquisas prévias para tomada de decisão de forma mais segura.

[...] onde eu estudava... o pessoal do IFES foi lá, falou o que que era o curso... eu só escolhi e fui... eu não fiz uma pesquisa para saber o que que era, ou conversei com alguém que já estudava [Estudante do 4º ano – sexo masculino].

[...] sinceramente, eu não sei exatamente porque que eu escolhi, mas eu acho que pensei “ah, mineração deve ter mais vaga porque já tem muita gente na área de

edificações”, estas coisas ... aí acabei optando assim... mas eu não tinha muita ideia se eu iria trabalhar com algumas das áreas não... pra mim, eu iria só fazer o Ensino Médio e entrar em alguma faculdade de qualquer outra coisa para trabalhar [Egressa].

Os dados apontaram que os participantes deste estudo não receberam orientações suficientes sobre essa nova etapa de formação profissional que estavam prestes a iniciar. Ingressaram no Ensino Médio na fase da vida em que, comumente, aumenta a frequência das indagações sobre a escolha profissional e os projetos de futuro: a adolescência. Enquanto os adolescentes estão finalizando o ciclo de estudos básicos, costumam vivenciar o desafio (uns com mais, outros com menos intensidade) de buscar identificar suas habilidades comportamentais e conhecimentos prévios para articulá-los com seus desejos profissionais e projetos de futuro. Esse processo pode causar ansiedade e demandar constante busca pelo autoconhecimento, pelo cuidado com a saúde mental, pelo conhecimento das mais diferentes profissões e seus meios de formação, podendo todo esse percurso ser facilitado pelo trabalho do psicólogo na Educação Básica (GONÇALVES et al., 2020).

A possibilidade de cursarem o Ensino Médio em uma instituição reconhecida na região pela qualidade do ensino foi apontada por todos os participantes deste estudo como o objetivo principal para se candidatarem ao processo seletivo para ingresso no curso. Nesse sentido, a consequente profissionalização, em decorrência de cursarem a modalidade integrada, não foi apontada como um fator determinante para se candidatarem a uma vaga na instituição.

Os participantes, em sua maioria, relataram que gostariam de cursar graduação em outras áreas e, por isso, ter a oportunidade de cursar o Ensino Médio em uma escola gratuita e de qualidade, que os qualificasse para processos seletivos em instituições de Ensino Superior e para o próprio ENEM, foi o foco para ingresso no IFES. A formação técnica que também

seria adquirida, por se tratar de um curso integrado ao Ensino Médio, foi tratada como uma oportunidade a mais, mas não como a finalidade de ingresso.

[...] o interesse de entrar no IFES era muito pelo Ensino Médio, por causa do ENEM [Estudante do 4º ano – sexo feminino].

Bom, um dos primeiros motivos, para ser bem sincera, foi pelo ensino do IFES, que tem um ensino diferenciado [...] na época, o diferencial do estudo, para mim, era muito importante, já que eu pretendia cursar faculdade, e a faculdade é um tanto quanto concorrida [Egressa].

Os dados desse estudo coadunam com os resultados obtidos na pesquisa de Ramos (2013) sobre a inserção dos egressos do curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Ji-Paraná (Rondônia) no mercado de trabalho da área após a conclusão do curso. A autora destacou que os egressos lidavam com o diploma técnico apenas como uma possibilidade de emprego, mas não como um foco para desenvolvimento da carreira.

É importante ressaltar também que o adolescente, ao ingressar no Ensino Médio, cursa essa etapa de formação tanto como finalização da sua formação básica quanto como um preparatório para ingresso no Ensino Superior, no qual consegue visualizar de forma mais clara a formação profissional e o desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais para o ingresso no mercado de trabalho (SANTOS; NUNES; VIANA, 2017). Até o ano de 2004, quando houve mudança legal¹⁵ e pedagógica quanto à oferta da Educação Profissional no país, os interessados em

¹⁵Por meio do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), ficaram definidas as diretrizes para o desenvolvimento da Educação Profissional em seus diferentes níveis (formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação). Este decreto, portanto, legitimou a oferta do Ensino Médio Integrado.

uma formação técnica deveriam cursá-la nas modalidades concomitante ou subsequente, visto que ainda não era disponibilizada a modalidade integrada ao Ensino Médio.

Nesse sentido, mediante às mudanças relacionadas à execução da Educação Profissional, é possível compreender porque os adolescentes ainda chegam ao Ensino Médio, em especial nos Institutos Federais, predominantemente buscando a conclusão da sua formação básica em uma instituição de qualidade e o preparo para ingresso no Ensino Superior. Santos, Nunes e Viana (2017) apontam que

O modelo de Educação Básica de Nível Médio normatizado pela legislação federal brasileira até o ano de 2004 era dualista: ofertava um ensino propedêutico, destinado a preparar o educando apenas para acesso ao nível superior de ensino; ou se destinava a uma formação de caráter técnico-profissional, aliando à educação básica o ideário da preparação para atender ao mercado de trabalho. Após esse período surgiu no país uma nova forma de oferta de cursos de nível médio, denominada educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio ou ensino médio integrado [...] nesse modelo formativo não é aceitável uma educação unitária que se articule em prol exclusivo do trabalho ou da formação para o nível de ensino seguinte (p. 518).

Técnico em Mineração: uma profissão pouco atrativa para egressos e estudantes do curso Técnico Integrado com ênfase em Mineração do IFES Nova Venécia

Após a conclusão do curso, nenhum dos egressos participantes relatou trabalhar como técnico em mineração, no entanto, dois deles afirmaram atuar na área, mas no setor administrativo. Os demais buscaram cursar graduação tanto em áreas que podem se relacionar aos conteúdos do curso técnico, a depender do campo escolhido para atuação (como

Engenharia Civil, por exemplo, que tem a Geotecnia e a estruturação de barragens) quanto naquelas que não estabelecem qualquer relação com a formação técnica (como Psicologia e Direito). Apenas um dos egressos está cursando Engenharia de Minas, dando, portanto, seguimento a sua formação em mineração.

Os egressos relataram que não buscaram se inserir na área como técnicos após a conclusão do curso, apontaram como justificativa o sentimento de insegurança para assumir a função. Os estudantes do 4º ano, quando questionados se pretendiam buscar uma oportunidade de trabalho na área, agora que finalizaram o curso, também foram enfáticos em afirmar que se sentem muito inseguros para assumirem a função de técnico.

Eu me sentiria muito inseguro... você vai ter que saber o que fazer lá... e eu não espero que vai ter alguém que vai me adotar, me dizer tudo que eu tenho pra fazer, alguém que vai suprir o déficit que eu vou ter... então, eu vou fazer muita coisa errada até aprender [Estudante do 4º ano – sexo masculino].

[...] nesta semana mesmo o meu pai perguntou se eu fosse um técnico em mineração o que que eu poderia fazer e eu realmente não soube responder... a gente passa aqui estudando várias matérias técnicas, teorias, e, no final, eu não sei o que um técnico em mineração faz, porque é muito distante da realidade [Estudante do 4º ano – sexo masculino].

Eu saí do IFES e não tive a segurança de trabalhar na área porque, para mim, não estava tudo consolidado ainda... eu tinha uma noção, mas eu ainda estava insegura, eu não tinha coragem de atuar no mercado, não é à toa que eu não tirei sequer a minha licença de técnico, por exemplo... eu nunca tentei pegar... esta insegurança eu acho que é porque não teve prática no curso [Egressa – sexo feminino].

A insegurança na transição do papel de estudante para o papel de profissional é um sentimento comum para a maior parte dos egressos de cursos superiores e/ou técnicos. Silva (2010), em sua dissertação, estudou tal transição com foco nos alunos que estavam cursando o último semestre de um curso de graduação em Engenharia Civil. Os resultados encontrados em sua pesquisa coadunam com os dados encontrados no presente estudo, uma vez que foi comum, tanto entre alguns estudantes finalistas do curso de Engenharia Civil, quanto entre os cursistas do 4º ano e egressos do curso técnico integrado em mineração do IFES *campus* Nova Venécia, o sentimento de insegurança ao perceberem que não tinham aprendido a realizar na prática tarefas da profissão em função da falta de contato com a realidade de trabalho das áreas em questão.

O encerramento do ciclo da educação básica e a transição para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho posiciona o jovem diante de um futuro de descobertas, mas também de muitas incertezas. A importância do suporte emocional e orientação profissional nesse momento de transição pode promover maior sensação de segurança mesmo diante de um cenário desconhecido a nível de formação e atuação profissional (PINHO ET AL, 2015; FEITOSA; ARAÚJO, 2018). Vale destacar que, no ano de 2019, foi aprovada a Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica (BRASIL, 2019), no entanto, mesmo aprovada, ainda não se tornou uma realidade como estratégia de cuidado em saúde mental nas políticas públicas de educação executadas nos estados e municípios brasileiros. Essa é uma realidade já encontrada nos institutos federais, que garante, via concurso público, a contratação de psicólogo em seu quadro de profissionais técnico-administrativos.

É importante destacar também que os estudantes do 4º ano tinham o foco de cursar graduação em áreas que não se correlacionam com a Mineração, como Direito, Psicologia, Geografia, Engenharia Mecânica, Engenharia da Computação e Engenharia Elétrica. No entanto, alguns cursistas até consideraram a hipótese de, caso haja uma necessidade

financeira familiar, buscar alguma oportunidade de trabalho na área, mas enfatizaram que não é o objetivo profissional.

Alguns egressos e estudantes do 4º ano ainda problematizaram que a mineração é considerada uma área cuja expectativa de ocupação dos postos de trabalho está associada à imagem do homem viril, fisicamente forte e resistente às intempéries ambientais do campo de trabalho permeado por sol e poeira, por exemplo. Ou seja, um ambiente que não admitiria o comportamento feminino, ainda visto como delicado e frágil, podendo ser também de difícil inserção para homens que não emitam comportamentos socialmente admitidos como masculinos. Esse perfil profissional permeia também o imaginário de alguns egressos e estudantes do 4º ano, independente do sexo, como podemos observar em alguns relatos abaixo:

[...] a área da mineração é muito cheia de... não sei como posso falar... cheia de paradigmas... [...] como se fosse uma dificuldade pra mulher trabalhar [...] imagina você, mulher, dando ordem pra peão?! Eles não aceitariam por eu ser mulher... acredito que eles acham que ali não é lugar de mulher pelo tipo de trabalho que é feito [Egressa – sexo feminino].

Nesse final de semana eu estava conversando com meu irmão e meu pai e eles começaram a fazer umas brincadeiras comigo...eu sou vegetariano, por exemplo... aí eles falaram: “ah, quero ver quando você começar a trabalhar na pedreira, que você vai ter que comer carne, fazer as mesmas brincadeiras”... aparentemente não to muito de acordo com isso... seria uma fase de adaptação aí... em relação ao comportamento, tem essa cultura de que o trabalhador é essa pessoa bruta, largada [Estudante do 4º ano – sexo masculino].

É mundialmente conhecido o fato de que as mulheres, especialmente a partir da década de 1970, têm conquistado maior espaço no mercado

de trabalho. Segundo Probst (2002, p. 1), “o mundo anda apostando em valores femininos, como a capacidade de trabalho em equipe contra o antigo individualismo, a persuasão em oposição ao autoritarismo, a cooperação no lugar da competição”. No entanto, tal conquista ainda é permeada por muita discriminação e preconceito de gênero. Os dados do presente estudo apontam para a importância de, ainda na formação, problematizar o exercício profissional para além da ideia socialmente aceita de que determinadas atividades só podem ser exercidas por homens enquanto outras só podem ser executadas por mulheres. Belo e Camino (2012) apontam que, desde o início da formação educacional, ainda na infância, é demarcada a questão de gênero por meio de regras em brincadeiras (brincadeira de meninos, marcadas, por exemplo, por maior empenho de força física e competição, e brincadeira de menina, marcadas por movimentos mais delicados e de cuidado). Portanto, a divisão do trabalho por gênero é uma extensão de todo um histórico de vida em que, desde cedo, somos ensinados a saber o lugar de homens e de mulheres. Nesse sentido, é importante que a formação profissional dê lugar para a problematização dessas questões pautando-se na superação de estereótipos e preconceitos de gênero.

Socialmente falando, de acordo com Bruschini (1985), desde cedo, a educação escolar reforça a diferença entre meninos e meninas, que são obrigados a corresponder a uma imagem imposta ao longo do desenvolvimento com a apresentação de estereótipos sexistas de profissões consideradas masculinas e femininas.

Impressões sobre a formação técnica em mineração ofertada pelo IFES

Os egressos e os estudantes do 4º ano foram unânimes em afirmar que receberam uma boa formação no curso realizado, inclusive nas matérias técnicas, no entanto, apontaram algumas limitações. Ambos os grupos de participantes destacaram que o curso promoveu poucos

momentos de atividades práticas. Os egressos relataram compreender que, por ser um curso novo em um *campus* novo, não houve tempo hábil para a construção dos laboratórios necessários, mas reconheceram que a ausência dessa estrutura dificultou a consolidação do conhecimento das disciplinas específicas. Além disso, tanto egressos quanto cursistas do 4º ano relataram terem realizado poucas visitas técnicas em empresas de mineração, seja da região ou de outras localidades e que a não obrigatoriedade da realização de estágio foi um fator prejudicial na formação, pois ambas as estratégias possibilitariam maior aproximação com o cotidiano de trabalho na área, como apontado nos relatos a seguir:

Estágio... não, não tem... e eu acho que isto é um ponto importante... por exemplo, na faculdade – vou dar um exemplo da minha vivência atual agora – na faculdade de Direito a gente faz estágio, supervisionado ou não, que seja... a gente tem um Núcleo de Práticas Jurídicas... então, eu acho que seria importante um Núcleo de Práticas em Mineralogia, entendeu, porque, por mais que a gente faça análise de rochas lá... na época em que a gente formou estava formando o laboratório ainda, a gente nem foi muito... foi mais no final do curso... eu acho que isso seria interessante, de ter um profissional lá para poder demonstrar isso pra gente, pra gente poder fazer ali estágio, ou fora mesmo nas mineradoras seria bacana pra gente poder integrar a teoria com a prática [Egresso – sexo masculino].

Eu acho até estranho não ser obrigado, mas eu acho que poderia ter alguma coisa porque existe um abismo entre o mercado de trabalho e a gente que tá aqui [Estudante do 4º ano – sexo feminino].

É importante ressaltar que o Projeto Pedagógico do curso (IFES, 2016) assume o estágio como um componente curricular não obrigatório, embora seja apontado como experiência fundamental na formação do aluno:

Ainda que o estágio não esteja elencado na matriz curricular, compreende-se que o mesmo configura um eixo importante para a formação profissional e para o exercício da cidadania em ampla esfera. Desta forma, sua prática será incentivada, bem como serão garantidos os direitos e cumprimento das obrigações dispostas na Lei nº 11.788/2008, com a devida supervisão e orientação da Coordenadoria do Curso Técnico em Mineração e do setor de Integração Escola-Empresa, setor do campus responsável pelo estágio. (IFES, 2016, p. 32).

Os cursistas do 4º ano, no entanto, lembraram que muitas vezes eles mesmos não demonstram muito interesse em realizar alguma atividade prática devido ao fato de demandar a ampliação na dedicação de tempo para a formação, visto que consideram já ter muitas tarefas relacionadas às atividades obrigatórias do curso. Neste sentido, acreditam que a falta de interesse e a clara colocação desde o início do curso para professores e demais membros da comunidade acadêmica de que estão cursando o Ensino Médio Integrado não pela formação técnica, mas sim, pela qualidade da escola quanto ao Ensino Médio influenciou negativamente no empenho da instituição em criar atividades práticas.

Desde o início também eles perguntaram: “você estão aqui por quê?” e a gente sempre respondia: “pelo Ensino Médio”... “e quem quer seguir na área?”... ninguém levantava a mão... eu acho que isso também influencia... porque que eu vou levar tanta coisa pra eles assim se eles nem querem seguir na área? [Estudante do 4º ano – sexo masculino].

Mas nessa pergunta, se a gente tem interesse ou não, a gente fala que não, mas eles não fazem uma intervenção com isso... “porque que você não tem interesse? será que eu posso te influenciar de alguma forma pra você se interessar?” [Estudante 4º ano – sexo feminino].

É relevante destacar que a instituição tem por obrigação buscar ofertar uma formação de qualidade, permeada por atividades curriculares e extracurriculares. O diálogo próximo e constante entre gestão escolar, corpo docente e corpo discente é fundamental para alinhamento das demandas da comunidade acadêmica envolvida no curso em questão. Tal proximidade, que possibilita a participação de todos na construção do curso, pode acarretar no aumento da implicação e do envolvimento com a formação ofertada (FARIA; CARMO, 2014).

Os estudantes do 4º ano também enfatizaram que não conseguem perceber conexões entre os conteúdos das disciplinas do curso:

[...] dentro do próprio ensino, as matérias são muito separadas... eu acho que deveria ter uma certa integração entre todas elas pra gente ver a relação... por exemplo, o que que desmonte de rocha tem a ver com geologia? Poderia ter uma conversa entre as disciplinas, entre os professores para a gente ter uma visão mais geral e realmente saber o que que é a mineração, o que que um técnico faz pra não ficar muito vago [Estudante do 4º ano – sexo masculino].

É importante destacar que o Projeto Pedagógico de um curso de Ensino Médio Integrado deve prever e monitorar o estabelecimento de estratégias de integração entre os conteúdos, uma vez que a Educação Profissional, em princípio, é emancipatória e deve fazer sentido para o aluno nos diferentes âmbitos de sua vida, seja profissional ou pessoal. Por isso, pensar o currículo do Ensino Médio Integrado

é conceber uma formação em que os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. O espaço dessa articulação exige uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona. Esse currículo, como dimensão de poder e de regulação social, poderá ser aglutinador, a

partir das possibilidades de interferência no cotidiano e nas expectativas dos sujeitos jovens ou adultos (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 93).

Os cursistas também apontaram que, na região, a mineração é forte, especialmente no setor de rochas ornamentais, no entanto, tiveram um maior volume de conteúdo relacionado ao setor que utiliza o minério de ferro como matéria-prima, realidade um tanto distante da exploração e produção da região de Nova Venécia.

A gente quase não estuda nada de rocha ornamental... a gente estuda mais voltado pro minério de ferro, essas coisas... a gente não tem muito campo aqui [Estudante do 4º ano – sexo feminino].

[...] eu acho que a função do IFES é levar a qualificação para os lugares de acordo com as necessidades deles... então, se aqui a necessidade é de mão de obra qualificada na rocha ornamental, eu acho que teria sim que ser a mais abordada [Estudante do 4º ano – sexo masculino].

O Projeto Pedagógico (IFES, 2016) do curso traz extensa argumentação acerca da importância da implantação e implementação do curso na região, apresenta detalhamento de dados sobre produção de rochas ornamentais e a dependência econômica dos municípios produtores da região quanto à exploração e comercialização desse tipo de mineral, coadunando, portanto, com a necessidade de qualificação profissional constante que atenda o setor de rochas ornamentais da região.

O curso Técnico em Mineração Integrado com o Ensino Médio vem consolidar a vocação do campus Nova Venécia na formação de profissionais do setor mineral, bem como otimizar o uso dos recursos humanos, materiais e de infraestrutura em processo de aquisição e implantação (IFES, 2016, p. 8).

É importante que a gestão do curso monitore todas as situações relatadas pelos alunos para que o ensino ofertado seja o mais próximo possível da realidade profissional da região, que busque parcerias com empresas locais para realização de estágio, e que tenha corpo docente disponível para ofertar projetos de pesquisa e extensão em conformidade com a realidade local, além de possuir experiência profissional e docente na área de rochas ornamentais.

Vale ressaltar também que tanto os estudantes do 4º ano quanto os egressos destacaram que os professores são muito implicados na formação e sempre buscam partilhar as experiências profissionais (mesmo aquelas que não são relacionadas ao trabalho com rochas ornamentais), além de levarem dados atualizados para as aulas e se preocuparem também com o desenvolvimento profissional e pessoal de cada aluno.

Eu acho que os professores são muito abertos... se a gente pedir pra eles trazerem uma informação sobre rocha ornamental, eles trazem... pra mim, é uma falta de interesse da gente mesmo... se a gente pedir com certeza eles vão trazer [Estudante do 4º ano – sexo feminino].

Ao serem questionados se recomendariam a formação para futuros candidatos, os egressos foram unânimes em afirmar que sim, visto que puderam ter aula com professores que, na avaliação deles, são muito qualificados, especialmente pelo fato de conseguirem ter boa didática, mas também terem experiência na área de mineração, de uma forma geral, quando se tratava das disciplinas específicas. Além do ensino, consideraram que o IFES oferece aos estudantes a possibilidade de desenvolverem novas habilidades pessoais que podem auxiliá-los na vida profissional, como, por exemplo, assumir responsabilidades e criar estratégias para resolução de problemas.

Representações sociais do objeto “mercado de trabalho em mineração” e o conhecimento acerca da empregabilidade na região

Foi solicitado aos estudantes do 4º ano e aos egressos que evocassem as cinco primeiras palavras que pensaram, de imediato, ao ouvirem o termo “mercado de trabalho em mineração”. Dentre os estudantes do 4º ano, obtivemos os termos mencionados na Tabela 1.

Tabela 1: Evocações dos estudantes do 4º ano em relação ao termo “mercado de trabalho em mineração”

TERMOS EVOCADOS PELOS ESTUDANTES DO 4º ANO	TERMOS MENCIONADOS COM MAIOR FREQUÊNCIA POR CADA ESTUDANTE
<i>Estudante 1</i> 1) Ansiedade; 2) Competição; 3) Remuneração; 4) <u>Dificuldade em conseguir algo que se deseja</u> ; 5) Relações Sociais.	<i>Ansiedade e Dificuldade em conseguir algo que se deseja</i> – “Eu escolhi estas porque a gente sempre tem muita pressão para concluir as tarefas e dificuldade de conseguir o que se deseja porque às vezes a gente não consegue conciliar com as tarefas. Só de pensar já me sinto pressionado”.
<i>Estudante 2</i> 1) Restrito; 2) Profissionais; 3) <u>Dificuldades</u> ; 4) Responsabilidade; 5) <u>Aprendizado</u> .	<i>Dificuldades e Aprendizado</i> – “a gente enfrenta muitas dificuldades, mas a gente não está totalmente preparado, só quando tiver mesmo na prática que a gente vai aprender de fato como que é”.
<i>Estudante 3</i> 1) Emprego; 2) Contrato; 3) Vagas; 4) Oportunidade; 5) <u>Salário</u> .	<i>Contrato</i> – “seria meio que uma segurança no mercado de trabalho”. <i>Salário</i> – “é uma coisa também importante neste ambiente”.
<i>Estudante 4</i> 1) Competição; 2) <u>Emprego</u> ; 3) Dinheiro; 4) <u>Esforço</u> ; 5) Aceitação.	<i>Emprego e Esforço</i> – “tipo assim, pra gente ser aceito no mercado de trabalho, a gente está aqui se esforçando e estudando para ter o diploma de técnico em Mineração para o mercado de trabalho a gente ter uma vantagem sobre outras pessoas que não tenham este técnico”.

<i>Estudante 5</i> 1) <u>Emprego</u>; 2) Concorrência; 3) <u>Formação</u>; 4) Currículo; 5) Faculdade.	<i>Emprego</i> – “porque é o que precisamos para nos inserirmos no mercado de trabalho”. <i>Formação</i> – “porque é importante para podermos concorrer àquela vaga”. “Eu acho que às vezes tem acontecido o contrário, mesmo com a formação, muita gente que acaba de se formar e não consegue emprego”.
<i>Estudante 6</i> 1) Capitalismo; 2) Emprego; 3) <u>Meritocracia</u>; 4) Classes Sociais; 5) <u>Competição</u>.	<i>Meritocracia</i> – “porque eu acho que é muito falado que se você se esforçar você vai conseguir um bom emprego e um bom salário, mas nem sempre é assim, tem gente que se esforça muito, mas não tem as mesmas condições de chegar aonde outras pessoas podem chegar”. <i>Competição</i> - “eu acho que é a base de toda essa pressão que as pessoas estão enfrentando para o mercado porque um tem que ser melhor que o outro, tem que ganhar mais... eu acho que isso é a raiz de vários problemas”.
<i>Estudante 7</i> 1) Trabalho; 2) <u>Salário</u>; 3) <u>Responsabilidade</u>; 4) Obrigações; 5) Pressão.	<i>Salário e Responsabilidades</i> – “porque o salário você tem que se sustentar e responsabilidade porque você tem que fazer as coisas direito, você tem que trabalhar, conquistou a vaga no meio de tantos”.
<i>Estudante 8</i> 1) <u>Oportunidade</u>; 2) Emprego; 3) <u>Qualificação</u>; 4) Entrevista; 5) Salário.	<i>Oportunidade e Qualificação</i> – “a qualificação depende da gente, é a nossa parte, mas também falta a oportunidade pra gente ingressar no mercado de trabalho”.
<i>Estudante 9</i> 1) Competição; 2) Destaque; 3) <u>Estudo</u>; 4) <u>Profissionalismo</u>; 5) Especialização.	<i>Estudo e Profissionalismo</i> – “porque eu acho que são duas coisas que andam uma ao lado da outra... não adianta você ter muito estudo se você não tem ética, se você não é profissional, se você não respeita o seu ambiente de trabalho, os seus colegas... e estudo porque é preciso sempre continuar se aprimorando”.
<i>Estudante 10</i> 1) Capacitação; 2) Responsabilidade; 3) Independência; 4) Aprendizagem; 5) <u>Superação</u>.	<i>Responsabilidade e Superação</i> – “responsabilidade é aquilo, né... a gente vai estar inserido lá e é... já começa a responsabilidade e tudo mais e a superação é, igual a gente que está saindo agora, muitas vezes a gente não vai saber lidar com muitas coisas, mas a gente não pode desistir de cara, tem que superar”.

Dentre os egressos, apenas três dos seis participantes responderam, como consta na Tabela 2:

Tabela 2: Evocações dos egressos em relação ao termo “mercado de trabalho em mineração”

TERMOS EVOCADOS PELOS EGRESSOS	TERMOS MENCIONADOS COM MAIOR FREQUÊNCIA POR CADA EGRESSO RESPONDENTE
<i>Egresso 1</i> 1)Indicação; 2)Exigência; 3)Competitividade; 4) Globalização; 5) Relativamente imprevisível.	<i>Globalização</i> – “é essencial pra profissão saber falar outros idiomas porque praticamente todos os clientes não são brasileiros e os softwares, manuais e muitos cursos de especialização também não são em português”. <i>Competitividade</i> – “tem uma considerável quantidade de profissionais no mercado e você tem que se destacar pra continuar atuando. Além disso, as empresas estão o tempo todo desenvolvendo novas técnicas e tecnologias para se manter competitivas no mercado”.
<i>Egresso 2</i> 1) <u>Vale</u>; 2) <u>Petrobrás</u>; 3) Minério de ferro 4) <u>Granito</u>; 5) Stone Fair.	<i>Vale e Petrobrás</i> – “entendo serem, apesar de quaisquer polêmicas, as duas gigantes da área aqui no Brasil e que mais promovem empregos e cargos no país”.
<i>Egresso 3</i> 1)<u>Diversificação</u>; 2) <u>Oportunidade</u>; 3) Grandes mineradoras; 4) Licenciamento.	<i>Diversificação e Oportunidade</i> – “por ser um mercado muito grande, oferece muitas oportunidades, um ramo com um leque grande de oportunidades”.

O sentimento de insegurança em assumir cargo de técnico em mineração foi demonstrado tanto pelos egressos quanto pelos estudantes do 4º ano durante todo o estudo. No entanto, as representações sociais do objeto “mercado de trabalho em mineração” para os cursistas encontraram-se ancoradas em elementos com teor mais positivos em relação à possibilidade de atuação na área, visto que as representações apresentaram conteúdos que se referiam a termos como emprego, oportunidade, estudo e responsabilidade. É importante ressaltar que a competitividade e as dificuldades profissionais permeiam também as representações deste grupo.

As representações sociais dos cursistas são muito representativas do momento em que se encontram esses jovens: prestes a se tornarem egressos de um curso que lhes possibilitou uma formação técnica juntamente com a finalização do ciclo de estudos básicos. Embora tenham apresentado, ao longo da pesquisa, pouco interesse em trabalhar na área, em razão de objetivarem ingressar em curso superior que não se relaciona com a mineração, as representações sociais do grupo demonstraram que o ingresso no mercado de trabalho nessa área não está descartado no momento, pois representa uma oportunidade de emprego mediante um novo cenário que se encontrarão em poucos meses, no qual terão que assumir um novo papel social e que marca o ingresso na vida adulta.

Já entre os egressos, as representações sociais do objeto “mercado de trabalho em mineração” se ancoraram em elementos relacionados à competitividade que o mercado impõe aos profissionais e a quem pretende nele ingressar. Destaca-se que as representações dos egressos, ao contrário dos cursistas, não parecem se ancorar na ideia de que essa área se configura como uma possibilidade de trabalho. Tal grupo de participantes se formou no ano de 2013 e todos seguiram caminhos que se distanciaram da atuação como técnico em mineração, uma vez que foram cursar faculdade ou trabalhar na área, mas não como técnicos. Como as representações sociais estão em constante construção, os egressos utilizaram as suas experiências atuais de formação ou de atuação profissional para expressar como representam o mercado de trabalho em mineração.

Quanto ao conhecimento de oportunidades de trabalho na região na área técnica estudada, ambos os grupos de participantes demonstraram que possuem um conhecimento superficial sobre as oportunidades locais. Dentre os egressos, apenas aqueles que estão atuando em empresa de mineração, mesmo que não seja como técnico, souberam expressar opinião acerca do mercado de trabalho na área. Ressaltaram que o principal mercado consumidor se encontra no exterior, dependendo diretamente da variação cambial, que tem sido muitas vezes desfavorável

para os empresários brasileiros, encontram na demissão da mão de obra a possibilidade de continuidade do negócio mediante tal cenário. Também foi ressaltado que o perfil do mercado consumidor externo tem mudado, pois tem aceitado a compra de produtos feitos com materiais sintéticos em busca de barateamento do valor de compra.

Além das dificuldades relacionadas à comercialização, os egressos informaram que acreditam que o curso tenha sido implantado na região em razão da existência de muitas empresas na área de mineração, contudo, afirmaram desconhecer egressos que estejam atuando como técnicos localmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a forma como egressos e cursistas do 4º ano do curso Técnico Integrado em Mineração do IFES *campus* Nova Venécia representam o mercado de trabalho na área. Ambos os grupos participantes não concebem a mineração como uma área na qual desejam investir profissionalmente, uma vez que, na verdade, esse não era sequer o objetivo para tentarem o processo seletivo na referida instituição de ensino. O objetivo de ingressar no IFES era apenas para terem a oportunidade de cursar o Ensino Médio em uma instituição de qualidade, que os preparasse para processos seletivos de instituições de Ensino Superior e para o ENEM.

As representações sociais dos cursistas demonstraram que, mesmo essa não sendo a área profissional de interesse, a incerteza sobre o que fariam dentro de poucos meses os levou a ancorarem as suas representações sociais em aspectos mais positivos, visto que essa formação poderia se configurar como uma oportunidade caso houvesse necessidade de ingresso rápido no mercado de trabalho. Já os egressos demonstraram que as representações sociais relativas ao objeto em estudo se ancoraram em elementos como competitividade. Ainda, demonstraram que não consideram a mineração um setor de atuação profissional, uma vez que se distanciaram da área

após a conclusão do curso no IFES – exceto um deles, que está cursando graduação em Engenharia de Minas.

Aspectos emocionais dos estudantes ao longo de sua jornada de formação devem ser considerados e trabalhados por profissionais da área de saúde mental, como psicólogos, que compõem o quadro técnico-administrativo dos institutos federais. Tanto os estudantes quanto os egressos manifestaram sentir insegurança frente à possibilidade de terem que assumir uma vaga de trabalho como técnico em mineração. Nesse sentido, é importante que a comunidade escolar crie espaços que promovam debates e reflexões sobre temas como saúde mental, autoconhecimento, autocuidado, a fim de que o estudante tenha a possibilidade de, junto da rede de apoio institucional, desenvolver os seus próprios recursos emocionais para lidar com as novidades da vida pós-ensino médio.

A relevância desse estudo encontra-se no fato de que ambos os grupos de participantes declararam que se sentiam inseguros quanto à possibilidade de atuação na área, uma vez que consideraram não terem tido contato com a realidade profissional e, por isso, não faziam ideia de como poderiam exercer o ofício e o que seria esperado deles. Esse dado alcançou maior destaque quando os cursistas relataram que não veem conexão entre as disciplinas, fato que merece atenção da gestão e dos demais envolvidos no planejamento do curso, uma vez que as diretrizes acerca do Ensino Médio Integrado exigem a articulação entre os saberes que compõem a Matriz Curricular do curso. Segundo os participantes, este é um dos principais motivos que não os estimulou a se interessarem pelo curso e pela área de atuação.

Acreditamos que a realização de mais estudos sobre as representações sociais do objeto “mercado de trabalho” de estudantes finalistas e de egressos de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio possa colaborar para a identificação de suas impressões sobre a formação ofertada e para a elaboração de diagnósticos pelas instituições de ensino que evidenciem as fragilidades da formação ofertada bem como os pontos positivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. A Pesquisa em Representações Sociais: Proposições Teórico-Metodológicas. In: SANTOS, M. F.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Alagoas: UFAL/UFPE, 2005.

BELO, R.P.; CAMINO, L. Trabalho e Gênero: Elaboraões discursivas sobre os papéis profissionais. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 15, n. 2, p. 271-286, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v15n2/v15n2a09.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

BRASIL. Decreto Nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 04 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei Nº. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 57, n. 5, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 09 de setembro de 2018.

ECONOMIA Diversificada. In: **Portal do Governo do Estado do Espírito Santo**. 2018. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Contents/Item/Display/989> . Acesso em: 07 de agosto de 2018.

FARIA, L. F. CARMO, C. T. As expectativas dos jovens aprendizes acerca da formação profissional ofertada pelo SENAI CIVIT. In: MEDEIROS, I. M. C.; JACOB, A.; SOARES, M. I. C.; ARREVABENI, M. C.; ALBANI, M. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica: práticas e trajetórias de pesquisa**. Colatina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, p. 173-198, 2014. Disponível em: https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/185173/mod_resource/content/1/Livro%20EPT%20-%20Pr%C3%A1ticas%20e%20Trajet%C3%B3rias%20de%20Pesquisa_Volume%2003.pdf . Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

FEITOSA, L. R. C.; ARAUJO, C. M. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 181-191, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2018000200181&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

FRIGOTTO, G.. Educação e Trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770> . Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

GONÇALVES, L. S.; ALMEIDA, D. R. M. F.; SILVA, G. G.; GONÇALVES, G. C.; PINHEIRO, J. C. A relação da psicologia com a escolha profissional do adolescente. **Pubsaúde**, v. 3, n. 19, 2020. Disponível em: <https://pubsaude.com.br/wp-content/uploads/2020/04/019-A-rela%C3%A7%C3%A3o-da-psicologia-com-a-escolha-profissional-do-adolescente.pdf> . Acesso em 31 de janeiro de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Portal IFES – Campus Nova Venécia**. Disponível em: <https://novavenecia.ifes.edu.br/cursos> . Acesso em: 29 de novembro de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Mineração Integrado com Ensino Médio**. Nova Venécia, ES, 2016. 129 p. Disponível em: https://novavenecia.ifes.edu.br/imagens/institucional/curso/PPC_MINERACAO_CONCOMITANTE_Ingressantes_a_partir_de_2017.pdf . Acesso em: 29 de novembro de 2020.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. 28ª Ed. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 61-77.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2244/2211> . Acesso em: 14 de dezembro de 2018.

PINHO, A. P. M.; DOURADO, L. C.; AURÉLIO, R. M.; BASTOS, A. V. B. **Revista de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 33-47, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1691> . Acesso em 31 de janeiro de 2021.

PROBST, E. R. **A evolução da mulher no mercado de trabalho**. 2002. Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/artigo_jan_gen_a_evolucao_da_mulher_no_mercado_de_trabalho.pdf . Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

RAMOS, M. R. **A educação profissional no Instituto Federal de Ji-Paraná e os limites objetivos para a inclusão socioprofissional de seus egressos**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013. Disponível em: http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1964/1/2263_dissertacao_mariadarocha.pdf.

SANTOS, F. P.; NUNES, C. M. F.; VIANA, M. C. V. A busca de um currículo interdisciplinar e contextualizado para ensino técnico integrado ao médio. **Bolema**, v. 31, n. 57, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n57/0103-636X-bolema-31-57-0517.pdf> . Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

SILVA, C. S. C. **De estudante a profissional**: a transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25809/000751789.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, v.

19, n. 3, 2009, p. 777-796. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf> . Acesso em: 15 de setembro de 2018.

VALA, J. Representações Sociais – para uma Psicologia Social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Org.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, p.353-384.

CAPÍTULO 5

TERRITORIALIDADE COMUNITÁRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E AGRICULTURA FAMILIAR

Mariana Bonomo¹⁶

Adolfo Pizzinato¹⁷

INTRODUÇÃO

No contexto sociopolítico contemporâneo, a garantia de direitos fundamentais tem configurado uma luta histórica de muitos grupos sociais, especialmente no enfrentamento às sociabilidades hegemônicas e aos seus tensionamentos. Essa condição tem sido amplamente compartilhada pelos mais diversos povos do campo que integram as ruralidades brasileiras, entre eles, os agricultores familiares.

A “Década da Agricultura Familiar” (FAO; IFAD, 2019), entre os anos de 2019 e 2028, tem como objetivo convocar as diferentes esferas da sociedade global a apoiar e a promover a agricultura familiar como forma de garantir a segurança alimentar, um melhor gerenciamento dos recursos naturais, melhor proteção do meio ambiente e a conquista do desenvolvimento sustentável, importantes objetivos da Agenda 2030¹⁸. Além de contribuir para a função social da terra em sua dimensão produtiva e sustentável, a agricultura familiar constitui-se como categoria

¹⁶Doutora em Psicologia (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES) e docente do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.

¹⁷Doutor em Psicologia (Universitat Autònoma de Barcelona) e Professor do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS).

¹⁸ Para maiores informações, consultar: <http://www.agenda2030.com.br/>

sociopolítica, como espaço de sociabilidade, com práticas socioculturais próprias e histórico caminho de defesa e afirmação de seus direitos via movimentos sociais, sindicais e religiosos. Nessa tarefa, encontramos um campo de estudos com imensas possibilidades de produção e de intervenções para diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia.

Diferentes profissionais na atuação da Psicologia, tanto como ciência como profissão (ALBUQUERQUE, 2002; BEZZON; SOARES, 2013; BONOMO, 2010; CIRILO NETO; DIMENSTEIN, 2017; LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018; PIZZINATO; GUIMARÃES; LEITE, 2019; SILVA; MACEDO, 2017, 2019a, 2019b), têm alertado sobre a necessidade de a área contribuir para a proposição e a prática de políticas públicas voltadas para as ruralidades brasileiras. No presente capítulo, apresentamos, portanto, algumas reflexões acerca dos contextos de vida de agricultores familiares de comunidades rurais do estado do Espírito Santo, destacando a importância da área para o debate acerca da *multidimensionalidade dos territórios rurais* (CARNEIRO, 2002), como *espaços de vida* (WANDERLEY, 2009) e referência às *pertencças sociais* (ALBUQUERQUE; 2002; BONOMO, 2010; FREITAS; FERREIRA; FREITAS, 2019; PIZZINATO et al., 2016). O reconhecimento da dimensão identitária da vida no campo ainda apresenta-se como desafio para um projeto político brasileiro voltado às populações rurais, cuja proposição de políticas públicas e programas sociais também incluam a *pessoa do campo* como centro de suas preocupações e investimentos objetivos e simbólicos (BOURDIEU, 1997).

Ruralidades brasileiras contemporâneas

As imagens acerca do mundo rural produzidas no campo da hegemonia, ainda no contexto social contemporâneo, o têm referenciado a partir de “áreas de atraso, de carência de serviços públicos e sociais, que não teriam ainda sido atingidas pelo desenvolvimento, ou seja,

pela ‘urbanização’” (CARNEIRO, 2002, p. 225), sendo as ruralidades negligenciadas em detrimento de um mundo rural definido de modo fronteiro como não-urbano (WANDERLEY, 2017). No âmbito da orientação de políticas públicas, essa concepção tem sido denunciada também pela Secretaria Nacional de Assistência Social (2017)¹⁹, que alerta que os *rurais* têm sido vistos como aqueles “que vivem em áreas fora dos perímetros urbanos, ou seja, a população rural é definida por exclusão” (p. 2), comprometendo ainda mais o planejamento de estratégias de atuação coerentes com as especificidades das territorialidades rurais brasileiras.

Enquanto o *rural* tradicionalmente designava uma abordagem setorial, centrada no mundo agrário, a ideia de *ruralidade*, como “conceito de natureza territorial e não-setorial” (ABRAMOVAY, 2000, p. 6), engloba dimensões territoriais (valorização dos espaços rurais), ocupacionais (integração de diferentes atividades, agrícolas e não-agrícolas) e socioculturais (tradições, saberes, valores da população camponesa e relações comunitárias), permitindo uma análise mais coerente com a diversidade que constitui o universo rural contemporâneo (MOREIRA, 2005). Na atualidade, o conceito de *ruralidade* inaugura, portanto, uma perspectiva sobre os contextos e modos de vida rurais a partir de uma concepção que valoriza a diversidade de formas de produção e de sociabilidades em suas particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas; ou seja, designa conjunto de territórios cuja população desenvolve diversas atividades produtivas (como agricultura, artesanato, pequenas e médias indústrias, pesca, comércio, extração de recursos naturais, turismo, entre outros) e cujas práticas sociais de vida são orientadas por diferentes referências socioculturais (WANDERLEY, 2017).

Integrando a diversidade de expressões das ruralidades brasileiras, a agricultura familiar torna-se campo recente de interesse de pesquisas entre as décadas de 1980 e 1990 (FIALHO, 2005), passando a ser reconhecida

¹⁹Nota Técnica disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2018/Nota%20T%C3%A9cnica%20n%C2%BA%2003%20-%20Meio%20Rural.pdf

pelo Estado brasileiro como categoria social, especialmente com a chamada *lei da agricultura familiar*²⁰, que além de modo de produção, constitui-se como modo de vida e de sociabilidades de grande parte da população brasileira.

Nesse contexto, opondo-se à visão setorial, a noção de multifuncionalidade da agricultura, segundo Camargo e Oliveira (2012), configura-se como “instrumento de política pública para o apoio e promoção da agricultura familiar” (p. 1710), posto que defende formas de produção mais sustentáveis e ecológicas, assim como alinhadas aos princípios de igualdade social e valorização sociocultural das territorialidades. De acordo com Cazella, Bonnal e Maluf (2009), essa proposição se apoia em quatro funções principais, a saber: reprodução socioeconômica das famílias rurais; promoção da segurança alimentar das próprias famílias e da sociedade; manutenção do tecido social e cultural no campo; e conservação e preservação dos recursos naturais e da paisagem rural.

Avançando nesse debate, Carneiro (2002) propõe pensar a multifuncionalidade do *território*, a fim de incluir as “diferentes categorias sociais que são engendradas pelas novas dinâmicas econômicas e sociais das ruralidades contemporâneas” (p. 237). Também Mejia e Moreira (2005) defendem essa perspectiva e sugerem que, para falar em ruralidade, é preciso entender a relação entre *identidade* e mundo *rural*, ou seja, a “especificidade do rural na produção material da vida e na vivência do social com suas subjetividades e sensibilidades rurais” (p. 192). Esse aparente giro conceitual, que reúne esforços de pesquisadores do campo das ruralidades, também reflete as pautas históricas dos movimentos sociais camponeses e comunidades rurais brasileiras, que têm demandado o reconhecimento e a valorização não apenas do trabalhador rural e de sua produção, mas da

²⁰ BRASIL. Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília-DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11326.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20para%20a,Art.

pessoa do campo, de modo integral e com acesso digno aos seus direitos sociais; questão que ainda desafia o campo das políticas públicas.

Políticas públicas e agricultura familiar

No reconhecimento da agricultura familiar no Brasil, além da própria Constituição Federal de 1988 pela defesa dos direitos fundamentais da população brasileira, segundo Schneider e Cassol (2017), três eventos foram elementares a esse processo de visibilização social e política, quais sejam: movimento sindical rural após a ditadura militar; participação de cientistas sociais nesse debate na década de 1990; e o incentivo do Estado brasileiro via políticas públicas, principalmente com a criação do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura), em 1996. Na gênese desse debate na esfera pública, destacam-se, sobretudo, as mobilizações por meio de eventos públicos da própria categoria camponesa, tais como *Grito da Terra* e *Marcha das Margaridas*²¹, ambos os eventos com mais de duas décadas de atuação política em defesa de pautas dos povos do campo, das águas e das florestas.

Fruto, portanto, do tensionamento de inúmeros atores junto aos movimentos sociais camponeses brasileiros, as três últimas décadas marcaram importantes conquistas no âmbito das políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, que, de certa forma, também acompanham transformações no âmbito das relações entre uma visão agrária, rural e das ruralidades no que se refere às realidades rurais brasileiras. De acordo com Grisa e Schneider (2014), três ciclos geracionais podem ser identificados nesse período em relação às políticas públicas propostas, em que se tem um primeiro conjunto de cunho agrícola e agrário, seguido de políticas sociais

²¹Eventos nacionais permanentes promovidos pelo sistema sindical Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) e que possuem caráter reivindicatório em defesa de pautas prioritárias dos povos do campo (agrícolas, agrárias, socioassistenciais, salariais, ambientais, de geração e gênero, entre outras). Atuando junto a movimentos sociais de outras realidades brasileiras, o Grito da Terra teve início em 1995 e a Marcha das Margaridas no ano 2000.

e assistenciais e, por último, aquelas voltadas para criação de mercados que garantam a segurança alimentar/nutricional e a sustentabilidade.

Na Tabela 1, são apresentadas algumas das principais políticas públicas para a agricultura familiar criadas em território nacional.

Tabela 1 – Políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil

	Criação	Informações
Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura (PRONAF).	Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996, e Resolução 4.107 de 28 de junho de 2012.	“destina-se a estimular a geração de renda e melhorar o uso da mão de obra familiar, por meio do financiamento de atividades e serviços rurais agropecuários e não-agropecuários desenvolvidos em estabelecimento rural ou em áreas comunitárias próximas”.
Programa Territórios da Cidadania.	Decreto de 25 de fevereiro de 2008.	“tem por objetivo promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável”.
Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).	Criado pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, no contexto do Programa Fome Zero; e Decreto nº 6.447, de 7 de maio de 2008.	“incentivar a agricultura familiar, promovendo a sua inclusão econômica e social, com fomento à produção com sustentabilidade, ao processamento de alimentos e industrialização e à geração de renda”.
Aquisição de produtos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).	Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.	“apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos” – em, no mínimo, 30%.

Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER).	Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Orientada pelo Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER).	“I - desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente; II - gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural; III - adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública; IV - adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis; V - equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia; e VI - contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional”.
Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF).	Portaria nº 2.866, de 2 de dezembro de 2011; e Resolução nº 3, do dia 6 de dezembro de 2011	“promover a saúde das populações do campo e da floresta por meio de ações e iniciativas que reconheçam as especificidades de gênero, geração, raça/cor, etnia e orientação sexual, visando ao acesso aos serviços de saúde, à redução de riscos e agravos à saúde decorrente dos processos de trabalho e das tecnologias agrícolas e à melhoria dos indicadores de saúde e da qualidade de vida”.

Fonte: elaborada pelos autores.

Destaca-se que, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), em 2011, instituiu-se a *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta*, “um marco histórico na Saúde e um reconhecimento das condições e dos determinantes sociais do campo e da floresta no processo saúde/doença dessas populações. Fruto do debate com representantes dos movimentos sociais” (BRASIL, 2013, p. 7)²². Também no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), esse debate contribuiu para a inclusão

²² Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

dos grupos rurais nas metas do II Plano Decenal da Assistência Social (2016/2026)²³, por meio de

atendimento de alguns públicos e territórios em maior situação de vulnerabilidade social /.../. Estas populações podem demandar estratégias diferenciadas de Busca Ativa, assim como equipamentos e equipes especializadas preparadas para atendê-las, como no caso dos CRAS quilombolas, indígenas e rural (p. 30).

Reconhece-se, contudo, que o acesso da população do campo aos equipamentos sociais (geralmente localizados nos centros urbanos) configura-se como grande desafio para que as ainda escassas políticas possam contribuir, de fato, para processos de mudanças sociais, conforme objetivos e metas de suas proposições.

Os direitos fundamentais dos grupos campestres no Brasil foram sistematicamente defendidos pelos movimentos sociais (na maioria das vezes, enfrentando violências de diferentes ordens), que conseguiram importantes conquistas ao pressionarem a criação de políticas públicas, ainda que parcialmente voltadas para suas pautas principais. Como ressaltado por Sauer (2010) e Miranda e Fiuza (2017), os movimentos sociais vinculados às lutas no campo não se restringem a uma tentativa de transformação da dimensão econômica, mas incluem demandas por saúde, cultura, lazer, educação, justiça e paz. Também Albuquerque (2002) integra essa perspectiva, defendendo, há quase duas décadas, que “ao planejar as políticas públicas, deve-se estar atento a esta questão, no sentido de valorizar no rural, atividades, serviços e procedimentos que não se prendam exclusivamente ao agrário” (p. 38). Além disso, o “envolvimento nas lutas é um processo social que possibilita a reorganização das diversas representações, provocando alterações da percepção da própria identidade” (SAUER, 2003, p. 18), o que também contribui para avanços em pautas reivindicatórias, para além das demandas destinadas ao rural-agrícola

²³ Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/II_Plano_Decenal_AssistenciaSocial.pdf

(GOMES; CABREIRA, 2013; LEITE, 2015; LEITE; DIMENSTEIN, 2010).

Nessa confluência de problemáticas que fundamentam as pautas das ruralidades junto às redes de atores políticos, há que se mencionar o protagonismo da *educação do campo* por meio das escolas rurais a partir da *pedagogia da alternância*²⁴, os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, bem como a própria organização socioterritorial por meio de comunidades, incluindo as associações e grupos de diferentes ordens. Considerando as históricas produções sociais de significados sobre o mundo rural e sua população, estereotipados como atrasados e lugar de ausências, as lutas camponesas junto a esses grupos e instituições também se configuram como estratégia necessária à própria existência e continuidade da vida rural, como categoria sociopolítica e identidade social (SILVA; MACEDO, 2017).

Psicologia e ruralidades

A Psicologia em contextos rurais ou a Psicologia rural como tem sido denominada por alguns autores (ALBUQUERQUE, 2002; LANDINI, 2015) convida a área para atuação em realidades rurais, bem como construção de reflexões teóricas e práticas a partir das ruralidades (MOREIRA, 2005). Para Landini (2015, p. 27-28), pode ser entendida “como um motor de pensamento, um espaço de tensão que não permite aos psicólogos e psicólogas duvidar ou invisibilizar as populações rurais e suas especificidades /.../ como ‘um espaço de problemas’ nos quais se articulam psicologia e ruralidade” (traduzido pelos autores).

No contexto brasileiro, apesar do interesse de alguns pesquisadores e profissionais da área *psi* há algumas décadas, o debate sobre a temática

²⁴ Ver: NOSELLA, P. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado) – PUC de São Paulo. São Paulo, 1977.

a partir da categoria ainda é recente, podendo ser destacados os seguintes marcos, com a mobilização do Conselho Federal de Psicologia (CFP): *Seminário Nacional - A Questão da Terra. Desafios para a Psicologia* (CFP, 2006)²⁵, em que se discutiu que o grande desafio para a Psicologia, no que se refere à ruralidade, consiste em reconhecer a relação humana com a terra para atuar de maneira eficaz nas comunidades campesinas, o que ainda representa um grande desafio à própria identidade da profissão; as *Referências técnicas para atuação das(os) psicólogas(os) em questões relativas à terra* (CFP, 2013/2019)²⁶, que abordam aspectos históricos da luta pela terra no Brasil, análise sobre políticas públicas voltadas aos grupos camponeses e reflexões sobre a atuação da Psicologia em territórios rurais; e as *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) com povos tradicionais* (CFP, 2019)²⁷, com o debate sobre o trabalho de profissionais da área junto às comunidades tradicionais e trajetórias de luta desses grupos, possibilitando avanços na análise interseccional entre as diferentes categorias étnicas e as territorialidades rurais brasileiras. Com a participação de inúmeros pesquisadores e profissionais da Psicologia brasileiros, ressalta-se, ainda, a recém-criada *Red Latinoamericana de Psicología Rural*²⁸, cujo objetivo consiste em “promover o desenvolvimento da Psicologia Rural na América Latina como um campo de conhecimento e ação”.

Apesar da ruralidade ainda não se configurar como campo consolidado na Psicologia, alguns trabalhos revelam sua importância para se pensar desafios atuais enfrentados pelas pessoas dos mais diferentes contextos rurais no Brasil, tais como: questão ambiental (BEZZON; SOARES, 2013); saúde mental (CIRILO NETO; DIMENSTEIN,

²⁵Para maiores informações, consultar: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/06/relatorio_questaoterra.pdf

²⁶Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/CFP_Relatorio_QuestoesTerraweb-14.05.2019.pdf

²⁷Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/12/CFP_PovosTradicionais_web.pdf

²⁸Para maiores informações, consultar: <https://sites.google.com/view/redpsirural/inicio?authuser=0>

2017); projetos de vida entre jovens (PIZZINATO et al., 2016); gênero (VASQUEZ, 2009); transmissão identitária entre as gerações (BONOMO, 2010); saúde do trabalhador (ARAÚJO et al., 2013); movimentos sociais camponeses (LEITE; DIMENSTEIN, 2010; LEITE, 2015); entre outros, como também evidenciado por Moura et al. (2019) e por Silva e Macedo (2019b).

No campo da atuação da Psicologia, portanto, conforme defendem Silva e Macedo (2017), “é necessário avançar ainda mais com a apropriação do debate teórico político sobre ruralidades contemporâneas” (p. 825). É nesse sentido que as reflexões formuladas por meio do presente trabalho se apoiam na análise sobre o universo das identidades e da vivência territorial como possível contribuição para a proposição de políticas públicas (LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018; REIS; CABREIRA, 2013; SILVA; MACEDO, 2019a).

Considerar as ruralidades a partir da perspectiva das identidades sociais (CARNEIRO, 2005; LANDINI, 2015; MOREIRA, 2005) implica em valorizar a construção coletiva dos grupos sociais em suas particularidades históricas e territoriais, bem como as referências socioculturais como sistemas de pertencimento à noção que os sujeitos elaboram sobre si mesmos, suas relações sociais cotidianas e seus contextos de vida (CIRILO NETO; DIMENSTEIN, 2017; PIZZINATO et al., 2016). O reconhecimento das categorias sociais às quais se sente pertencer, portanto, bem como dos valores e significados emocionais que se atribui a essa pertença são dimensões dialógicas às condições materiais e simbólicas de vida (BONOMO, 2010; BOURDIEU, 1997; ZAMORA, 2015), sendo constituída de modo relacional às categorias sociais de interface e ao plano das hierarquias sociais vigentes na temporalidade presente. Ou seja, trata-se de “um sentimento, amalgamado com valores, senso de justiça e conhecimento histórico-social” (SOUZA, 2004, p. 67). Nesta perspectiva, as identidades sociais poderiam ser pensadas também como resistência (e contestação) de um determinado grupo face às pressões da

hegemonia e como afirmação de outro lugar na estrutura social, envergada à horizontalidade dos direitos sociais, políticos e identitários, como historicamente defendido pelos movimentos camponeses.

Como pensar, então, a atuação da Psicologia nessa interface entre políticas públicas e ruralidades, na abordagem psicossocial dos problemas enfrentados pelos grupos e comunidades rurais? Entre os serviços públicos mais acessados pela população rural, encontram-se as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e os CRAS, espaços já consolidados como campos de atuação da Psicologia (LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018). Alguns autores, contudo, têm alertado que, geralmente, os profissionais *psís* acabam reproduzindo suas referências de atuação em contextos urbanos, diagnóstico que também reflete a tradição urbanocêntrica da área, tanto na produção de conhecimento e estratégias de intervenção quanto na formação de seus profissionais (ALBUQUERQUE, 2002; CIRILO NETO; DIMENSTEIN, 2017; GOMES; CABREIRA, 2013; LANDINI, 2015; SILVA; MACEDO, 2019a; REIS; CABREIRA, 2013). Ressalta-se, portanto, que o conhecimento teórico da área é urbano, não apenas enviesando sua atuação, mas excluindo importante parcela das comunidades e dos modos de vida de grande parte das populações de todos os países, marcadamente, no sul global²⁹. Para Santos (2007), essas invisibilidades e ausências são estrategicamente produzidas no contexto do pensamento moderno ocidental como reflexo de um projeto excludente, que risca fronteiras dividindo a realidade social, em que “o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (p. 71).

Tendo em vista, portanto, o compromisso social da área junto a processos de mudança social³⁰, entende-se que a Psicologia como campo de

²⁹ Segundo Santos (2010), refere-se “às regiões periféricas e semiperiféricas e aos países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial” (p. 42).

³⁰Ver: Bock, A. M. B. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

produção de conhecimento e de práticas de intervenção psicossocial pode contribuir na construção e consolidação das ruralidades como concepção de referência para a atuação em contextos rurais, na formulação de políticas públicas considerando suas singularidades e formas próprias de viver as ruralidades, bem como na construção da Psicologia em contextos rurais. Apoiado nessas reflexões, este estudo teve como objetivo a análise sobre os contextos de vida de famílias rurais do estado do Espírito Santo, debatendo os desafios enfrentados na esfera do acesso a políticas públicas e a seus direitos fundamentais.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Orientado pelos argumentos e análises apresentados, este estudo, de natureza descritivo-exploratória e com delineamento transversal, foi realizado com a participação de representantes de 51 famílias rurais, de 21 municípios do estado do Espírito Santo. A idade dos participantes variou entre 21 e 60 anos ($M=38,43$; $DP=10,08$), com tempo médio de vivência em área rural de 32,11 anos, sendo a amostra composta, majoritariamente, por mulheres (64,71%), católicos (80,39%) e pessoas casadas (70,59%). A maior parte dos respondentes possui ensino médio (39,22%), seguidos daqueles com graduação (29,41%), pós-graduação (25,49%, incluindo especialização, mestrado e doutorado) e ensino fundamental (5,88%); e, no que se refere à identificação étnico-racial (conforme categorias utilizadas pelo IBGE, 2020³¹), 66,67% se autodeclararam brancos, 29,41% pardos e 3,92% pretos. A renda mensal média das famílias concentra-se entre R\$ 1.000,00 e R\$ 5.000,00 (82,36%), e os núcleos familiares são compostos por, em média, 3,35 pessoas, com a seguinte configuração parental: casais com filhos (68,62%), casais sem filhos (13,72%), e mulheres e filhos (7,84%). Em cinco famílias, observou-se a presença de três gerações

31 Disponível em: https://censo2021.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/bd918f26b77d18d86c251e7b1f7c1a70.pdf

compartilhando a mesma residência, em contexto no qual os pais idosos foram morar com seus filhos e netos, bem como em que os filhos (já com sua família formada) foram morar com seus pais.

Embora todas as famílias participantes do estudo tenham como modo de produção a agricultura familiar (38 participantes são, exclusivamente, trabalhadores/as rurais), parte delas também possui como fonte de renda atividades assalariadas. Entre os participantes, 13 possuem algum tipo de atividade laboral que é desenvolvida na zona urbana do município, em sua maioria, também ligadas à realidade rural, como trabalhar na feira, no Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, em escola rural (localizada no centro da cidade), ou ainda como agrônomo e motorista (que transporta a produção local de alimentos).

Respeitando as normas éticas para participação em pesquisa científicas³², a coleta dos dados foi realizada entre os meses de julho e setembro de 2020, por meio de questionário eletrônico, encaminhado aos moradores de comunidades rurais do estado do Espírito Santo, com a mediação de escolas e sindicatos rurais dos municípios locais. Por meio desse recurso, foi possível obter informações sobre diferentes dimensões da configuração familiar, atividades produtivas para autoconsumo e comercialização, crenças associadas à permanência no campo, e redes de significação sobre a vida nas comunidades rurais.

Como estudo de tipo misto, integrando dados quantitativos e qualitativos, foram utilizadas as seguintes estratégias para análise dos dados: cálculos de frequência e porcentagem, com auxílio do *software* IBM SPSS versão 24.0; e, para as questões abertas, análise de conteúdo e análise de similitude. Para análise de conteúdo, seguimos as recomendações de Minayo (2007), para identificação das categorias temáticas principais. Em relação à análise de similitude, também conhecida como análise de

32 Antes do preenchimento do questionário eletrônico, os participantes eram convidados a acessar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, documento que apresentava, detalhadamente, os objetivos do estudo, procedimentos e critérios para participação. Após anuência formal, aqueles com idades acima de 18 anos puderam acessar o questionário e respondê-lo conforme sua disponibilidade e conveniência.

semelhanças, utilizamos esse recurso especificamente para a questão acerca de como os participantes vivem em suas comunidades rurais. Esta análise, realizada com o auxílio do *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013), se fundamenta no princípio de conectividade entre as palavras, estabelecida a partir de sua coocorrência, tendo sido utilizadas como formas ativas as categorias gramaticais verbos, substantivos e adjetivos (MARCHAND; RATINAUD, 2012). Informamos, ainda, que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, com número CAAE: 29492920.3.0000.5542; e que nomes fictícios foram dados aos participantes, quando inserida referência a trechos de narrativas incluídos na descrição dos resultados.

RESULTADOS

Orientados pelo objetivo de conhecer os contextos de vida de famílias rurais do estado do Espírito Santo, bem como discutir os desafios enfrentados na esfera das políticas públicas voltadas para as ruralidades locais, os resultados são apresentados em três subseções principais: (i) Territorialidade comunitária e reprodução socioeconômica das famílias rurais; (ii) Políticas públicas e desafios cotidianos; e (iii) Permanência no campo e sucessão familiar.

1. Territorialidade comunitária e reprodução socioeconômica das famílias rurais

A organização por meio de comunidades tem sido uma das estratégias de formação sociocultural de populações camponesas, fortalecendo a integração das famílias rurais, a partir de diferentes níveis de redes relações cotidianas – seja entre os núcleos familiares de uma mesma comunidade ou entre comunidades de um mesmo território. Os significados atribuídos

pelos representantes familiares sobre a vida comunitária organizam-se a partir de três dimensões principais: *sentido religioso*, em que se manifestam tanto metáforas bíblicas quanto relatos de práticas cotidianas por meio do envolvimento nas atividades de igrejas; *de sociabilidade*, destacando a relação de amizade, a convivência entre as famílias e os espaços de interação entre as pessoas; e como *organização sociopolítica*, por meio dos diferentes coletivos, como associações, cooperativas e grupos organizados, que lutam pelos mais diversos direitos das populações do campo.

De fato, as dimensões da vida nas comunidades mais bem avaliadas foram a convivência e a religiosidade; enquanto educação, lazer, trabalho e saúde foram tidos, majoritariamente, como bons e regulares. A categoria cultura e arte, contudo, recebeu críticas, especialmente, no que se refere à escassez de atividades para os jovens e adolescentes das comunidades, que seriam aqueles mais vulneráveis ao fenômeno do êxodo rural (Tabela 2).

Tabela 2 – *Avaliação do modo de vida nas comunidades em diferentes dimensões*

	Convivência		Cultura e arte		Educação		Lazer		Religiosidade		Saúde		Trabalho	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Excelente	12	25,53	2	3,92	4	7,84	3	5,88	15	25,49	4	7,84	8	15,69
Boa	33	64,71	8	15,69	31	60,78	16	31,37	29	56,86	18	35,29	26	50,98
Regular	5	9,80	20	39,22	15	29,41	20	39,22	8	15,69	23	45,10	15	29,41
Ruim	1	1,96	17	33,33	-	-	9	17,65	1	1,96	5	9,80	2	3,92
Péssima	-	-	4	7,84	1	1,96	3	5,88	-	-	1	1,96	-	-

No que se refere aos espaços públicos e grupos/organizações existentes nas comunidades, desenha-se a composição do lugar a partir de instituições municipais, espaços de convivência e coletivos organizados. Em linhas gerais, as comunidades possuem escola, unidade de saúde, igreja com uma praça, botecos, bares e campo de futebol. Como grupos organizados, destacaram grupos de música (moda de viola e folia de reis), grupo de acolhimento a pessoas que sofrem com alcoolismo, grupo de idosos, grupo de jovens, grupo de mulheres, grupos de atividades da igreja e grupos de *WhatsApp*. Nesses territórios, as principais organizações voltadas para a mobilização dos agricultores em relação aos seus direitos são as associações de pequenos agricultores, cooperativas de agricultores, Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e escolas rurais. A importância desses grupos e instituições se reflete em diferentes dimensões da vida das pessoas das comunidades rurais, como destaca Roberto (36 anos):

“valorizar as entidades organizacionais, como Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Escola Família Agrícola e Associações, que visam a valorização, renda familiar, educação, liberdade, igualdade das famílias. Uma família bem capacitada nessa linha de pensamento não se escraviza ou mendiga por sua liberdade de vida ou de expressão”.

Integrados à esfera socioterritorial, os recursos produtivos das famílias rurais configuram-se como marcadores estruturais em sua materialidade, com impactos na relativa autonomia dos produtores rurais no que se refere ao controle sobre os meios de produção (seja para subsistência familiar ou para comercialização) (ver Tabela 3).

Tabela 3 – *Produção agropecuária e recursos disponíveis nas famílias*

Produção familiar para autoconsumo	Produção familiar para comercialização	Recursos que a família possui
Grãos (cacau, café, milho, pimenta do reino e urucum); frutas, hortaliças e legumes; carne (suína, bovina, aves e peixes); ovos, banha de porco, leite e derivados; produtos caseiros alimentícios (biscoitos, bolos, doces, farinha, geleias, macarrão, pães e salgados) e de higiene (sabão); palmito, açaí, cana de açúcar, e plantas medicinais.	Grãos (cacau, café, milho, pimenta do reino e urucum); frutas, hortaliças e legumes; carne (suína, bovina, aves e peixes); produtos caseiros alimentícios (biscoitos, bolos, chips artesanais, doces, farinha, geleias, licores, macarrão, pães e salgados); ovos, mel, banha de porco, leite e derivados; plantas ornamentais, açaí e seringa; lenha de eucalipto.	Casa própria, celular, computador; internet na residência, móveis e eletrodomésticos; meios de transporte (bicicleta, moto e carro); aves (galinhas, patos, perus, etc.), pequenos animais (cabra, porcos, ovelhas, etc.), apiário para abelhas, gado, viveiro de peixe; horta e pomar de frutas; equipamentos agrícolas mecanizados (secador de café e pimenta) ou não-mecanizados (farinheiras, estufa para secar cereais, sistema de hidroponia), caminhão e trator; equipamentos comerciais não-agrícolas (máquina de costura, equipamentos para fazer cerveja, etc.); fábrica caseira de produtos (pães, bolos, geleias, etc.) para venda/comércio; terreno agrícola, poço com água potável e sistema de irrigação.

Na Tabela 3, são fornecidas informações sobre a produção para autoconsumo e comercialização, bem como recursos utilizados para geração de renda nas propriedades e para a vivência cotidiana das famílias. A promoção da segurança alimentar das famílias rurais e também da sociedade por meio da comercialização da produção é uma das dimensões da multifuncionalidade da agricultura familiar. Como explica João (36 anos):

“Representa uma atividade responsável por cerca de 80% da produção de alimento que chega na mesa dos brasileiros. Tem a responsabilidade de assegurar a soberania alimentar

de nosso país. Se apoiada pelo governo, tem condições de explorar as potencialidades dessa atividade para a produção de alimentos mais saudáveis para a população brasileira. Essa atividade sempre salvou a economia do Brasil, desde os tempos do Brasil Colônia! ‘Eu sou agricultura familiar!’”.

Para os participantes, portanto, a agricultura familiar não é apenas uma atividade produtiva para sobrevivência da família, mas sim um *modo de vida*, que integra a produção de alimentos saudáveis, qualidade de vida para as pessoas do campo e da cidade, sua identidade social e uma posição sustentável. Madalena (23 anos) compartilha sua experiência: “Eu cresci na agricultura familiar e, para mim, é a forma mais sustentável de cultivar, onde o que é produzido é para o sustento da família e não visando fortuna, cultivando a terra com respeito e dedicação”. Para 19 famílias, contudo, a produção para autoconsumo e comercialização não tem sido suficiente para manutenção e sobrevivência da família, questão que tem sido abordada também no contexto das políticas públicas, especialmente no que tange à ausência de um projeto político que, de fato, valorize a agricultura familiar.

2. Políticas públicas e desafios cotidianos

O principal problema mencionado pelos participantes relativo à vida nas comunidades rurais foi a ausência de políticas públicas efetivas voltadas às pessoas do meio rural. Entre os serviços públicos³³ já acessados por eles, ao menos uma vez, foram indicados: na *saúde*, hospitais (92,15%) e UBS (90,19%); na *educação*, escola convencional (68,62%), escola rural (58,82%) e universidade (1,96%); na *assistência social*, CRAS (35,29%), CREAS (3,92%) e CCTI (1,96); e na *justiça*, o fórum local (33,33%). No que se refere aos programas federais destinados à agricultura familiar, 31 pessoas (60,78%) informaram que utilizaram o PRONAF e seis (11,76%), o PNAE.

³³ UBS: Unidade Básica de Saúde; CRAS: Centro de Referência da Assistência Social; CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social; CCTI: Centro de Convivência para a Terceira Idade.

A questão da existência/aceso às políticas públicas aparece como transversal às demais temáticas relatadas, tais como: acessibilidade a recursos que estão nos centros urbanos, produção agrícola e sua comercialização, desvalorização e preconceito com as pessoas que vivem no campo e dificuldade de comunicação por meio de telefone e de internet (ver Tabela 4). Para os participantes, estas são questões que dificultam a vivência plena das potencialidades que o espaço rural pode proporcionar à sua população.

Tabela 4 – *Desafios enfrentados*

Dificuldades	N	%	Narrativas dos participantes
Políticas públicas para população rural	33	64,70	“Falta de políticas públicas para a população do meio rural, como: saúde de qualidade, educação superior, transporte público, infraestrutura, internet, crédito para lavoura. Lazer para juventude, crédito para as mulheres trabalhadoras rurais”.
Acessibilidade a recursos localizados nos centros urbanos	19	37,25	“O acesso, pois tudo se concentra nas áreas urbanas”; “Ter acesso a um bom hospital, não consegue se locomover, pois não tem ônibus. As estradas são com muitos buracos”.
Produção agrícola	17	33,33	“Uma das dificuldades é mão-de-obra para ajudar no sistema da produção, as dificuldades com situações climáticas. Falta ainda apoio do poder público”.
Comercialização da produção agrícola	15	29,41	“Comércio dos preços das produções de cabeça, custo muito alto e o preço da produção baixa. Acesso ruim nas estradas, dificuldade de projetos de vendas dos alimentos”.
Desvalorização e preconceito	13	25,49	“Discriminação pela sociedade, dificuldade para estudar e desvalorização da profissão de agricultor”.
Comunicação via telefone e internet	6	11,76	“Acesso a meios de comunicação é precário, falta de investimento na agricultura familiar/camponesa”.

* Um mesmo participante pode estar inserido em mais de uma categoria.

A falta de *políticas públicas* voltadas para a realidade camponesa (64,70%) foi enfatizada nas diferentes situações-problema relatadas, tanto como uma questão de origem sustentando os demais desafios enfrentados (como redes de internet e sinais de telefonia; carência de atividades de cultura e lazer diferenciadas; assistência técnica especializada para produção agrícola; auxílio no enfrentamento às oscilações climáticas; desvalorização da pessoa do campo; entre outras) quanto em referência a políticas públicas previstas nas diferentes dimensões dos direitos à saúde, à assistência social e à educação. Nesta categoria, além do debate sobre a importância de recursos para as novas gerações, a condição das mulheres rurais também é mencionada como grupo que precisa receber apoio por meio de políticas públicas específicas, a fim de se promover o empoderamento das mulheres e a igualdade de gênero nos territórios rurais.

A *acessibilidade* a recursos que precisam utilizar (37,25%), mas que estão na zona urbana (hospitais, bancos, supermercados, farmácia, etc.), manifesta-se como dificuldade que inclui a estrutura para deslocamento das comunidades rurais (estradas sem manutenção e falta de transporte público) e, ainda, o escoamento da produção local, que depende de boas estradas. Em relação à *produção agrícola* (33,33%), os participantes debatem alguns dilemas envolvidos na cadeia produtiva, que inclui a variação climática, escassez de mão-de-obra, falta de capacitação técnica dos trabalhadores rurais, o uso ainda excessivo de agrotóxico nas lavouras em algumas propriedades e o alto preço geral desses processos produtivos, que não seriam compensados com a comercialização dos produtos. Associada, portanto, à dimensão anterior, a *comercialização* da produção agrícola (29,41%) foi destacada a partir do debate sobre a desvalorização dos agricultores no contexto nacional, que vendem seus produtos a partir de baixos valores enquanto os atravessadores (que são os diferentes mediadores da cadeia de compra-venda) e grandes empresários lucrariam sobre o trabalho dos agricultores familiares.

Para os participantes do estudo, essa desvalorização também se materializa no histórico *preconceito* em relação às pessoas do campo (25,49%), vivenciado, principalmente, nas situações de encontros com as realidades urbanas. Como defende Marisa (42 anos), “o meio rural não pode ser entendido como um local atrasado, como o local do jeca tatu, que é a caricatura construída para o povo do campo”. E a indicam como uma das mais graves consequências da ausência de políticas públicas voltadas para a população camponesa, que valorizem a *pessoa* do campo, o êxodo rural seletivo entre as novas gerações.

3. Permanência no campo e sucessão familiar

A manutenção do tecido social e cultural no campo foi abordada por meio de questões como razões para deixar o meio rural ou para nele permanecer, desejo de permanência dos filhos no campo e profissões que gostariam que eles tivessem. Na Tabela 5, podem ser visualizadas informações sobre essas dimensões.

A produção por meio da agricultura familiar, entre as famílias participantes, geralmente, estão no contexto da sucessão familiar, em que 30 núcleos receberam a terra por meio de herança. Nas demais situações, 15 compraram a propriedade em que hoje trabalham, três encontram-se em situação de meeiro, duas em terras arrendadas e uma família em terra conquistada por meio de ocupação do MST.

Entre os participantes que mencionaram que deixariam o campo por algum motivo (58,82%), alguns ressaltaram que o fariam apenas em casos urgentes (como motivos graves de saúde ou em caso de extrema pobreza no campo), enquanto outros indicaram o estudo dos filhos (especialmente, o ensino superior) e a possibilidade de emprego na cidade (associado à ideia de trabalho fixo e assalariado) como razões para a mobilidade em direção aos centros urbanos. Para 41,18% dos participantes, nada os faria deixar a vida no meio rural.

Tabela 5. *Permanência / saída do campo e sucessão familiar*

		N	%
Motivos para deixar o campo	Não deixaria o campo por nada	21	41,18
	Emprego na cidade	15	29,41
	Pobreza rural	7	13,73
	Tratamento médico	5	9,80
	Para estudar	3	5,88
Motivos para permanecer no campo*	Qualidade de vida	37	72,54
	Agricultura familiar	21	41,18
	Sucessão familiar	9	17,64
	Contato com a natureza	6	11,76
	Comunidade	5	9,80
	Ser agricultor/a	3	5,88
Gostaria que os filhos/as permanecessem no campo?	Sim	44	86,27
	Talvez	5	9,80
	Não	2	3,92
Profissão dos filhos	A profissão que preferirem	18	35,29
	Agricultor	15	29,41
	Agrônomo	10	19,61
	Veterinário	2	3,92
	Médico	3	5,88
	Engenheiro	1	1,96
	Piloto de avião	1	1,96
	Pastor	1	1,96

* Um mesmo participante pode estar inserido em mais de uma categoria.

Sobre os motivos para permanecer vivendo no campo, as principais razões mencionadas foram: *qualidade de vida* (72,54%) – “A qualidade de vida em todos os aspectos, sobretudo dos meus filhos também, contato com a terra, com a natureza, alimento de qualidade (água, verduras, carnes,

ovos, leite e derivados, frutas, entre outros)”; *agricultura familiar* (41,18%) – “Ser dono dos meios de produção. Não ter patrão. Produzir minha própria comida, produzir alimentos saudáveis para a população em geral, criar meus filhos com dignidade”; e *sucessão familiar* (17,64%) – “Sucessão rural. Valorizar o que foi deixado a nós como herança... viver na zona rural é um privilégio”. Mencionaram, ainda, o *contato com a natureza*, a convivência na *comunidade* e a identificação com *ser agricultor/a*.

Pensando nas futuras gerações e na sucessão familiar, a questão do êxodo seletivo entre o segmento juvenil, fenômeno também observado com maior prevalência entre as mulheres, bem como a ausência de políticas públicas configura-se como questão-chave, pois “falta políticas públicas para permanência dos jovens no campo e também a falta de sucessão rural” (Thiago, 25 anos). Entre os participantes, 86,27% gostariam que seus filhos continuassem a viver no meio rural, posto que “podemos sim viver no campo, sendo o profissional que desejamos e com condições de melhorar cada vez mais nosso território” (Marisa, 42 anos). Gabriela (27 anos), que está entre aqueles que indicaram que *talvez* gostariam que seus filhos permanecessem no campo, justifica: “Considero a vida no campo muito importante para a formação do ser humano, mas gostaria que meus filhos/as tivessem oportunidades de uma vida melhor, seja no meio rural ou urbano”. Também aqueles que indicaram o desejo dos filhos viverem em zona urbana utilizam como referência a ideia do acesso a “melhores oportunidades”, conforme explica Joana (21 anos): “Eu quero ter mais oportunidades em outro lugar, e minha família crescer nesse meio mais acessível”.

Sobre a profissão dos filhos, 35,29% dos representantes familiares relataram que gostariam que os seus filhos(as) tivessem a profissão que desejarem seguir, posto que “temos direitos de sermos o que quisermos, temos que lutar pra isso” (Vera, 42 anos). Na sequência, encontram-se aqueles que mencionaram a profissão de ‘agricultores’ (29,41%) - “para dar continuidade a sua herança e por acreditar que é um lugar maravilhoso de

viver /.../ ter uma boa condição de vida sem sair do meio rural e pudesse fazer com que outras pessoas também tivessem o interesse de permanecer na comunidade” (Laura, 23 anos); e de ‘agrônomos’ (19,61%) - “para administrar suas atividades agrícolas de maneira sustentável, consciente e melhor viverem no campo. Acredito que para estar na ‘roça’ precisa também estudar” (Fernanda, 32 anos).

Nesse contexto reflexivo, quando perguntado sobre o que deve ser ensinado para as crianças da comunidade, o conteúdo revela importantes visões acerca do próprio sentido de vida no campo (Tabela 6).

Tabela 6 – *Ensinos para as crianças das comunidades rurais*

Temas	N	%	Narrativas de participantes
Agricultura familiar	21	41,17	“Ter o exemplo de como é a vida no campo, saber o valor da agricultura familiar, serem motivados a cultivar, para que desde pequenos comecem a amar a vida no campo e saber que quem planta colhe”.
Valores pessoais e coletivos	12	23,52	“Trabalhar os valores do campo”; “Ser honestos, trabalhar dignamente”.
Valorização do/a agricultor/a	11	21,56	“Valorização do(a) agricultor(a). Sem o interesse da juventude pelas atividades agropecuárias, quem vai permanecer na roça? E sem ele valorizar o(a) agricultor(a), como ele vai querer ser um?”.
Memórias e tradições da comunidade	9	17,64	“Conhecer suas raízes, culturas, crenças, origens, e o lugar em que vivem. Quando era criança, sempre moramos em meio rural, e eu tinha vergonha em dizer que morava no campo, e hoje descobri que não existe lugar melhor”.
Sustentabilidade	8	15,68	“A relação de cuidado, respeito e amor à terra e a todos os seres vivos e não a visão capitalista de exploração. Eu tenho nas crianças e na educação a esperança de um futuro melhor, com grandes possibilidades de acertos”.

* Um mesmo participante pode estar inserido em mais de uma categoria.

Envolver as crianças, desde cedo, em atividades agropecuárias mais leves (como aguar as plantas, ajudar no cultivo de horta, cuidar das criações etc.) é mencionado como estratégia para que a vinculação territorial seja produzida e fortalecida, bem como o sentimento de reconhecer-se como agricultor/a. Nessa esfera da formação geracional para a *agricultura familiar* (41,17%), ainda se manifesta a necessidade de que as crianças reconheçam que podem sobreviver da terra, como forma de subsistência familiar e também comercializando a produção. Associada a essa lógica, os participantes apresentam a ideia de autonomia e de liberdade em ser agricultor familiar, tanto pela ausência da figura do patrão quanto pelo manejo do tempo e das pautas prioritárias às pessoas que vivem nas comunidades. Reiteram que o modo de produção da agricultura familiar compreende o respeito integral à natureza, defendendo o princípio da *sustentabilidade* (15,68%).

Relatos sobre a vivência de preconceito por ser reconhecida como pessoa do campo ou ainda vergonha por morar no meio rural, durante a infância ou a juventude, surgem como alertas dos participantes para que se promova o orgulho de *ser agricultor/a* (21,56%), a fim de que as crianças se reconheçam pertencentes a esse modo de vida. Para isso, defendem que é preciso conhecer as trajetórias das comunidades e rememorar-las no tempo presente por meio das práticas cotidianas (seja por meio das histórias e causos dos *antigos*, das comidas típicas do território, das músicas e rituais celebrativos ou de brincadeiras praticadas nas infâncias das primeiras gerações das comunidades). As *memórias e tradições da comunidade* (17,64%) trazem, portanto, essa dimensão como necessária para que as crianças possam construir vínculos de afeto com o lugar onde nasceram.

A transmissão de *valores sociais* (23,52%), sejam eles mais centrados na conduta do sujeito (como ser honesto ou educado) ou voltados para a esfera coletiva (união, justiça social, luta política, entre outros), é mencionada como importante dimensão da vida a ser compartilhada com o universo infantil, que se fortalece, segundo os participantes, por meio da educação familiar e também de organizações rurais (como

escolas, sindicatos, associações, cooperativas e grupos da comunidade). Há preocupação, contudo, de que o maior contato das crianças com novas tecnologias e a fragilização dos agentes de socialização (como família e escolas rurais) não consigam sustentar práticas educativas que garantam a permanência das crianças no campo e a sua formação humana a partir dos valores de referência para esses grupos.

Como recurso complementar à análise sobre os *contextos de vida*, a questão proposta aos participantes acerca de como tem sido a vida nas suas comunidades rurais teve como intuito refletir sobre a dinâmica das ruralidades como território vivido. A rede de significados associados à vivência cotidiana nas comunidades pelas *pessoas do lugar*, certamente, está para além da apreciação mediada pela análise utilizada (conforme Figura 1, em que se apresenta análise de similitude a partir da coocorrência ou ligação entre as palavras, segundo categorias gramaticais verbos, adjetivos e substantivos); entretanto, foi possível explorar algumas convergências e oposições na constituição dessa rede semântica, elaborada sobre a vida no campo a partir dos sujeitos da experiência. Assim, integrando relatos sobre desafios enfrentados, pontos positivos de se viver em área rural, organização familiar e comunitária, projetos e sonhos para o presente e o futuro, três segmentos principais são ressaltados em função de sua saliência no conjunto textual: ‘ser’, ‘ter’ e ‘vida’. O agrupamento ou nó central, a partir do termo ‘ser’, ramifica-se, ainda, em outras extensões associativas nodais, tais como ‘não’, ‘criança’, ‘falta’ e ‘rural’.

Na ramificação e agrupamento de palavras junto à ‘vida’, a ideia do *campo* como sinônimo de ‘qualidade de vida’, com bons ares e água pura, em que se vive em comunidade de forma harmônica (com companheirismo e integração), por meio da agricultura familiar e com sustentabilidade, se destaca – “Uma força que nos impulsiona a produzir com qualidade de vida. A valorizar as coisas simples e que nos dão prazer de verdade, pois foi assim que eu aprendi a viver” (Ana, 31 anos). Localizada em oposição a essa ramificação, o ‘ter’ desloca-se revelando a incompletude dessa imagem paradisíaca do campo, principalmente reclamando melhores

Figura 1. Análise de similitude



oportunidades e acesso aos seus direitos (a uma faculdade, a recursos produtivos no trabalho com a terra, entre outros, conforme Tabela 4): “Oportunidade, muitos precisam de mais oportunidades para terem uma vida melhor” (Penha, 39 anos).

As ambiguidades presentes nas capilaridades associadas ao ‘ser’, que compõe a centralidade da conectividade entre as demais formas ativas do discurso, se manifestam na dinâmica entre o que ‘falta’ (por causa da ausência de políticas públicas) e o que ainda ‘não’ tem sido possível ao meio ‘rural’ (que se projeta nos sonhos e desafios enfrentados cotidianamente). Essa preocupação atinge a própria manutenção do modo de vida nos territórios entre as novas gerações, conforme eixo relacionado à ‘criança’ e a associação da ‘juventude’ à ramificação da ‘falta’ – “A nova geração precisa dar continuidade à vida do campo” (Flora, 56 anos), mas faltam “políticas públicas que incentivem a permanência da juventude no campo (especialmente lazer e capacitação)” (Pedro, 38 anos). Incorporando, portanto, os desafios enfrentados na realidade cotidiana de modo crítico, relatos de uma vida feliz no meio rural sustentam a força e a densidade dos significados que compõem o centro dessa rede semântica: “Aqui, a gente é feliz” (Maria, 45 anos); “Muitas felicidades e conquistas realizadas” (Rose, 34 anos).

DISCUSSÃO

A abordagem das experiências de vida das pessoas em suas comunidades e da realidade cotidiana vivenciada por famílias rurais em diferentes territórios do estado do Espírito Santo, conforme relatos apresentados neste estudo, fornece importantes elementos para o debate acerca de pautas prioritárias aos grupos rurais, a partir de sua própria perspectiva e diagnóstico e das possíveis contribuições da Psicologia nessa empreitada (CIRILO NETO; DIMENSTEIN, 2017; GOMES; CABREIRA, 2013; LANDINI, 2015; LEITE, 2015; SILVA; MACEDO, 2017, 2019b; REIS; CABREIRA, 2013).

Na dimensão *da territorialidade comunitária e reprodução socioeconômica das famílias rurais*, observou-se que o modo de vida orientado pela dinâmica social por meio de comunidades e da agricultura familiar apresenta-se como principal eixo das práticas socioculturais dos territórios, como espaços de convivência, crenças e saberes compartilhados, formação humana e sobrevivência socioeconômica das famílias (MOURA et al., 2019; WANDERLEY, 2009; ZAMORA, 2015). Junto a coletivos organizados (como instituições sindicais, religiosas, educacionais, associações, cooperativas e movimentos sociais), assim como demonstrado no estudo de Freitas, Ferreira e Freitas (2019) e Bonomo (2010), as pessoas se unem na promoção e defesa de seus direitos, lidando com os problemas cotidianos e se fortalecendo na forma como se reconhecem e querem ser reconhecidas pela sociedade.

Na esfera *das políticas públicas e dos desafios cotidianos*, por intermédio dos resultados dessa seção, foi possível identificar que entre as principais dificuldades mencionadas pelas famílias rurais encontram-se a acessibilidade a recursos que se concentram nos centros urbanos, a desvalorização dos produtos agropecuários na sua comercialização e o preconceito com as pessoas que vivem no campo (LEITE; DIMENSTEIN, 2010; VASQUEZ, 2009). Por meio da abordagem crítica de sua própria realidade, importantes pautas para enfrentamento dessas dificuldades são apontadas pelos participantes: (i) novas gerações com demandas próprias, especialmente por lazer, cultura, educação, comunicação e qualificação profissional; capital cultural que pode atuar como forma de enfrentamento ao êxodo rural seletivo provocado pelas chamadas forças de expulsão; (ii) importância da dimensão sociopolítica e do fortalecimento de instituições rurais (como escola, sindicato, associações e cooperativas) e movimentos sociais para a defesa da vida camponesa e promoção do bem-estar individual, familiar e comunitário; (iii) matrizes de gênero e autonomia feminina, enfrentando os espaços de dominação, fenômeno que também tem produzido zonas de masculinização e feminização do campo; (iv) empoderamento identitário, ressignificação de representações

de valoração negativa associadas às sociabilidades rurais e resistência ao preconceito contra as pessoas do meio rural; (v) investimento em práticas socioculturais que valorizem as memórias e tradições das comunidades entre as novas gerações; entre outras tantas demandas que se anunciam nos contextos rurais em análise reclamando processos de mudança social (BEZZON; SOARES, 2013; BOURDIEU, 1997; GRISA; SCHNEIDER, 2014; LEITE; DIMENSTEIN, 2010; LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018; SANTOS, 2007).

Assumir os territórios rurais como espaços de vida (CAMARGO; OLIVEIRA, 2012; CARNEIRO, 2002, 2005; WANDERLEY, 2009) e de identidades sociais (BONOMO, 2010; FIALHO, 2005; MOREIRA, 2005; PIZZINATO et al., 2016), para além da centralidade no mundo agrário, pode configurar-se como estratégia de mudança paradigmática para se promover avanços nas políticas públicas destinadas aos povos do campo (ALBUQUERQUE, 2002; GOMES; CABREIRA, 2013; LANDINI, 2015; LEITE, 2015; SILVA, MACEDO, 2017; ZAMORA, 2015). Como foi possível verificar nesse estudo, análises sobre políticas públicas e seus programas sociais indicam que concepções do rural a partir da lógica da exclusão/negação, especialmente do rural como o não-urbano, ainda se fazem presentes reforçando sua caracterização a partir de ausências de diferentes ordens (SILVA; MACEDO, 2019a; SANTOS, 2007; WANDERLEY, 2017). Outro alerta que essas leituras críticas trazem e que os dados apresentados puderem demonstrar refere-se à concentração de proposições de caráter compensatório e que não têm enfrentado questões estruturais às realidades das populações camponesas.

Se considerarmos que entre as funções essenciais das políticas públicas encontra-se a defesa e promoção dos direitos fundamentais das pessoas (GOMES; CABREIRA, 2013; LEITE, 2015; LEITE; DIMENSTEIN, 2010; MIRANDA; FIUZA, 2017; SAUER, 2010), é imprescindível uma abordagem horizontal na integração com saberes e metodologias de trabalho que já sejam utilizadas pelas comunidades para enfrentamento dos desafios cotidianos, respeitando suas demandas

segundo temporalidade, conteúdo, desfecho e interesse de grupos específicos dos territórios. Nesse ponto, parece ser importante chamar a atenção para o fato de que a referência orientada à esfera da territorialidade significa também reconhecer a necessidade de investimento em uma visão sensível e interseccional sobre os diferentes marcadores sociais (como gênero, geração, identificação étnico-racial, entre outros), posto que os sujeitos sociais, em suas pertenças e identidades sociais, trazem trajetórias e vivências diferenciadas, ainda que referente a uma mesma temática ou questão social.

As dificuldades enfrentadas nos contextos rurais, intensificadas pela ausência do poder público por meio do Estado, têm se refletido nos projetos e sonhos das famílias rurais, que incluem a avaliação sobre continuar ou não vivendo no campo (LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018; PIZZINATO et al., 2016; WANDERLEY, 2017). *Os dilemas da permanência no campo e sucessão familiar*, conforme demonstraram os resultados deste estudo, se apoiam nessa crítica sobre a falta de recursos e oportunidades (vistos como mais favoráveis e acessíveis nas cidades, especialmente quando pensam em emprego assalariado e educação). Contudo, o pêndulo dessa avaliação tende para a permanência no campo quando consideram a qualidade de vida nas comunidades (pelas relações de convivência entre as pessoas, pelo contato com a natureza, pelos sentimentos de tranquilidade, segurança e liberdade, entre outros), e autonomia via agricultura familiar; pontos positivos que também se projetam na expectativa de que seus filhos continuem na zona rural e se identifiquem com as identidades camponesas e seu modo de vida.

Apesar do lento e gradual processo de ressemantização do rural rumo a concepções que propõem a abordagem territorial, as identidades sociais têm sido indicadas como importante dimensão para sustentar a proposição das ruralidades, como defesa do sujeito rural e do reconhecimento de suas diferentes sociabilidades e configurações identitárias, orientadas pelas escolhas e projetos de vida dos sujeitos rurais (LANDINI, 2015; MEJIA; MOREIRA, 2005). As ruralidades carregam,

então, as histórias, as experiências e as lutas de diferentes povos, segmentos e categorias sociais, como acampados, assentados, boias-frias, arrendatários, ribeirinhos, pequenos proprietários, quilombolas, indígenas, pomeranos, entre tantos outros rurais (CFP, 2006, 2013/2019, 2019; PIZZINATO; GUIMARÃES; LEITE, 2019). Portanto, como territórios vividos, nas identidades rurais se manifestam tensões, disputas, negociações de sentidos e concepções de mundo diversificadas, que, como forças inerentes à construção das pertenças sociais (MEJIA; MOREIRA, 2005; SOUZA, 2004), contribuem para a consolidação do sujeito rural no plano da materialidade da vida ao evocarem a face da identidade como resistência e contestação-afirmação. Essa dimensão também precisa ser considerada na proposição e desenvolvimento de intervenções norteadas pela abordagem territorial e comunitária, comprometida com a perspectiva da mudança social, posto que pode favorecer rupturas com projeções naturalizadas sobre os diferentes modos de vida rural e abrir caminhos para práticas emancipatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre os contextos de vida de famílias rurais do estado do Espírito Santo e a reflexão sobre os desafios enfrentados na esfera das políticas públicas permitiram evidenciar a necessidade de programas e ações políticos que considerem as particularidades dos territórios rurais e os projetos de vida das pessoas em suas comunidades. Por meio dos resultados apresentados, algumas dimensões dessas realidades puderam ser evidenciadas: a importância das *comunidades* (formadas pelas famílias, escolas, sindicatos, igrejas, movimentos sociais e outros coletivos), como espaço político, religioso e de sociabilidade, bem como rede de proteção ao enfrentamento das adversidades cotidianas e como grupo que fortalece a identificação das pessoas com a vida no campo; a agricultura *familiar* como modo de vida, integrando a subsistência familiar pelo consumo e comercialização, cuja autonomia e liberdade promovem a qualidade de vida

percebida pelas pessoas; o dilema da manutenção do tecido social rural pela *sucessão familiar* e o enfrentamento ao êxodo rural entre as novas gerações; os *desafios* enfrentados no cotidiano pela ausência de *políticas públicas*, que comprometem projetos de vida no campo, mantendo a exploração dos agricultores na relação entre produção e comercialização dos produtos, a falta de acesso a inúmeros serviços públicos (que se concentram nas zonas urbanas), e o preconceito sentido frente à desvalorização das pessoas e grupos rurais.

A definição histórica do mundo rural pela ideia de escassez, atraso e ausências ainda persiste e se materializa em práticas sociais que promovem e retroalimentam essa condição, que incluem a negação de direitos políticos, fundiários, socioculturais e identitários de muitos grupos rurais no Brasil. Apesar de relativo reconhecimento dos agricultores familiares, nos cenários nacional e internacional, nas últimas décadas, especialmente no que se refere à segurança alimentar das sociedades e à preservação do meio ambiente com abordagens territoriais sustentáveis, faz-se necessária uma leitura crítica dessa dimensão, posto que também essa perspectiva funcional não tem contemplado a efetiva valorização das pessoas do campo.

Considerando esses desafios, entende-se que a Psicologia, na interface com outras áreas do conhecimento, pode contribuir para a defesa do sujeito rural como ativo e protagonista em sua experiência e história, valorizando suas demandas e saberes locais. Evidencia-se, portanto, conforme alertado por meio dos resultados e análises apresentados neste estudo, inúmeras lacunas e a urgente tarefa para a área de construção das ruralidades no plano teórico-conceitual, em práticas interventivas voltadas à dimensão subjetiva da vivência das ruralidades e políticas públicas que, de fato, contribuam para promoção das sociabilidades rurais e enfrentamento de questões sociais vivenciadas pelos grupos rurais no Brasil, de modo estrutural e transformador.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Funções e medidas da Ruralidade no desenvolvimento Contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2000.

ALBUQUERQUE, F. J. B. Psicologia Social e formas de vida rural no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 01, p. 37-42, 2002.

ARAUJO, J. N. G.; GREGGIO, M. R.; PINHEIRO, T. M. M. Agrotóxicos: a semente plantada no corpo e na mente dos trabalhadores rurais. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 3, p. 389-406, 2013.

BEZZON, J. S.; SOARES, A. P. S. Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 3, p. 351-362, 2013.

BONOMO, M. **Identidade social e representações sociais de rural e cidade em um contexto rural comunitário: campo de antinomias**. Tese de Doutorado, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMARGO, R. A. L.; OLIVEIRA, J. T. A. Agricultura familiar, multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: interfaces de uma realidade complexa. *Ciência Rural*, v. 42, n. 9, p. 1707-1714, 2012.

CARNEIRO, M. J. Apresentação. In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 7-13.

CARNEIRO, M. J. Multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: uma abordagem comparativa. In: MOREIRA, R. J.; COSTA, L. F. C. (Orgs.). **Mundo rural e cultura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002, p. 223-240.

CAZELLA, A. A.; BONNAL, P.; MALUF, R. S. Multifuncionalidade da agricultura familiar no Brasil e o enfoque da pesquisa. In: CAZELLA, A. A.; BONNAL, P.; MALUF, R. S. (Orgs.). **Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2009, p. 47-70.

CIRILO NETO, M.; DIMENSTEIN, M. Saúde Mental em Contextos Rurais: o Trabalho Psicossocial em Análise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 2, p. 461-474, 2017.

FIALHO, M. A. V. Agricultura familiar, produção orgânica e “novos rurais”: um estudo de caso no sul do Brasil. In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 109-126.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION/FAO, & INTERNATIONAL FUND FOR AGRICULTURAL DEVELOPMENT/IFAD. **Decenio de las naciones unidas para la agricultura familiar 2019-2028**. Plan de acción mundial. Roma, 2019. Disponível em: <http://www.fao.org/3/ca4672es/ca4672es.pdf>

FREITAS, A. F.; FERREIRA, M. A. M.; FREITAS, A. F. A Trajetória das Organizações de Agricultores Familiares e a Implementação de Políticas Públicas: um estudo de dois casos. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 57, n. 1, p. 9-28, 2019.

GOMES, R. R.; CABREIRA, L. As Políticas Públicas e o Campo: e o Psicólogo com Isso? **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 33, p. 54-65, 2013.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. Três gerações de políticas públicas para a agricultura familiar e formas de interação entre sociedade e estado no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 52, p. 125-146, 2014.

LANDINI, F. La noción de psicología rural y sus desafíos en el contexto latinoamericano. In: Landini, F. (Org.). **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2015, p. 21-32.

LEITE, J. F. Espacios rurales y ámbitos de intervención para la psicología. In: Landini, F. (Org.). **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2015, p. 97-102.

LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. Movimentos sociais e produção de subjetividade: o MST em perspectiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 269-278, 2010.

LOPES, E. M.; FERREIRA, C. R. C.; FRIEDRICH, D. R. Psicologia e ruralidades: caminhos para um fazer psicológico transformador. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, v. 8, n. 1, p. 225-245, 2018.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliqué aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. In: **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**. JADT 2012: Liège, Belgique, 2012, p. 687-699.

MEJIA, M. R. G.; MOREIRA, R. J. Tensões entre diferentes ruralidades na comunidade de Taquari. In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 89-107.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, E. L.; FIUZA, A. L. C. Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 55, n. 1, p. 123-136, 2017.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 15-40.

MOURA, F. F.; BARBOSA, V. N. M.; MARTINS, C. M. S. S.; BOMFIM, Z. A. C. Psicologia e contextos rurais no Brasil: interlocuções com a psicologia comunitária. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 53, n. 2, p. 140-154, 2019.

PIZZINATO, A.; GUIMARÃES, D. S.; LEITE, J. F. Psicologia, Povos e Comunidades Tradicionais e Diversidade Etnocultural. **Psicologia: Ciência & Profissão**, v. 39, n. spe, e032019, 2019.

PIZZINATO, A.; HAMANN, C.; MARACCI-CARDOSO, J. G.; CEZAR, M. M. Jovens mulheres do âmbito rural: gênero, projetos de vida e território em fotocomposições. *Psicologia & Sociedade*, v. 28, n. 3, p. 473-483, 2016.

REIS, R. G.; CABREIRA, L. As políticas públicas e o campo: e o Psicólogo com isso?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, p. 54-65, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 31-83.

SAUER, S. **Movimentos sociais rurais em múltiplas dimensões**. In XI Congresso Brasileiro de Sociologia – UNICAMP, Campinas/SP, 2003.

SAUER, S. **Terra e modernidade - a reinvenção do campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SCHNEIDER, S.; CASSOL, A. Diversidade e heterogeneidade da agricultura familiar no Brasil e algumas implicações para políticas públicas. In: DELGADO, G. C.; BERGAMASCO, S. M. P. P. (Orgs.). **Agricultura Familiar Brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017, p. 84-109.

SILVA, K. B.; MACEDO, J. P. A concepção de psicólogos sobre o rural nas políticas sociais. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 37, n. 2, p. 345-360, 2019a.

SILVA, K. B.; MACEDO, J. P. Psicologia e ruralidade: reflexões para formação em psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 97-120, 2019b.

SILVA, K. B.; MACEDO, J. P. Psicologia e Ruralidades no Brasil: Contribuições para o Debate. **Psicologia: Ciência & Profissão**, v. 37, n. 3, p. 815-830, 2017.

SOUZA, L. Processos de categorização e identidade: solidariedade, exclusão e violência. In: SOUZA, L.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Violência e exclusão: convivendo com paradoxos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 57-74.

VASQUEZ, G. C. F. A Psicologia na área rural: os assentamentos da reforma agrária e as mulheres assentadas. **Psicologia: Ciência & Profissão**, v. 29, n. 4, p. 856-867, 2009.

WANDERLEY, M. N. B. “Franja Periférica”, “Pobres do Campo”, “Camponeses”: dilemas da inclusão social dos pequenos agricultores familiares. In: DELGADO, G. C.; BERGAMASCO, S. M. P. P. (Orgs.). **Agricultura Familiar Brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017, p. 66-83.

WANDERLEY, M. N. B. **O mundo rural como um espaço de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

ZAMORA, C. Relaciones entre psicología comunitaria y ruralidade. In: Landini, F. (Org.). **Hacia una psicología rural latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2015, p. 163-167.

CAPÍTULO 6

ADOLESCÊNCIA E INFRAÇÃO: Reflexões acerca da socioeducação

Geane Uliana Miranda³⁴

Ana Paula Figueiredo Louzada³⁵

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo trazer reflexões a respeito de adolescência e infração, que culmina na determinação de cumprimento das medidas socioeducativas como forma de responsabilização pela prática de ato contrário à lei. Para isso, apresenta-se o ordenamento jurídico brasileiro sobre a infância e a adolescência e propõem-se ponderações acerca do tema da socioeducação. Com os conteúdos abordados busca-se responder questionamentos, tais como: quais são os princípios norteadores do Estatuto da Criança e do Adolescente (Ecriad)? O que é ato infracional, imputabilidade e responsabilização estatutária? Quais são as medidas socioeducativas? O que é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e a política pública de socioeducação?

Discutir o tema é fundamental, pois quando o adolescente infringe a lei muito se fala no senso comum e nos telejornais policiais que “a lei é fraca” ou que “eles estão imunes”, contudo não se discute sobre os princípios norteadores do Ecriad, a diferença de imputabilidade e

³⁴ Psicóloga, mestra em Psicologia Institucional e especialista em Epidemiologia e Oratória pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente é bolsista de doutorado (CNPQ) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. *E-mail*: geaneuliana@gmail.com

³⁵ Psicóloga (UFES), mestra em Psicologia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e doutora em Educação (UFES). Professora titular do curso de graduação de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da UFES.

responsabilização estatutária, o que são as medidas socioeducativas e o que é a política pública de socioeducação. Compreende-se que debater e esclarecer tais questões se faz necessário para produzir práticas e discursos fundamentados a respeito da realidade do adolescente em conflito com a lei, ao invés de argumentos simplesmente baseados em opiniões pessoais ou notícias veiculadas pelos meios de comunicação.

O estudo e a reflexão acerca do tema tiveram início no percurso de pesquisa do mestrado em Psicologia Institucional (PPGPI/UFES), que culminou na dissertação intitulada “Adolescente em conflito com a lei e a lei em conflito com o adolescente: processo criminalização da adolescência pobre” (MIRANDA, 2016), realizado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual se agradece o apoio. O presente capítulo busca ampliar a discussão da socioeducação, ao trazer novas considerações sobre a temática, especialmente no que tange aos princípios do Ecriad, à aplicabilidade das medidas socioeducativas e às reflexões a respeito da política pública. Contudo, caso o leitor queira se aprofundar na contextualização histórica e nas legislações anteriores ao Ecriad, recomenda-se a leitura da aludida dissertação (MIRANDA, 2016).

Isso posto, apresenta-se, a seguir, contextualizações acerca do Ecriad e das medidas socioeducativas para responder às perguntas indagadoras do texto e permitir reflexões devidamente embasadas no que tange ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

CONTEXTUALIZAÇÕES ACERCA DO ECRIAD E DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Objetiva-se discutir quais são as leis em vigor sobre a criança ou o adolescente autor de ato infracional; algumas premissas do Ecriad; o que é inimputabilidade, responsabilização estatutária, medida socioeducativa, Sinase e política pública de socioeducação. Para isso, serão apresentadas as seguintes leis: o Código Penal (CP) (BRASIL, 1940), a Constituição da

República Federativa do Brasil (CF) (BRASIL, 1988), o Eciad (BRASIL, 1990) e o Sinase (BRASIL, 2012).

Primeiramente, destaca-se que o Eciad (BRASIL, 1990) possui **princípios norteadores** que vão ao encontro com o disposto pela CF, tais como: proteção integral (Eciad: Art. 1; Art. 3; Art. 100, II); prioridade absoluta (CF, Art. 227, caput; Eciad: Art. 90, § 2º; Art. 152, § 1º; Art. 199-C); condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (CF, Art. 227, V; Eciad: Art. 3; Art. 69, I; Art. 71; Art. 121); interesse superior da criança e do adolescente (Eciad: Art. 19, § 2º; Art. 52-B, § 1º; Art. 100, IV).

Sem dúvidas a **proteção integral** é um dos princípios mais notórios do Eciad, sendo amplamente conhecida e discutida em textos, eventos e serviços voltados ao atendimento de crianças e adolescentes. Tamanha é sua relevância, que se tornou uma doutrina dentro do ordenamento jurídico brasileiro a partir do Art. 227 da CF (FERREIRA; DÓI, 2020). Compreende-se que a Doutrina da Proteção Integral (DPI) “consiste no compromisso de promover as garantias necessárias para que todas as crianças e adolescentes possam vivenciar a plenitude dos direitos” (AMORIM, 2017, p. 70), bem como se defende que é imprescindível sua efetivação para o alcance de uma sociedade mais justa para com a população infanto-juvenil.

A concepção de proteção integral não data dos dias atuais e sequer é fruto originário da legislação brasileira. Em âmbito jurídico internacional, a Declaração de Genebra de 1924 foi a primeira normativa a prever a necessidade de propiciar às crianças uma proteção especial (LUZ, 2018). Nessa perspectiva, em 1959, a Organização das Nações Unidas, em Assembleia Geral, promulgou a Declaração dos Direitos das Crianças, sendo pioneira na consolidação do direito infanto-juvenil, de forma a possibilitar o apoio e a segurança que precisavam em razão da condição peculiar de desenvolvimento (LUZ, 2018). Luz ressalta que “o Brasil é signatário desta declaração, assumindo internacionalmente o compromisso de garantir e efetivar todos os direitos da criança e do adolescente, efetivando o que

mais tarde seria denominado de Doutrina da Proteção Integral” (2018, s/p).

Anteriormente à aprovação da CF de 1988 e do Ecriad de 1990, vigorava no Brasil a chamada Doutrina da Situação Irregular (DSI), instituída pelo Código de Menores de 1979 – antiga legislação específica infanto-juvenil, a qual possuía um caráter correccional e repressivo. Isso significa dizer que, antes do Ecriad, a lei não tomava as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e alvo de implementação de políticas públicas que visem promoção de cidadania, garantia de direitos e bem-estar. Do contrário, a DSI era direcionada aos “menores” – termo, atualmente, considerado pejorativo – e marcada por ações de repreensão e correção. Destaca-se que o Ecriad foi de encontro à concepção “menorista” presente na normativa jurídica em vigor até à época e rompeu a DSI ao instituir a DPI, representando um grande avanço para a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes.

A respeito do princípio de **prioridade absoluta**, insta citar a CF (BRASIL, 1988, s/p) e o Ecriad (BRASIL, 1990, s/p), que determinam, respectivamente:

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

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Tal princípio legislativo busca garantir que crianças e adolescentes tenham prioridade absoluta nas políticas públicas, nas ações governamentais e na prestação de amparo e cuidado. Nessa via, Oliveira (2014, p. 71) alega que a “Lógica conceitual do princípio da prioridade absoluta fundamenta-se na apreensão categórica do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes como condição especial de absoluta prioridade de tratamento pelo poder público, sociedade e família”.

Acerca do princípio de **interesse superior**, indica-se que ele busca garantir que o agente público ou privado realize ações socioinstitucionais baseadas nas necessidades da faixa etária infanto-juvenil (OLIVEIRA, 2014). Percebe-se que tal premissa assegura que as crianças e os adolescentes sejam consideradas sujeitos de direitos, que devem ser respeitados com vistas ao seu superior interesse – o que rompe com a concepção passiva concedida pelas legislações específicas anteriores ao Ecriad, Código de Menores de 1927 (BRASIL, 1927) e Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979). Nesse sentido, Oliveira (2014) aponta que, em relação aos processos judiciais que disponham sobre convivência familiar, comunitária ou escolarização, isso resulta no reconhecimento da fala da criança ou do adolescente como prova essencial.

No que concerne ao princípio de respeito à **condição peculiar de pessoa em desenvolvimento**, Oliveira (2014) disserta que se trata de uma construção científico-cultural que concebe a especificidade dos

direitos como forma de valorização do desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como propõe a responsabilidade do Estado, da sociedade e da família para sua efetivação.

Luz (2018) aponta que a condição peculiar da pessoa em desenvolvimento se trata de uma compreensão da comunidade jurídica nacional e internacional, que se deu por meio de uma construção gradativa. Ainda segundo a autora, por estar em formação e desenvolvimento físico e psicológico, as crianças e os adolescentes necessitam de proteção especial ao se comparar com o adulto. Aponta-se, também, que a premissa da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento está ligada ao princípio de dignidade da pessoa humana, “pois consubstancia o caráter protetivo e promocional da pessoa humana pela especial atenção ofertada à dignidade deste grupo geracional” (OLIVEIRA, 2014, p. 67).

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, s/p).

Como se pode observar na citação acima, a lei busca garantir que as crianças e os adolescentes tenham seus direitos fundamentais assegurados, sejam tratados com respeito à dignidade da pessoa humana e possam se desenvolver livremente. Ressalta-se que é justamente isso que os princípios norteadores do Ecriad buscam assegurar para todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de discriminação ou diferenciação, conforme consta no parágrafo único do Art.3 (BRASIL, 199, s/p):

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição

que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Tendo em vista a natureza universal da lei, os princípios norteadores do Ecriad se mantêm tanto quando se tratam de medidas protetivas, a serem aplicadas em favor do interesse superior da criança e do adolescente, quanto em relação às medidas socioeducativas, a serem determinadas quando há prática de ato infracional por parte do adolescente³⁶. Isso é, o fato de violar a lei não exclui os direitos ou princípios jurídicos norteadores presentes no Ecriad. Luz (2018) argumenta que no procedimento infracional, assim como em todo o âmbito infanto-juvenil, o princípio da proteção integral deve nortear a interpretação e a aplicação das medidas socioeducativas.

Ao discorrer sobre **ato infracional**, urge defini-lo. Desse modo, apresenta-se a definição trazida pelo Ecriad (BRASIL, 1990, s/p): “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Embora ele remeta àquilo que está contrário à lei, ao se falar de criança ou adolescente, não se deve usar termos como “crime” ou “contravenção penal”, mas sim “ato infracional”, que é a terminologia adequada indicada em lei.

Antes de tratar das medidas socioeducativas, faz-se necessário compreender a diferença entre inimizabilidade e responsabilização estatutária. O Código Penal e a CF determinam, respectivamente, “Art. 27 - Os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)” (BRASIL, 1940, s/p); “Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 1988, s/p). Na década de 90, foi criada a legislação especial, o Ecriad, que reitera a determinação das normativas anteriores: “Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei” (BRASIL, 1990, s/p).

³⁶ “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, s/p).

Nesse caso, **inimputabilidade** significa não estar sujeito às penalidades do Código Penal. Contudo, isso não significa estar isento de ser responsabilizado. O Eciad determina medidas a serem aplicadas às crianças e aos adolescentes autores de ato infracional. Para a criança que infringe a lei são previstas as **medidas protetivas** do art. 101 (BRASIL, 1990), que incluem: encaminhamento aos pais/responsáveis; orientação e apoio; inclusão na escola e em serviços de proteção; requisição de tratamento de saúde; acolhimento institucional; colocação em família substituta.

Ao adolescente, quando há prática do ato infracional, são aplicadas as **medidas socioeducativas** previstas no art. 112: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional – sendo destacado na lei que esta deve ser utilizada como última opção; além de poderem ser aplicadas “VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI” (BRASIL, 1990, s/p) – as quais foram mencionadas no parágrafo anterior.

Dessa forma, percebe-se que incide sobre a faixa etária infanto-juvenil a **responsabilização estatutária**, havendo diferenciação da medida aplicável entre crianças (Art. 101: protetivas) e adolescentes (Art. 112: socioeducativas e algumas protetivas). Nesse sentido, Luz (2018, s/p) esclarece:

Portanto, a pessoa com idade de até 12 anos incompletos, se praticar algum ato infracional, será encaminhada ao Conselho Tutelar e estará sujeito às medidas de proteção, já a pessoa com idade entre 12 e 18 anos, ao praticar ato infracional, estará sujeito a processo contraditório, com ampla defesa e poderá receber ‘sanção’ denominada medida socioeducativa.

Salienta-se que as medidas socioeducativas têm um propósito educativo e de inclusão social, em respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, destinatário de proteção integral (LUZ, 2018).

Nesse sentido, em muito se difere do processo penal destinado ao adulto: “enquanto a finalidade do processo penal é a aplicação da pena, no processo socioeducativo a finalidade é pedagógica e de transformação da realidade do adolescente, tendo como instrumento as medidas socioeducativas” (LUZ, 2018, s/p).

O Ecriad (BRASIL, 1990) determina que para aplicação de medida socioeducativa, deve-se levar em consideração a capacidade de cumprir a medida, bem como a circunstância e a gravidade da infração. Isso significa que há critérios que indicam a aplicação para cada medida socioeducativa, a qual não pode ser escolhida à revelia dos aplicadores da lei, mas sim conforme estabelece a legislação.

Conforme já elucidado, o Ecriad é a lei especial citada pelo CP e pela CF que trata das medidas cabíveis àqueles com idade inferior a 18 anos que infringem a lei. Por sua vez, o Sinase, instituído pela Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de ato infracional, “tornando-se uma política pública articulada e com características específicas: a Política da Socioeducação” (BRASIL, 2013, p. 5). Veronse e Lima (2009) apontam que a promulgação do Sinase traduziu um grande avanço no sentido de formalização de uma política pública específica para o atendimento do adolescente em conflito com a lei e sua família, pois há o propósito educativo para com o socioeducando, seja de meio aberto ou fechado.

O SINASE é fruto de uma construção coletiva envolvendo diversos segmentos do governo, representantes de entidades de atendimento, especialistas na área e sociedade civil que promoveram intensos debates com a finalidade de construir parâmetros mais objetivos no atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Trata-se de uma política pública que verdadeiramente procura atender aos preceitos pedagógicos das medidas socioeducativas conforme dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (VERONSE; LIMA, 2009, p. 37).

Em relação ao que dispõe o Sinase (BRASIL, 2012) sobre as medidas socioeducativas, fica estabelecido no documento da lei que elas possuem como objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Como se pode observar, indo ao encontro com o determinado pelo Ecriad, o Sinase também visa a responsabilização do adolescente em conflito com a lei para que ele possa reparar o dano do ato infracional, mas de forma que respeite a garantia de direitos e a integração social. Mais uma vez a lei deixa claro que não há, de modo algum, suspensão de direitos em caso de prática de ato infracional.

Após discorrer sobre os propósitos e os objetivos das medidas socioeducativas, faz-se necessário discorrer sobre cada uma delas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional. Contudo, antes de apresentá-las, pontua-se que o Sinase (BRASIL, 2012, s/p), Art. 42, § 3º, deixa claro a ordenação das medidas em razão de sua gravidade: “Considera-se mais grave a internação, em relação a todas as demais medidas, e mais grave a semiliberdade, em relação às medidas de meio aberto”. Nesta perspectiva, optou-se por descrevê-las, respectivamente, da menos a mais gravosa – da advertência à internação.

A medida socioeducativa de **advertência** consiste no aviso verbal, que é reduzido a termo e assinado, podendo ser aplicada se houver prova de materialidade e indicativos suficientes de autoria (BRASIL, 1990). Essa medida é cabível quando se trata de adolescente sem antecedentes e que cometeu infração de menor gravidade – sem violência ou grave ameaça (UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO, 2011).

A medida de **obrigação de reparar o dano** é aplicável ao ato infracional em que há subtração patrimonial e significa a restituição daquilo que foi subtraído, a fim de promover o ressarcimento do dano ou compensar o prejuízo da vítima (BRASIL, 1990). Fica esclarecido no Ecriad que, na impossibilidade de se restituir o patrimônio, a autoridade responsável pode aplicar outra medida adequada.

As **medidas de meio aberto** compreendem Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) (BRASIL, 2012). O poder executivo municipal é responsável pela execução dessas medidas, geralmente cabendo à Secretaria Municipal de Assistência Social, na figura do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), atendê-las. Nota-se que alguns municípios optam pela terceirização da demanda e delegam à Organização Não-Governamental ou afins a tarefa de executá-las. Importante destacar que o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) estipula primazia da aplicação das medidas em meio aberto sobre as de meio fechado – quando se tratar de ato infracional praticado sem grave ameaça ou violência a pessoa.

A medida de **PSC** se constitui na execução gratuita de tarefas de interesse geral em organizações assistenciais, escolas, hospitais, projetos comunitários ou governamentais e afins com duração não excedente a seis meses (BRASIL, 1990). O Ecriad clarifica que as tarefas são concedidas de acordo com as aptidões do adolescente e a jornada deve ter no máximo oito horas semanais, podendo ser cumprida em qualquer dia, desde que não acarrete prejuízo à frequência escolar ou ao horário de trabalho.

A medida de **LA** é adotada quando se configurar como medida mais adequada para fins de acompanhamento, auxílio e orientação do adolescente (BRASIL, 1990). Para sua aplicação, o Ecriad determina que a autoridade responsável deve designar pessoa capacitada, indicada por programa ou entidade de atendimento, para acompanhar o caso, promovendo a socialização, prestando orientação, inserindo em programas comunitários ou de assistência social, incentivando a profissionalização, supervisionando a matrícula, a frequência e o aproveitamento escolar e emitindo relatório ao Poder Judiciário. Ademais, a duração da LA será no mínimo de seis meses, podendo ser revogada, substituída por outra medida ou prorrogada (BRASIL, 1990).

As **medidas de meio fechado** compreendem internação e semiliberdade (BRASIL, 2012). O poder executivo estadual é responsável pela execução dessas medidas, que, no caso do Espírito Santo, compete ao Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES), criado pela Lei Complementar Nº 314, que trouxe como objetivo “formular a política estadual de **atendimento ao adolescente em conflito com a lei**, em consonância com a legislação pertinente e **orientada pelos princípios do respeito à dignidade da pessoa humana, aos direitos humanos, à equidade e à justiça social**” (ESPÍRITO SANTO, 2005, s/p, grifo nosso). Desde 2016, o IASSES está vinculado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, o que representa um avanço na garantia de direitos dos adolescentes, já que anteriormente estava submetido à Secretaria de Estado de Justiça, ao nível do sistema prisional.

Retornado à descrição das medidas socioeducativas, a **semiliberdade** proporciona a realização de atividades externas sem obrigação de autorização judicial³⁷, podendo ser determinada desde o início ou como transição ao meio aberto. O Ecriad estabelece que tal medida não possui

³⁷ Para as medidas de meio fechado (semiliberdade e internação), pontua-se que a lei garante dispensa de autorização judicial para realização de atividades externas, caso haja anuência da equipe técnica responsável — com exceção de determinação judicial em contrário (BRASIL, 1990).

prazo determinado e, em seu cumprimento, são obrigatórias escolarização e profissionalização, a serem realizadas, preferencialmente, na comunidade.

A **internação** “constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 199, s/p). Tal medida permite a realização de atividades externas, a depender da avaliação da equipe técnica, com exceção de determinação contrária. Ela não comporta prazo determinado, mas sua reavaliação deve ser realizada, no máximo, a cada seis meses e ocorre liberação compulsória no caso de o adolescente completar 21 anos de idade. Em nenhuma hipótese a aplicação da internação poderá exceder três anos; quando alcançado esse prazo, o adolescente poderá ser liberado ou ter progressão para a semiliberdade ou liberdade assistida.

Abre-se um parêntese na discussão sobre a internação para explicar o que é progressão, regressão e remissão, uma vez que a compreensão de tais termos facilita o entendimento acerca do cumprimento das medidas socioeducativas. Compreende-se progressão como “a possibilidade de substituição de uma dada medida por outra menos severa” (UNICEF, 2004, p. 37). Já a regressão consiste em substituir uma medida por outra mais gravosa. Nota-se que a progressão ou a regressão não são de caráter obrigatório e podem ocorrer a qualquer tempo (UNICEF, 2004). É comum, por exemplo, que a semiliberdade seja determinada como transição da internação para o meio aberto, porém a autoridade competente pode, sem fazer uso da progressão, autorizar diretamente a remissão. Por sua vez, a remissão da medida comporta duas possibilidades: antes de iniciar o procedimento judicial de apuração do ato infracional – o Ministério Público concede a remissão para exclusão do processo, de forma a atender às consequências do fato, às circunstâncias, ao contexto social, à personalidade do adolescente e sua menor ou maior participação no ato infracional; após iniciado o procedimento judicial – a autoridade judiciária concede a remissão para suspensão ou extinção do processo (BRASIL, 1990).

Retornando à discussão acerca da internação, observa-se que, já no *caput* do Art.121, o Eciad traz explícito a necessidade de respeito ao princípio norteador de condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e no § 2º e § 3º parágrafos do mesmo artigo é destacado que, em nenhuma circunstância, o adolescente poderá ficar internado por mais de três anos. Isso demonstra que o legislador buscou garantir que os aplicadores da lei não excedam a aplicabilidade dessa medida, de forma a impedir seu uso irrestrito. Com o advento do Eciad, tem-se a premissa da DPI, a qual compreende todas as crianças e os adolescentes, inclusive aqueles que infringem a lei e estão em privação de liberdade, como sujeitos de direitos e, por isso, tais princípios estão bem explicitados no Capítulo IV, “Das Medidas Socioeducativas”, da referida lei.

Nessa via, pontua-se que a CF (1988, s/p), traz no Art. 227, § 3º, inciso “V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade”. Oliveira (2014) recorda que a inclusão do princípio da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento no âmbito das medidas socioeducativas, sobretudo referente à internação, configura-se como um mecanismo de orientação jurídica que busca evitar o excesso de institucionalização, que foi uma das características do período da DSI.

Por se tratar da medida mais gravosa, a qual limita o direito do adolescente à convivência familiar e comunitária, o Eciad deixa claro em quais situações pode-se aplicar a internação, a saber:

Art. 122. A medida de internação **só poderá ser aplicada quando:**

- I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;
- II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;
- III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1 O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal

§ 2º. **Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada** (BRASIL, 1990, s/p, grifo nosso).

Além de limitar a possibilidade de aplicação da internação, o Ecriad esclarece quais são os direitos reservados aos adolescentes em cumprimento dessa medida como forma de buscar garantir que sejam respeitados. Dessa forma, aponta-se, a seguir, o Art. 124:

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

- I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;
- II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
- III - avistar-se reservadamente com seu defensor;
- IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
- V - ser tratado com respeito e dignidade;
- VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;
- VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;
- IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e aseo pessoal;
- X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
- XI - receber escolarização e profissionalização;
- XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;
- XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;
- XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;
- XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade (BRASIL, 1990, s/p).

O Ecriad também disserta a respeito do estabelecimento destinado à internação. Nessa via, ressalta-se que deve ser exclusivo para adolescentes e distinto daquele destinado ao acolhimento institucional³⁸, sendo dever do Estado garantir a integridade física e mental dos internos, bem como adotar ações adequadas de contenção e segurança (BRASIL).

Luz (2018) indica que, no âmbito do direito, a internação é correspondente ao cumprimento de pena em regime fechado, que tem finalidade preventiva e retributiva, contudo, observa-se que a aplicação da internação, em detrimento das outras medidas citadas no capítulo, vai de encontro à perspectiva da garantia de direitos e à proteção integral.

É imperioso destacar que a medida de privação de liberdade, em que pese ter, em tese, finalidade educativa, é medida gravosa que deve ser aplicada como ‘último raio’. Por vezes, inclusive, tal medida tem o efeito dessocializador quando não há promoção educacional, profissional e familiar do adolescente, somados esforços em conjunto de instituições envolvidas na execução das medidas socioeducativas (LUZ, 2018, s/p).

No que tange aos direitos garantidos a todos os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, o Sinase (BRASIL, 2012, s/p) aponta, dentre outros, a assistência à saúde; o acompanhamento pelos pais ou responsáveis e pelo defensor público; o respeito à intimidade, personalidade e liberdade de religião e pensamento; bem como acrescenta que “§ 2º A oferta irregular de programas de atendimento socioeducativo em meio aberto não poderá ser invocada como motivo para aplicação ou manutenção de medida de privação da liberdade”. Observa-se que, mais uma vez, a lei é clara em relação à restrição da aplicação de medida privativa de liberdade, até mesmo porque um dos objetivos do cumprimento das medidas socioeducativas é justamente a inclusão social do adolescente.

Nessa perspectiva de garantia de direitos e inclusão, o Ecriad e o Sinase preveem atendimento especializado ao adolescente que apresentar

³⁸ Medida protetiva aplicável à criança e ao adolescente quando há destituição do poder familiar, violação de direitos ou outra situação de ameaça à integridade física ou emocional.

indicativo de transtorno ou deficiência mental. Tal ponto é importante por buscar assegurar o atendimento às especificidades dos casos de forma a tentar promover a equidade – entendida como tratar de forma igualitária, mas respeitando as diferenças e as peculiaridades. Considera-se que, ao promover a equidade no cumprimento da medida socioeducativa, fomenta-se a justiça social, uma vez que tal conceito “não pode estar desvinculado das questões de justiça social, determinantes sociais, desigualdades e disparidades” (DURÃES, 2015, p. 1).

Após explicar os princípios norteadores do Ecriad, a diferença de inimizabilidade e responsabilização estatutária, o Sinase, as medidas socioeducativas e os direitos assegurados aos socioeducandos, retoma-se, a seguir, à política pública de socioeducação para tecer novas reflexões acerca da temática.

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE SOCIOEDUCAÇÃO

Para problematizar a respeito do assunto, elegeu-se levantar os seguintes debates: a relevância da política pública de socioeducação; o entendimento sobre o que é política pública; a intersetorialidade; e a atuação profissional da Psicologia na área socioeducativa.

Primeiramente, aponta-se que, embora muito recente, a política pública de socioeducação é de fundamental importância para a garantia de direitos da adolescência. Nessa via, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013, p. 8) defende que ela é imprescindível “para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes”.

Ainda nesse sentido, o aludido documento (BRASIL, 2013) busca, em sua efetivação, criar oportunidades de construção de projetos de autonomia e emancipação cidadã aos adolescentes em conflito com a lei e

suas famílias, mas chama-se a atenção que a tarefa de atenção integral aos adolescentes é dever de toda a sociedade brasileira. Dessa forma, reflete-se: o que nós, como sociedade, temos feito para garantir a efetivação da DPI dos nossos adolescentes? Ou será que deixamos apenas a cargo do poder público por entendermos que política pública só cabe ao governo?

Barros (2004) discute acerca do entendimento sobre o que são políticas públicas e indica que não é, meramente, o caráter jurídico que as define. Ou seja, o fato do poder público – seja municipal, estadual ou federal – criar programas, projetos, estabelecimentos e afins não significa, necessariamente, que se tratam de políticas públicas. A autora inclusive aponta que é possível se deparar com a lógica privada na jurisdição pública e vice-versa. Isso quer dizer que as políticas públicas extrapolam o âmbito estatal ou governamental, uma vez que se tratam de sentidos e modos de operar no plano do coletivo. Benevides e Passos (2005, p. 566) trazem essa discussão à luz da política pública de saúde, explicando que

[...] é o que se produz no plano do coletivo que garante o sentido público das políticas que também atravessam o Estado. Esta, sem dúvida, foi a direção do movimento das políticas públicas de saúde que culminou no SUS. Com o conceito de saúde coletiva é a dimensão do público que é revigorada nas políticas de saúde. Não mais identificado a estatal, o público indica assim a dimensão do coletivo. Política pública, política dos coletivos. Saúde pública, saúde coletiva. Saúde de cada sujeito, saúde da população.

Diante disso, indica-se o desafio de se construir uma política pública de atendimento socioeducativo que realmente se efetive como pública, tecendo-se no campo da coletividade. Realizando-se uma alusão à saúde, lembra-se que ainda há muita labuta no campo socioeducativo para que se ultrapasse a dimensão estatal e, também, inclua a sociedade enquanto parceira na luta pela efetivação da proteção integral, do interesse superior, da prioridade absoluta e do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento como forma de garantia de direitos, equidade e justiça social aos adolescentes em conflito com a lei.

Outro tema relevante ao se discutir sobre as políticas públicas é a intersetorialidade, compreendida como a articulação de sujeitos de diferentes setores, saberes e poderes com o objetivo de enfrentar problemas complexos (WARSCHAUER; CARVALHO, 2014). “No campo da saúde, pode ser entendida como uma forma articulada de trabalho que pretende superar a fragmentação do conhecimento e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos na saúde da população” (WARSCHAUER; CARVALHO, 2014, p. 193). Nesse sentido, considera-se que a intersetorialidade é fundamental para a efetivação da política pública de socioeducação. Para exemplificar: se um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de LA estiver fora da escola e em uso abusivo de substâncias psicoativas, cabe à equipe do CREAS realizar o encaminhamento ao setor responsável da secretaria de saúde, para prestar o atendimento especializado, e à secretaria de educação ou ao Conselho Tutelar, para providenciar a matrícula escolar; caso uma adolescente em cumprimento de PSC estiver grávida, a equipe do CREAS deve encaminhá-la à Unidade Básica de Saúde (UBS), para realizar o pré-natal, e ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), para ser inserida no grupo de gestantes. Destaca-se que, com a concretização da intersetorialidade, pode-se tornar possível a garantia de todos os atendimentos necessários aos socioeducandos, e, nessa via, a partir do trabalho em rede, alcançar-se a efetivação da equidade e do princípio da proteção integral no sistema socioeducativo.

Embora a política pública de socioeducação seja um progresso no âmbito da responsabilização do adolescente pela prática do ato infracional, aponta-se a necessidade de avanços para que possa se efetivar na perspectiva da intersetorialidade e se configurar, efetivamente, no campo da coletividade como aposta para a garantia de direitos.

No decorrer do texto, é possível perceber que a discussão sobre a temática de adolescência, infração e socioeducação é necessária para compreender a responsabilização que incide sobre os adolescentes que infringem a lei e as políticas públicas que os permeiam. Considera-se

que, a partir do conhecimento da literatura exposta e do ordenamento jurídico brasileiro sobre a infância e a adolescência, é possível alcançar tal compreensão e realizar reflexões acerca da realidade do adolescente autor de ato infracional com o devido embasamento.

Ademais, acrescenta-se que a discussão sobre a área socioeducativa é de grande relevância para a Psicologia, uma vez que a categoria atua em diversas frentes ligadas, diretamente ou indiretamente, à política pública de socioeducação: no meio aberto, como equipe técnica do CREAS; no meio fechado, como equipe técnica das casas de semiliberdade e internação; no Poder Judiciário, como equipe técnica da Vara da Infância e da Juventude; nas medidas protetivas, como equipe técnica de acolhimento institucional ou de outro serviço de proteção da rede infanto-juvenil; além do trabalho em tantos outros equipamentos públicos que atendem aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, como saúde, educação e direitos humanos. O Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) do Conselho Federal de Psicologia (CFP) reconhece o papel da categoria na área da socioeducação e elaborou documentos a fim de subsidiar sua atuação: “Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto” (CFP, 2012) e “Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação” (CFP, 2010). Dessa forma, evidencia-se a importância do debate trazido no presente capítulo para o aprimoramento profissional dos psicólogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto no presente capítulo, espera-se ter elucidado a respeito da prática do ato infracional na adolescência, que gera a determinação de cumprimento das medidas socioeducativas. Como pode-se observar, ao longo do texto, os princípios norteadores do Ecriad – como de proteção integral, interesse superior, prioridade absoluta e condição

peculiar de pessoa em desenvolvimento – representam um avanço na perspectiva de garantia de direitos à infância e à adolescência e devem continuar sendo respeitados quando há prática do ato infracional. Foi explicitado que o adolescente autor de ato infracional é inimputável, porém recebe responsabilização estatutária via determinação de medidas socioeducativas, as quais possuem o objetivo de reprovação da prática da infração e o propósito de educação e inclusão social do socioeducando. Houve a preocupação de explicar cada uma das medidas socioeducativas – advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação –, clarificando suas características e possibilidades de aplicação. Ainda sobre elas, destacou-se que as medidas em meio aberto devem ter primazia em relação às de meio fechado e a internação deve ser determinada em último caso. Foram realizadas ponderações sobre o Sinase e a política pública de socioeducação, com vistas a elucidar sobre sua importância e os desafios que a atravessam.

Conclui-se que: as crianças e os adolescentes que infringem a lei não estão “imunes” às consequências, pois sofrem a responsabilização estatutária; o respeito aos princípios norteadores do Eciad são imprescindíveis na aplicação das medidas socioeducativas por serem garantias previstas na legislação para o respeito aos direitos fundamentais; é indispensável observar a adequação e a aplicabilidade da medida socioeducativa para sua determinação e cumprimento; a política pública de socioeducação representa um avanço para o atendimento ao adolescente em conflito com a lei, mas ainda é preciso progredir para assegurar o sentido da coletividade e da intersetorialidade.

Destarte, diante das reflexões realizadas sobre a relação entre adolescência, infração e a aplicação das medidas socioeducativas, enfatiza-se o respeito à legislação nacional vigente e o fortalecimento da política pública de socioeducação como forma de fomento aos direitos humanos, à equidade e à justiça social para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, D. C. **A Doutrina de Proteção Integral de Crianças e Adolescentes nas Políticas Sociais: a realidade de Chapecó.** Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 161 f., 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/182613/349072.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

BARROS, M. E.B. Modos de gestão e produção de subjetividade na sociedade contemporânea. In: Maria Elizabeth Barros de Barros; Mauricio Abdala. (Org.). **Mundo e Sujeito: aspectos subjetivos da globalização.** 1ed. São Paulo: Paulus, 2004, v. 1, p. 95-116.

BENEVIDES, R., PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva.** 10 (3): 561-577, 2005. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a14v10n3.pdf>>. Acesso em 08 de novembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO-LEI Nº 2.848 DE 7 DE DEZEMBRO DE 1940 (Código Penal).** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988** (Constituição Federal). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012** (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/plano_nacional_decenal_sinase_2013.pdf>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação**. Brasília: CFP, 2010. Disponível em <https://crpsc.org.br/ckfinder/userfiles/files/10_%20Doc_Ref_MSE_UI.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) em Medidas socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília: CFP, 2012. Disponível em <<http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2012/10/Atua%C3%A7%C3%A3o-das-Psic%C3%B3logasos-em-Programas-de-Medidas-Socioeducativas-em-Meio-Aberto.pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

DURÃES, J. S. Conceitos de equidade, uma revisão de literatura. In: **Jornada de Estudos e Pesquisas sobre Bioética**. Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2015. Disponível em <<http://jorneb.pucpr.br/wp-content/uploads/sites/7/2015/07/CONCEITOS-DE-EQUIDADE-UMA-REVIS%C3%83O-DE-LITERATURA.pdf>>. Acesso em 09 de novembro de 2020.

ESPÍRITO SANTO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 314** (IASES). Publicada no DOE em 03 de janeiro de 2005. Disponível em <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LC%20N%C2%BA%20314.html>>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

FERREIRA, L. A. M; DÓI, C. T. **A Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes Vítimas (Comentários ao art. 143 do ECA)**. Ministério Público do Paraná. Disponível em <<https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1222.html#>>. Acesso em 04 de novembro de 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquent (ILANUD) – Brasil. **GUIA TEÓRICO E PRÁTICO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**. 2004. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/doutrina/Guia_teorico_e_pratico_de_medidas_socioeducativas_ILANUD.pdf>. Acesso em 08 de novembro de 2020.

LUZ, A. L. R. **A aplicabilidade do princípio da proteção integral no procedimento infracional**. Disponível em <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/eca/a-aplicabilidade-do-principio-da-protacao-integral-no-procedimento-infracional/>>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

MIRANDA, G. U. **Adolescente em conflito com a lei e a lei em conflito com o adolescente: processo de criminalização da adolescência pobre**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, 189 f., 2016. Disponível em <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9854_GEANE.pdf>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

OLIVEIRA, A. C. **Princípio da pessoa em desenvolvimento: fundamentos, aplicações e tradução intercultural**. Revista Direito e Práxis, vol. 5, n. 9, p. 60-83, 2014. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/10590>>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO – UBEE. **Vidas adolescentes e parcerias pela vida: a experiência marista na execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade**. Brasília: UBEE, 2011.

VERONSE, J. R.; LIMA, F. S. O Sistema Nacional de Atendimento

Socioeducativo (Sinase): breves considerações. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 29-46, 2009. Disponível em <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/185>>. Acesso em 09 de novembro de 2020.

WARSCHAUER, M; CARVALHO, W. M. O conceito “Intersetorialidade”: contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.23, n.1, p.191-203, 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n1/0104-1290-sausoc-23-01-00191.pdf>>. Acesso em 09 de novembro de 2020.

CAPÍTULO 7

AS BUSCAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DAS ADOÇÕES NECESSÁRIAS

Luciana Lacerda Mesquita Melo³⁹

Edinete Maria Rosa⁴⁰

Leandra Lúcia Moraes Couto⁴¹

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre as ações de buscas ativas como estratégias para a realização das adoções de crianças e adolescentes com perfis de difícil colocação em famílias substitutas, tais como a adoção inter-racial, de crianças maiores de dois anos e adolescentes, de grupos de irmãos, de crianças e adolescentes com deficiência física ou adoecimento crônico (BORGES; SCORSOLINI-COMIN, 2020).

As adoções de difícil colocação são abordadas no âmbito das práticas profissionais e na literatura com diferentes terminologias, como, por exemplo, “adoções preteridas”, “adoções necessárias” ou “adoções tardias”, esta última para os casos específicos de crianças maiores de dois anos e adolescentes com idade até dezessete anos e onze meses. Por uma questão semântica, para este capítulo optamos pela utilização do termo “adoções

³⁹ Mestranda em Psicologia pelo PPGP da UFES. Graduada em Serviço Social pela UFES. Assistente social na Comissão Estadual Judiciária de Adoção do Tribunal de Justiça do Espírito Santo.

⁴⁰ Doutora em Psicologia Social pela USP. Pós-doutorado em Família e Desenvolvimento Humano pela UNCG-EUA. Bolsista de produtividade CNPq. Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.

⁴¹ Doutora e Mestre em Psicologia pelo PPGP da UFES. Graduada em Psicologia pela UFES. Bolsista de pós-doutorado (PNPD/CAPES) no PPGP da UFES.

necessárias” pelo entendimento de que este é o que mais se aproxima do sentido do tema proposto, colocando a adoção como uma ação necessária para os que dela necessitam. Evitamos, assim, a utilização dos outros termos pelo entendimento de que a palavra “preterida” está associada ao que é desprezado, omitido e rejeitado, e o termo “tardio” está relacionado ao que se realiza após o tempo devido ou apropriado.

Com base em diário de campo e relatórios internos em que foram registradas ações realizadas pela Comissão Estadual Judiciária de Adoção do Tribunal de Justiça do Espírito Santo (CEJA/TJES), bem como a partir dos dados do Sistema Nacional de Adoção (SNA), da legislação e da literatura sobre adoção, organizamos o capítulo em dois tópicos: 1) o SNA e o panorama de seus dados em nível nacional e do Espírito Santo, sobretudo no que diz respeito à quantidade de crianças e adolescentes aptos para a adoção e que compõem o perfil de adoções necessárias, relacionando-a ao número de pretendentes que buscam adotar crianças e adolescentes; 2) as ações de buscas ativas como alternativas para a realização das adoções necessárias, principalmente a campanha “Esperando por você”, desenvolvida pelo Tribunal de Justiça do Espírito Santo (TJES), como política pública que visa identificar pretendentes à adoção para as crianças e adolescentes com esse perfil.

Discussões sobre as adoções necessárias são importantes uma vez que elas se fazem presentes no cotidiano profissional de inúmeras equipes interdisciplinares, compostas principalmente por assistentes sociais e psicólogos (as) das Varas de Infância e Juventude e das Instituições de Acolhimento. Tais equipes se deparam com diversas situações inerentes ao tema, como recomendar ou não a separação de irmãos mediante a possibilidade de adoção de um deles e a longa permanência dos acolhidos nas instituições, sobretudo após realizadas as buscas por pretendentes à adoção no âmbito estadual, nacional e internacional, sem sucesso.

Dentro do atual regramento jurídico brasileiro, a adoção de crianças e adolescentes é considerada medida de exceção, como podemos observar

no Artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Assim, é garantido à criança e ao adolescente o direito de serem criados e educados no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária. Ainda no Art. 19 do referido Estatuto, parágrafo 3º, consta que a manutenção ou reintegração da criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será incluída em programas de orientação e auxílio. No entanto, quando crianças ou adolescentes são colocados em risco social e/ou pessoal devido às situações de negligência, maus-tratos e/ou violência intrafamiliar, o acolhimento institucional ou em família acolhedora surge como uma medida protetiva, porém, provisória e excepcional, “como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta” (BRASIL, 1990, Art. 101).

Os serviços de acolhimento são aqueles definidos e regulados pela Resolução Conjunta nº 01 (BRASIL, 2009a) do Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS), e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), e pela Resolução nº 109 do CNAS (BRASIL, 2009b). Tais normativas estabelecem que o acolhimento institucional pode ser gerido por diferentes instâncias governamentais ou não governamentais e pode se configurar em diversas modalidades como abrigo institucional, casa-lar e família acolhedora. Dentro da perspectiva de reordenamento, o documento intitulado “Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes” estabelece parâmetros de funcionamento quanto às modalidades de atendimento, capacidade, composição de equipe técnica e funções dos serviços oferecidos (BRASIL, 2009a), como exposto no Quadro 1.

Quadro 1. Especificidades das modalidades de instituições de acolhimento

	Abrigo Institucional	Casa-Lar	Família Acolhedora
Público-alvo	0 a 18 anos, que estão em medida protetiva	0 a 18 anos, que estão em medida protetiva	0 a 18 anos, que estão em medida protetiva
Número máximo de Crianças e Adolescentes Acolhidos	20 crianças e adolescentes	10 crianças e adolescentes	Cada família acolhedora deverá acolher uma criança/adolescente por vez, exceto quando se tratar de grupo de irmãos, quando esse número poderá ser ampliado
Especificidades	Devem ser evitadas especializações e atendimentos exclusivos	Devem ser evitadas especializações e atendimentos exclusivos	Para as crianças pequenas que vivenciam situações de violação de direitos, o acolhimento familiar tem se mostrado uma forma de atendimento adequada a suas especificidades
Coordenador	1 profissional para cada serviço	1 profissional para atendimento a até 20 crianças e adolescentes em até 3 casas lares	1 profissional por serviço
Equipe Técnica	2 profissionais para atendimento a até 20 crianças e adolescentes Carga horária mínima indicada: 30 horas semanais.	2 profissionais para atendimento a até 20 crianças e adolescentes acolhidos em até 3 casas lares.	2 profissionais para o acompanhamento de até 15 famílias de origem e 15 famílias acolhedoras. Carga Horária Mínima Indicada: 30 horas semanais
Educador/cuidador	1 profissional para até 10 usuários, por turno. Para preservar seu caráter de proteção e tendo em vista o fato de acolher em um mesmo ambiente crianças e adolescentes com os mais diferentes históricos, faixa etária e gênero, faz-se necessário que o abrigo mantenha uma equipe noturna acordada e atenta à movimentação. A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica, adotando-se a mesma relação do educador/cuidador	1 profissional para até 10 usuários. A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano. Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação: a) 1 cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas; b) 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas	-

No decorrer da medida protetiva, em que a criança ou adolescente encontra-se em acolhimento, várias ações devem ser tomadas para privilegiar a reintegração familiar do acolhido, como a proximidade da instituição de acolhimento à residência dos pais ou do responsável. Ademais, sempre que se fizer necessário a família de origem será incluída em programas oficiais de orientação, de apoio e de promoção social, sendo facilitado e estimulado o contato com a criança ou com o adolescente acolhido (BRASIL, 1990, Art. 101, § 7º). Dessa maneira, “procura-se solucionar o problema que ocasionou o acolhimento para que a família se reestruture para poder receber o filho, evitando ocorrências que deem origem a novo acolhimento” (ROMEIRO; MELCHIORI, 2017. p. 189). Somente depois de esgotadas todas as tentativas de reintegração familiar com a família natural ou família extensa, e constatando que os problemas familiares que levaram a criança e/ou o adolescente ao acolhimento ainda permanecem, é que são realizados os procedimentos jurídicos e a preparação psicológica e social do acolhido para a adoção (BRASIL, 1990). Nem toda criança ou adolescente em situação de abrigo pode ser adotado, pois somente são considerados aptos para a adoção os órfãos ou aqueles em que os pais já foram destituídos do poder familiar.

Quanto às pessoas interessadas em adotar no Brasil, estas devem habilitar-se em uma Vara Cível da Infância e da Juventude de sua comarca. A habilitação é composta pelas fases de entrega de documentos, visita domiciliar e entrevista. Após as referidas etapas, “a equipe técnica judicial (composta pelo setor de psicologia e assistência social) faz um parecer (favorável ou não) para ser anexado ao processo e permitir a deliberação do Juiz da Vara. Esse decide se os interessados são aptos a entrar no cadastro nacional” (OLIVEIRA; FALCÃO; MIURA, 2020, p. 147). Nesse sentido, os procedimentos de adoção ocorrem a partir de uma listagem unificada do processo de habilitação dos interessados em adotar e das crianças que passaram pelo trâmite legal de destituição do poder familiar. A referida listagem consta no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA (OLIVEIRA *et al.*, 2020), que será abordado a seguir, no primeiro tópico do presente capítulo.

SISTEMA NACIONAL DE ADOÇÃO – SNA

O Sistema Nacional de Adoção foi criado em 2019 com a união do Cadastro Nacional de Adoção (CNA) e do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CNCA) e é regulamentado por meio da Resolução nº 289 de 2019 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), atendendo todo o território nacional. O SNA teve a sua base de dados inicial implementada a partir do modelo de um sistema que já existia no Estado do Espírito Santo, criado pela Comissão Estadual Judiciária de Adoção desde o ano de 2008, e que foi extinto após a implementação do SNA, o chamado Sistema Integrado de Gerenciamento de Adoção (SIGA). Durante a sua execução, o SIGA foi considerado inovador e ganhou o prêmio Inovação na Gestão Pública do Estado do Espírito Santo (Inoves), na categoria uso das tecnologias de informação e comunicação, no ciclo de 2014. Tal sistema unificava os dados processuais junto aos dados de acolhimento das crianças e adolescentes, possibilitando, de forma sistematizada, uma melhor visibilidade sobre a situação de cada acolhido. Além disso, no decorrer das buscas estaduais, o SIGA permitia a vinculação de crianças aptas à adoção ao cadastro de pretendentes do estado do Espírito Santo habilitados à adoção (CEJA/TJES, 2014).

A inovação do SIGA estava justamente na possibilidade de gerenciamento de muitas informações sobre os acolhidos em um só sistema, visto que em nível nacional as informações eram cadastradas em dois sistemas distintos que não se comunicavam, sendo o CNA para o registro das crianças aptas a serem adotadas e o CNCA para o registro dos acolhimentos. Já com o advento do novo sistema, a possibilidade de unificação dos dados das crianças e dos adolescentes acolhidos em nível nacional se tornou possível, conforme informa o CNJ (2019, s/p):

O SNA abrange milhares de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, com uma visão global da

criança, focada na doutrina da proteção integral prevista na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Os maiores beneficiários do SNA são as crianças e adolescentes em acolhimento familiar e institucional, que aguardam o retorno à família de origem ou a sua adoção.

Além disso, o SNA implementou inúmeras melhorias. Por exemplo, o sistema de alertas, com o qual os juízes e as corregedorias podem acompanhar todos os prazos referentes às crianças e aos adolescentes acolhidos e em processo de adoção, bem como de pretendentes (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2019). Tais melhorias poderão proporcionar celeridade aos processos e maior transparência nos dados, sendo estes inclusive disponibilizados no *site* do CNJ.

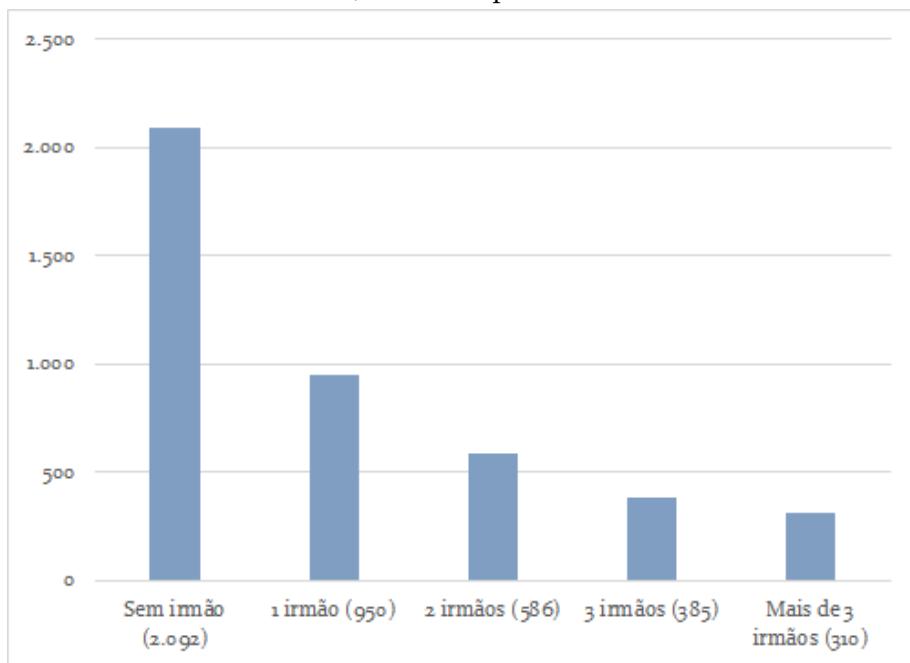
Em relação ao número de crianças e de adolescentes aptos para a adoção no âmbito nacional, bem como de pretendentes habilitados à adoção, por meio de dados coletados no SNA no mês de junho de 2021⁴², foi possível verificar o quantitativo de 32.536 pretendentes e 4.323 crianças e adolescentes. Portanto, o número de pretendentes é praticamente sete vezes maior do que o número de crianças e adolescentes elegíveis para a adoção.

Quanto ao perfil das crianças e adolescentes disponibilizados para a adoção e sobre as características de crianças e adolescentes aceitos pelos pretendentes, os dados do SNA (Gráficos 1 e 2) demonstram que uma grande quantidade de crianças e adolescentes aptos para a adoção compõe grupos de irmãos (52%), sendo que 61% dos pretendentes não aceitam esse perfil. Considerando que o número de pretendentes é em média sete vezes maior que o número de crianças e adolescentes disponíveis, podemos presumir que existe um número de pretendentes que aceitam irmãos superior ao número de grupos de irmãos disponibilizados. No entanto, no que se refere à faixa etária das crianças e dos adolescentes

⁴² Os dados do SNA são de acesso público. Para consultá-los, basta acessar o site <https://www.cnj.jus.br/programas-e-aco/es/adoacao/>.

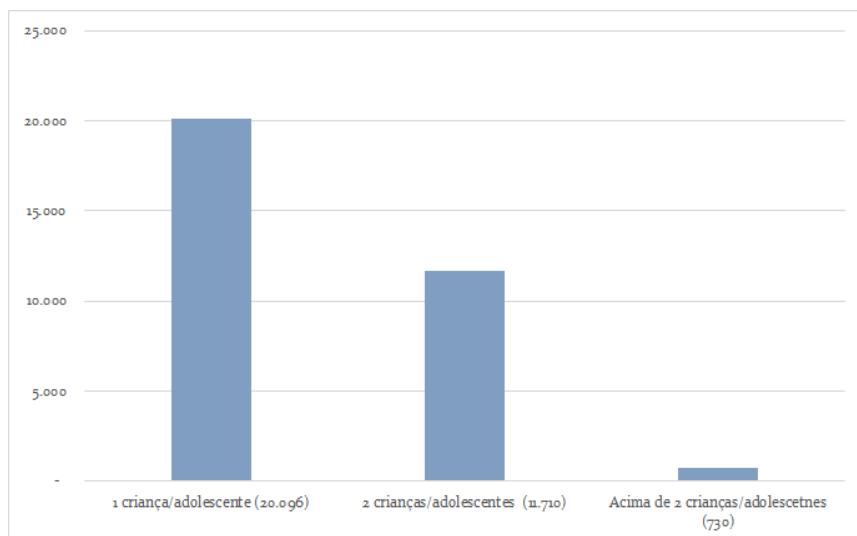
aptos para a adoção, grande parte possui a faixa de idade acima dos seis anos (Gráfico 3), ao passo que a maioria dos pretendentes se habilitou para crianças abaixo desta idade (Gráfico 4). Essa diferença pode ser mais bem observada no Gráfico 5, que mostra um comparativo entre crianças e adolescentes disponíveis para a adoção e o número de pretendentes que desejam adotar por faixa etária.

Gráfico 1: Crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, no âmbito nacional, divididas por número de irmãos



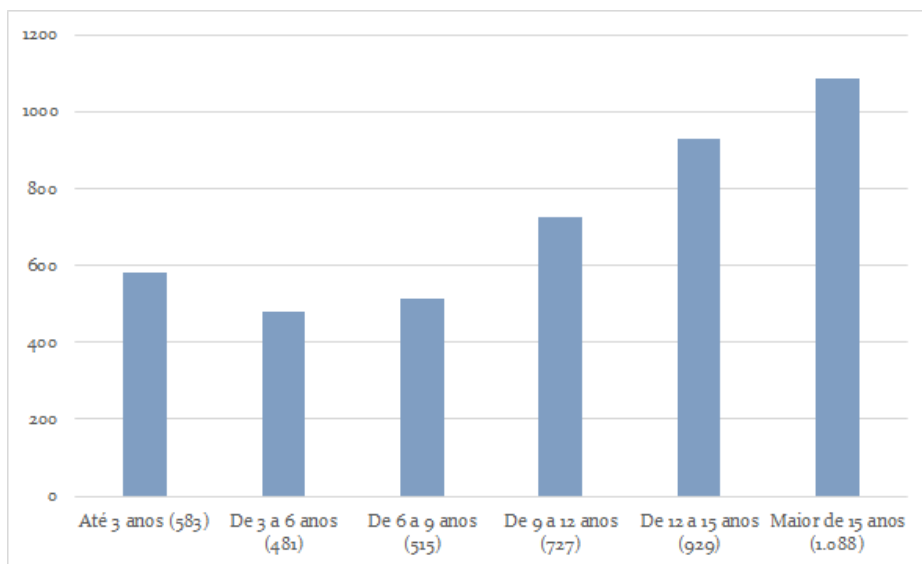
Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 2: Pretendentes à adoção, no âmbito nacional, divididos por número de crianças que aceitam adotar



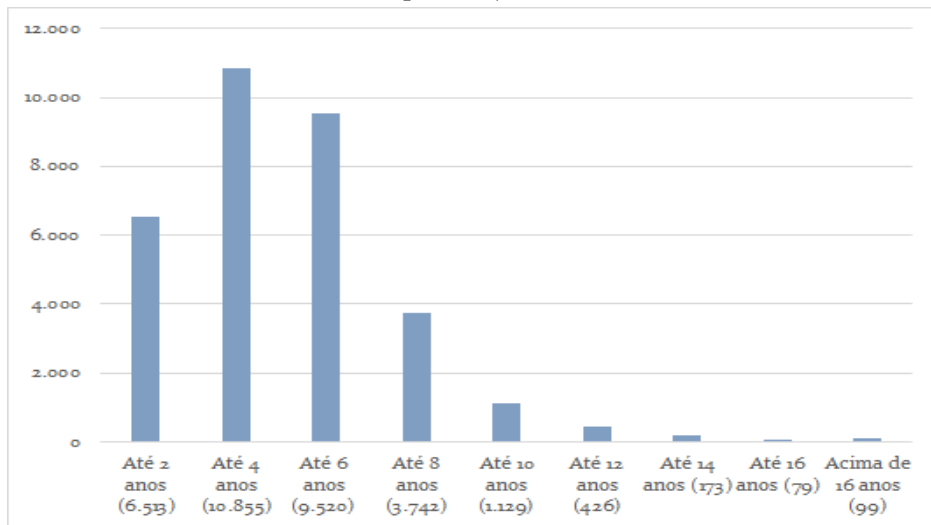
Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 3: Crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, no âmbito nacional, divididas por faixa etária



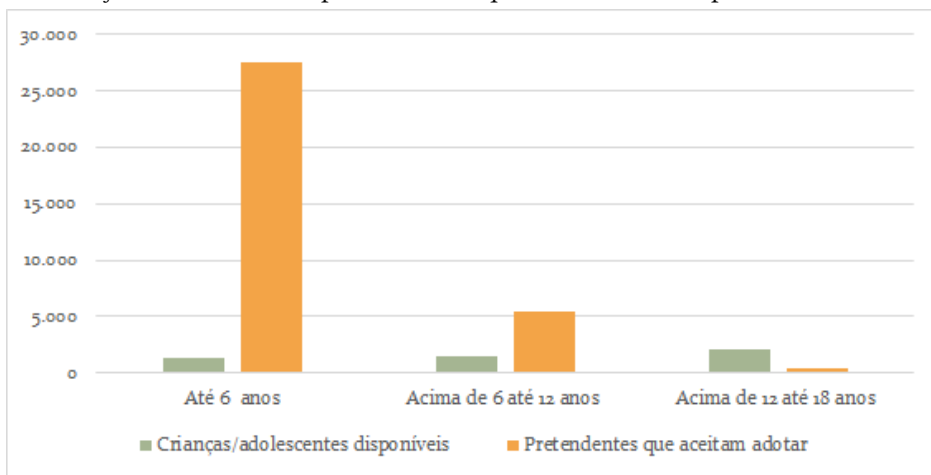
Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 4: Pretendentes à adoção, no âmbito nacional, divididos por idade que desejam adotar



Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 5: Comparativo entre crianças/adolescentes disponíveis para a adoção e o número de pretendentes que aceitam adotar por faixa etária



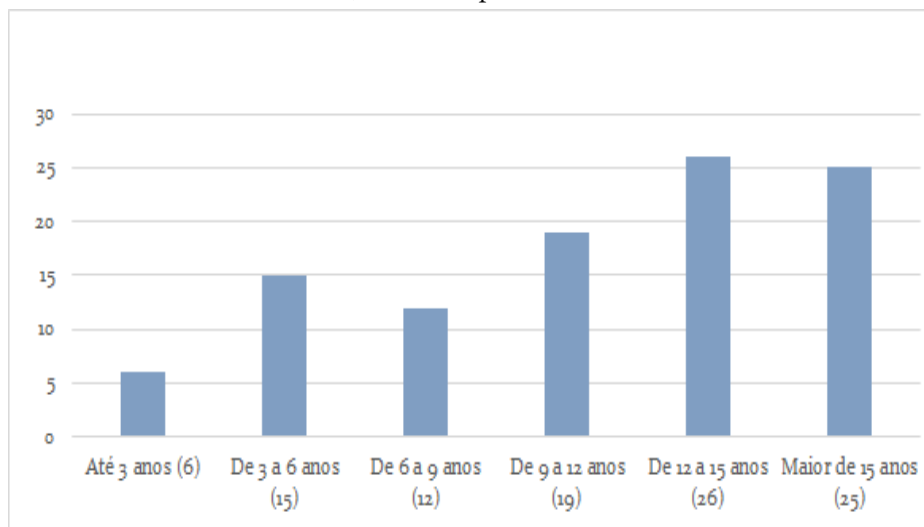
Fonte: elaborado pelas autoras.

No que diz respeito ao **Espírito Santo**, os dados do SNA⁴³ mostram que, em junho de 2021, existiam 103 crianças e adolescentes acolhidos disponíveis para a adoção. Sobre o perfil dessas crianças e adolescentes, observamos que, assim como os dados nacionais, a grande maioria possui idade acima dos seis anos. Um dado preocupante é que, entre os 103 acolhidos, 51 são adolescentes (Gráfico 6), perfil de difícil colocação em família substituta. Como exposto no gráfico 07, dos 663 pretendentes habilitados à adoção no Espírito Santo em junho de 2021, apenas 11 aceitam adotar adolescentes, ou seja, com idade superior a 12 anos⁴⁴. Nessa linha comparativa entre os dados das crianças disponibilizadas para a adoção e o perfil de crianças aceito pelos pretendentes, é interessante observar a questão do número de irmãos. Percebe-se, de acordo com o gráfico 08, que a quantidade de crianças e adolescentes que possuem irmãos no Espírito Santo é proporcionalmente maior do que no âmbito Nacional (demonstrado no gráfico 01 anteriormente), totalizando 60%. Por sua vez, o quantitativo de pretendentes que não aceitam adotar irmãos em nível estadual equivale a 64,85% (Gráfico 9), quantidade também superior ao identificado em nível nacional. Pode-se considerar ainda a questão étnica, visto que, de acordo com os dados do SNA, a maioria dos acolhidos é considerada parda e preta. Apenas 4% das crianças disponíveis para a adoção no Espírito Santo são brancas (Gráfico 10), ao passo que 23,1% (248 pretendentes) desejam adotar crianças com este perfil (Gráfico 11).

⁴³ Vale destacar que no Espírito Santo o Cadastro Nacional de Adoção é coordenado pela CEJA/ES, órgão integrante da estrutura da Corregedoria Geral de Justiça do Poder Judiciário (TJES) e que exerce as atribuições de Autoridade Central Estadual. A manutenção e a correta atualização dos cadastros são de competência do referido setor, como prevê o ECRIAD (BRASIL, 1990), Art. 50, §.

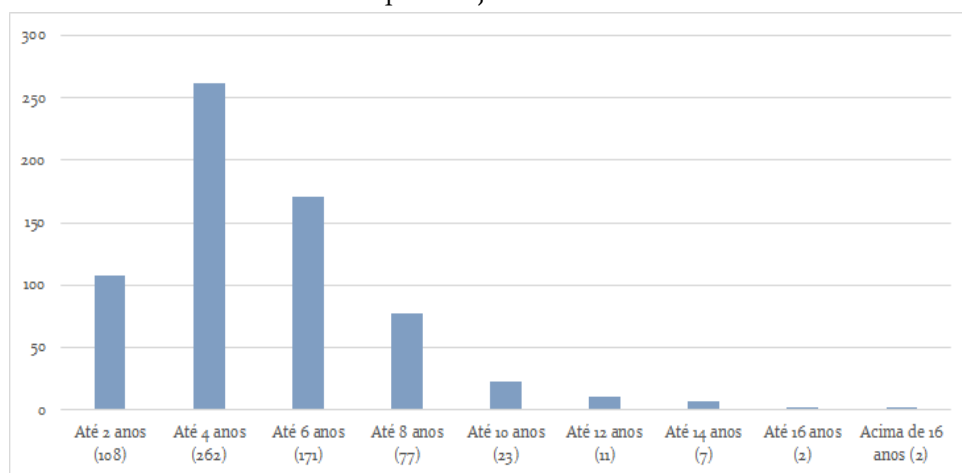
⁴⁴ Conforme o Estatuto da Criança e do adolescente, Artigo 2º, consideramos criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Gráfico 6: Crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, no Espírito Santo, divididas por faixa etária



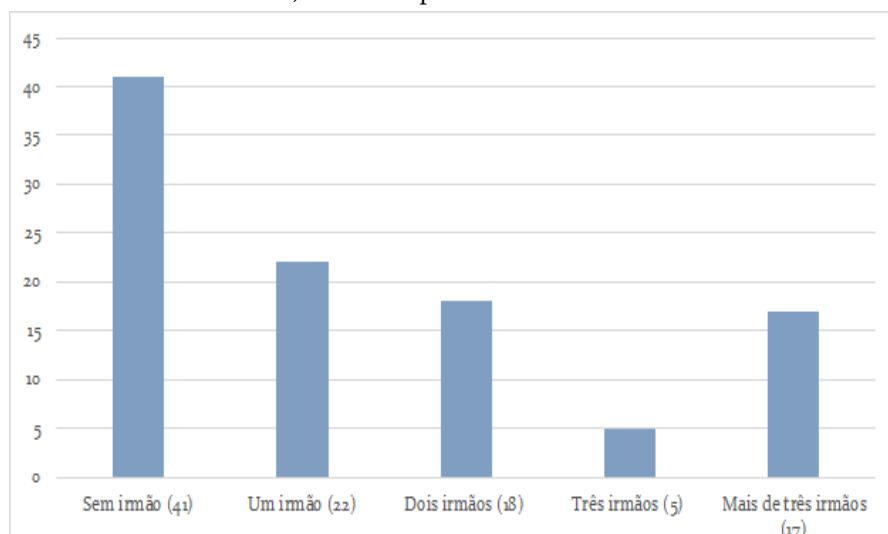
Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 7: Pretendentes à adoção, no Espírito Santo, divididos por idade que desejam adotar



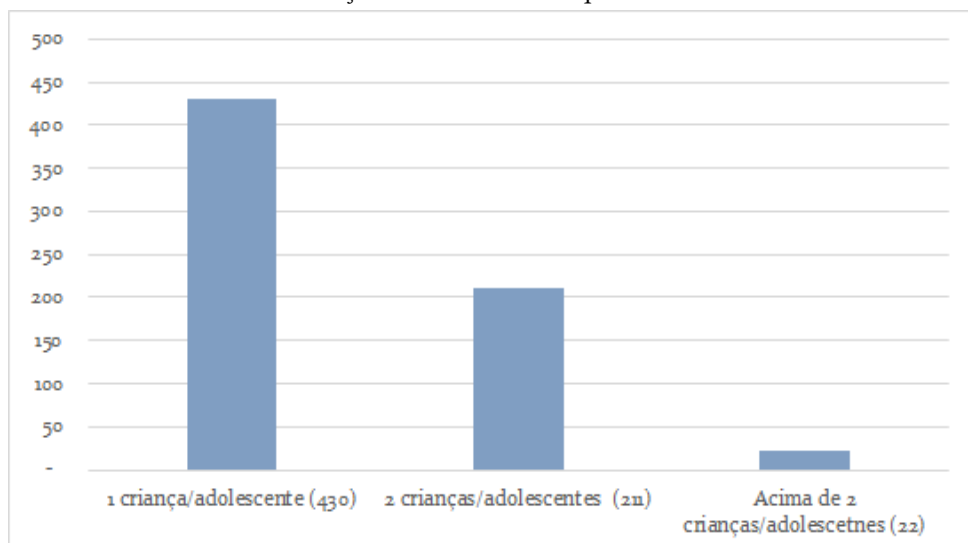
Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 8: Crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, no Espírito Santo, divididas por número de irmãos



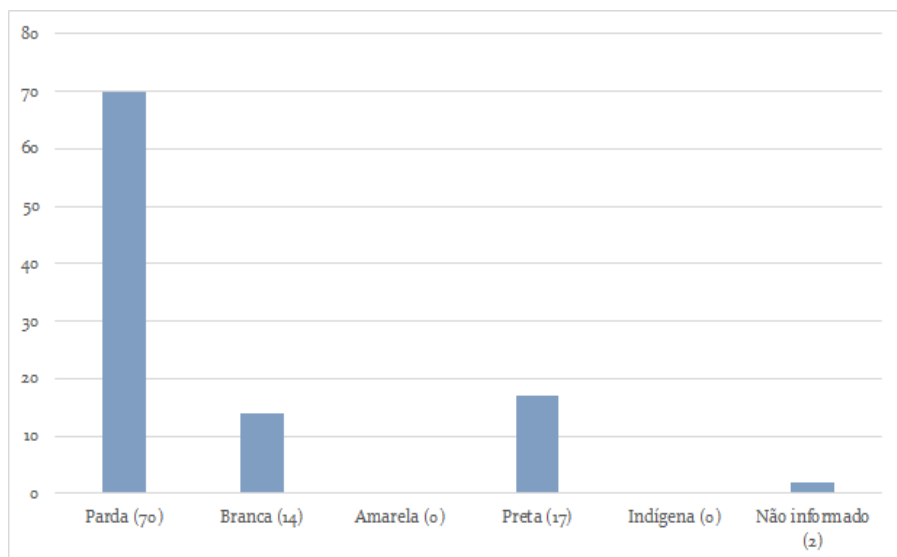
Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 9: Pretendentes à adoção, no Espírito Santo, divididos por número crianças ou adolescentes que aceitam adotar



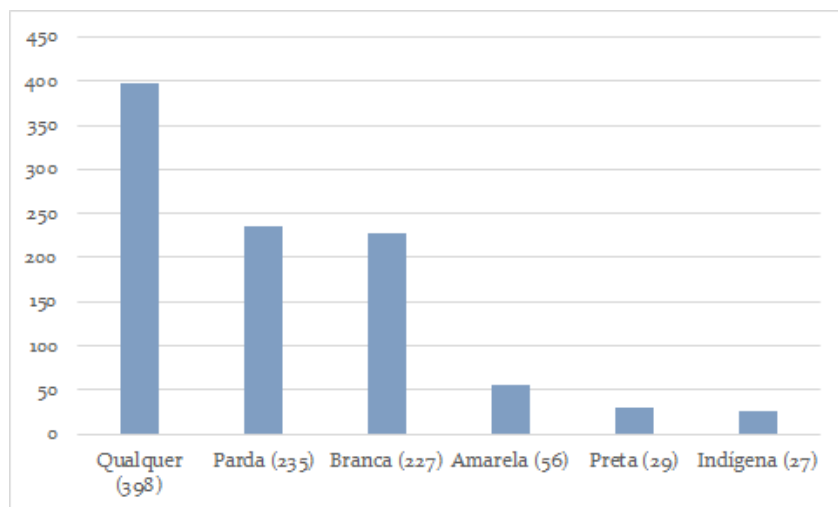
Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 10: Crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, no Espírito Santo, divididas por etnia



Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 11: Pretendentes à adoção, no Espírito Santo, divididos por etnia aceita⁴⁵



Fonte: elaborado pelas autoras.

⁴⁵ Ressaltamos que a soma é superior ao número total de pretendentes, pois um candidato pode aceitar mais de uma etnia.

Os dados supracitados, referentes aos âmbitos nacional e estadual, mostram um número de pretendentes entre 6 e 7 vezes maior que o número de crianças e adolescentes disponíveis para adoção. Essa diferença expressiva entre o número de pretendentes à adoção cadastrados no SNA e o número de crianças e adolescentes disponíveis remete-nos à reflexão sobre uma “conta que não se fecha”. O estudo de Bussinger et al. (2018) sobre dados do CNA (sistema anterior ao SNA) também aborda essa problemática. As autoras analisaram 898 processos de habilitação (com datas entre 2005 e 2018) relativos ao Espírito Santo e constataram uma discrepância no número de elegíveis para serem adotados e aqueles que desejam adotar, com o número de pretendentes cinco vezes maior do que o número de crianças e adolescentes.

A partir dos dados apresentados, é possível inferir que muitas crianças e adolescentes aptos para adoção não conseguem uma rápida colocação em família substituta porque não possuem os perfis escolhidos pela maioria dos pretendentes no SNA. Essa afirmação corrobora com os estudos de Oliveira *et al.* (2020), em que a partir de registros do SNA relativos ao ano de 2020, as autoras realizaram uma análise comparativa entre o perfil de pretendentes e de crianças e adolescentes que esperam a adoção no território nacional. De acordo com a análise, o perfil dos adotantes habilitados na lista de adoção do SNA indica uma preferência por crianças com a faixa etária entre 0 e 6 anos, do sexo feminino, e preferencialmente de raça branca ou parda, sem grupos de irmãos. Nessa mesma linha, Bussinger et al. (2018), citadas anteriormente, identificaram que a maioria dos pretendentes à adoção busca por crianças pequenas, saudáveis e sem deficiência física.

Além do exposto, consideramos que determinadas características do perfil de crianças e adolescentes disponibilizados para adoção no SNA não devem ser consideradas, isoladamente, fatores impeditivos para a adoção. Mas, por exemplo, a condição de grupos de irmãos, aliada a outras características de difícil aceitação nas famílias que buscam perfilar, como crianças mais velhas, com deficiência ou com condições especiais

de saúde, infelizmente, pode acarretar a diminuição da chance de adoção ou aumento do tempo de espera. A dificuldade de adoção para crianças e adolescentes que possuem a sobreposição de características “menos desejadas” foi observada por Bussinger et al. (2018), que não encontraram no CNA (nos períodos analisados) um perfil de pretendente à adoção que aceitasse crianças mais velhas com deficiência ou problema de saúde.

Buscando um melhor entendimento sobre as possibilidades para encontrar pretendentes para crianças e adolescentes de difícil colocação em famílias adotivas, apresentaremos, no próximo tópico, discussões sobre as buscas realizadas no SNA e as buscas ativas como alternativas para a promoção do direito à convivência familiar e comunitária desses indivíduos.

AS BUSCAS POR PRETENDENTES NO SNA E AS BUSCAS ATIVAS PARA AS ADOÇÕES NECESSÁRIAS

Sobre a busca por pretendentes habilitados à adoção no SNA, ressaltamos que são realizadas as buscas de pretendentes para as crianças e adolescentes e não o contrário, e alguns critérios devem ser respeitados, como ordem de classificação da habilitação dos pretendentes, determinada pela data de sua habilitação (BRASIL, 1990). As buscas por pretendentes devem obedecer também ao critério de territorialidade, iniciando na Comarca de moradia da criança ou adolescente e, em caso de não haver pretendentes, é dada a continuidade em diferentes instâncias territoriais. Assim, as buscas são realizadas inicialmente em nível municipal, para depois, caso não logre êxito, serem realizadas em níveis estadual, nacional e internacional, respectivamente (BRASIL, 1990). No Espírito Santo, as buscas por pretendentes residentes no município da criança ou em outros municípios do Estado são realizadas pelas equipes das Comarcas em que as crianças e adolescentes encontram-se acolhidos (as) e, geralmente, as buscas nacionais, quando não realizadas pelas Comarcas, são encaminhadas para a

CEJA/TJES. Na maioria das vezes, esta Comissão é determinada a realizar as buscas internacionais, que são atribuições específicas deste setor.

Dentro dessa lógica, estabelecida pelo critério de territorialidade, as crianças menores, saudáveis e que não compõem um grupo extenso de irmãos, são em sua maioria adotadas dentro do território estadual, pois a maioria dos pretendentes habilitados no Estado buscam crianças com este perfil. Sendo assim, as crianças maiores e adolescentes, pretos e pardos, grupos de irmãos e os com necessidades especiais, são encaminhados pelos Juízes atuantes nas Varas com competência na matéria da infância e da Juventude para a CEJA/TJES realizar as buscas por pretendentes à adoção nos âmbitos nacional e internacional.

Em nível internacional, as adoções que vêm ocorrendo nos últimos anos, no Espírito Santo, são de grupos maiores de irmãos, sendo de 3 a 6 crianças e adolescentes. Ressaltamos que a expressiva demanda de adoção de grupos de irmãos para pretendentes internacionais sinaliza a não existência de pretendentes nacionais para este perfil de adotandos no SNA. Quanto ao perfil dos adotantes internacionais, a maioria são de procedência Norte Americana e Italiana. No que se refere ao perfil das crianças adotadas, além do número extensivo de irmãos, os pretendentes aceitam adotar com até 12 anos de idade, porém, observa-se a restrição quanto a crianças com deficiências física e mental e uma apuração minuciosa quanto a históricos de abuso sexual (CEJA/TJES, 2021a).

Diante do insucesso das buscas por pretendentes no SNA em nível municipal, estadual, nacional e internacional, a busca ativa tem se mostrado uma importante estratégia ou alternativa para garantir a convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes de difícil colocação em família substituta. Ela se refere ao ato de compartilhar informações como fotos e vídeos destas crianças e adolescentes, de modo a sensibilizar pretendentes à adoção a alterarem o perfil aceito no SNA, bem como incentivar membros da sociedade a se habilitarem à adoção.

Inicialmente, o termo busca ativa foi utilizado pelos Grupos de Apoio à Adoção (GAA's), que congregam a Associação Nacional de Grupos

de Apoio à Adoção (ANGAAD), fundada em 21 de maio de 1999. A ANGAAD e os GAA's apresentam-se como associações civis filantrópicas, culturais e de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, sem fins lucrativos (ANGAAD, 2012). Atualmente, existem mais de 130 Grupos de Apoio à Adoção em todas as cinco regiões do país. O Estatuto Social da ANGAAD (2012) prevê, em seu Artigo 4º, como umas de suas principais ações, o auxílio na busca ativa e define Grupo de Apoio à Adoção

como associação civil de fins não econômicos, devidamente constituída, formada, na maioria das vezes por iniciativa de pais adotivos que trabalham, voluntariamente, para a divulgação da Cultura da adoção, na prevenção do abandono, na preparação de adotantes e acompanhamento de pais adotivos no pós adoção, auxílio de reintegração familiar, conscientização da sociedade sobre a legitimidade da família adotiva e, principalmente, no auxílio na busca ativa de famílias para a adoção de crianças fora do perfil comumente desejado pelos adotantes (adoções necessárias).

De acordo com dados da ANGAAD, disponíveis em seu *site*⁴⁶, atualmente existem 7 GAA's no Espírito Santo, sendo estes divididos por municípios: 1) Grupo “Ciranda” de Apoio à Adoção, em Vitória (Capital); 2) Grupo de Apoio à Adoção e a Convivência Familiar e Comunitária “Raízes e Asas”, em Cariacica; 3) GAAMA – Grupo de Apoio à Adoção “Mãos Amigas”, em Serra; 4) Grupo de Apoio à Adoção Gerando com Coração, em Guarapari; 5) Grupo de Apoio à Adoção Família do Coração, em Linhares; 6) Grupo de Apoio à Adoção DNA do Amor, em Viana; 7) Grupo de Apoio à Adoção Laços do Coração, em Vila Velha.

Quanto à articulação dos referidos grupos com o poder judiciário, a CEJA/TJES e algumas Varas de infância e da Juventude realizam ações diretas com alguns destes grupos, como parcerias em ações referentes às campanhas alusivas ao dia da adoção para o estímulo das adoções necessárias. Além disso, é solicitado o apoio dos integrantes dos GAA's para compartilhar os vídeos e fotos das crianças e adolescentes participantes da

⁴⁶<https://www.angaad.org.br/portal/>

campanha de busca ativa desenvolvida pelo Poder Judiciário do Espírito Santo, intitulada “Esperando por Você”. Esta modalidade de busca ativa existe também em outros Tribunais de Justiça do Brasil, como demonstra o Quadro 2 (em ordem alfabética). Os precursores desta modalidade de busca ativa são os Estados de Pernambuco, com a campanha “Adote um pequeno torcedor”, em parceria entre a 2ª Vara de Infância e Juventude de Recife e o Sport Clube do Recife, e do Rio Grande do Sul, com o *website* e canal no *YouTube* “Adoção Tardia”.

Quadro 2: Campanhas de busca ativa realizadas em diferentes Estados

NOME	ESTADO	SITE	MODELO DE APRESENTAÇÃO
Adote um boa noite	SP	http://www.tjsp.jus.br/AdoteUmBoaNoite	Fotos
Busca ativa, uma família para amar	TJMT	http://corregedoria.tjmt.jus.br/BuscaAtiva	Apresenta planilha com iniciais de crianças e condições de saúde, sem imagem
Em Busca de Um Lar	DF	https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/em-busca-de-um-lar-1/	Fotos e Vídeos Facebook
Esperando por Você	ES	http://www.tjes.jus.br/esperandoporvoce/	Fotos e Vídeos
Eu existo	RN	http://euexisti.tjrn.jus.br/pt/	Fotos e Vídeos
Família: um direito de toda criança e adolescente	PE	http://www.tjpe.jus.br/web/infancia-e-juventude/adocao/busca-ativa	Fotos Facebook Instagram
“Projeto Busca-Se(R)”	TJRS	http://tjrs.jus.br/pagina-inicial	Apresenta planilha com iniciais de crianças e condições de saúde, sem imagem

Projeto Vidas que se encontram	TJPR	https://www.tjpr.jus.br/infancia-e-juventude	Possibilita visita de pretendentes às crianças destituídas Parceria com GAAS
A.DOT	TJPR	https://adot.org.br/	Aplicativo que conecta crianças do Cadastro Nacional de Adoção com famílias habilitadas de todo o país, mesmo com perfil diferente daquele inicialmente pretendido
#Adotar é amor	TJAL	https://adocao.tjal.jus.br	Fotos e vídeos

Fonte: elaborado pelas autoras.

No que diz respeito à campanha de busca ativa “Esperando por Você”, desenvolvida pelo Tribunal de Justiça do Espírito Santo, trataremos a seguir sobre: os aspectos legais da campanha, os dados referentes aos pretendentes, as informações sobre as crianças e os adolescentes participantes, assim como os resultados e as impressões identificadas.

Campanha de Busca Ativa do TJES “Esperando por Você”

A CEJA/TJES, em parceria com a Assessoria de Comunicação do Tribunal de Justiça, desenvolve, desde o ano de 2017, a campanha “Esperando você”. A referida campanha é permanente e possui o objetivo de estimular, por meio da busca ativa, as adoções necessárias de crianças e adolescentes aptos à adoção, mediante autorização dos magistrados que atuam em matéria de infância e juventude.

Sobre os aspectos legais, a campanha foi autorizada após anuência de todos os membros do colegiado da CEJA/TJES, composto por juízes,

representantes do Ministério Público e da Ordem dos Advogados do Brasil, em reunião ordinária presidida pelo Desembargador-Corregedor Geral da Justiça, à época. Como resultado, foi promulgado o PROVIMENTO CGJES N.º 19/2017, que aprova o “Manual CEJA para a Busca Ativa” (CORREGEDORIA GERAL DA JUSTIÇA DO ESPÍRITO SANTO, 2017), bem como institui rotinas e procedimentos a serem observados na inclusão, acompanhamento, disponibilização e aproximação de crianças e adolescentes e seus pretendentes por meio da busca ativa. Vale salientar que, de acordo com o referido provimento, cada criança ou adolescente participante da campanha, além de ser autorizado pela autoridade judiciária, deve, quando capaz, expressar a sua vontade.

Quanto à viabilização da participação das crianças e adolescentes na campanha, antes de ingressar, a equipe técnica da CEJA/TJES, composta por assistentes sociais e psicólogos (as), realiza o estudo de caso junto à equipe do acolhimento e/ou do judiciário para avaliar se a criança ou o adolescente está preparado para participar desta modalidade de busca. Esta avaliação é muito importante, pois a campanha é realizada a partir da apresentação de fotos e vídeos dessas crianças e adolescentes no *site* www.esperandoporvoce.tjes.jus.br, com a finalidade de mostrar para a sociedade algumas de suas características, potencialidades e projetos de vida.

Desde o seu lançamento, em maio de 2017, até janeiro de 2021, a repercussão da campanha atingiu todo o Brasil e ultrapassou fronteiras (CEJA/TJES, 2021b). A CEJA/TJES recebeu *e-mails* de pretendentes brasileiros de todo território nacional, bem como residentes em outros países como Japão, Espanha, Alemanha, EUA, Itália, Noruega, Tailândia, Inglaterra, Singapura e França, que tiveram acesso à Campanha por meio da divulgação nas mídias sociais, jornais impressos e programas televisivos, inclusive internacional (França). Para os pretendentes internacionais não habilitados para a adoção, tendo em vista que as crianças e adolescentes estão institucionalizados há muito tempo, a CEJA/TJES informa a esses pretendentes via *e-mail*, que é dada a prioridade aos já habilitados em nível estadual e nacional, para dar agilidade ao processo de adoção.

Com relação aos pretendentes que adotaram por meio da campanha de busca ativa “Esperando por Você”, uma questão interessante é a de que todos estavam inicialmente habilitados no SNA, com o perfil de crianças menores ou grupos menores de irmãos, mas após verem a criança ou adolescente na campanha, esboçaram o desejo em adotá-lo (a) e, conseqüentemente, alterar o seu perfil no SNA. Isso nos leva a inferir que o contato visual é um fator importante e pode contribuir para que ocorram mais adoções necessárias.

Sobre o quantitativo de crianças e adolescentes participantes da campanha, bem como seu resultado, das 75 crianças e adolescentes que participaram, no período de maio de 2017 a maio de 2021, 11 foram adotadas, nove estão em uma família e em processo de adoção e outras nove estão em processo de aproximação com famílias com vistas à adoção. Ademais, 12 continuam no processo de busca ativa e 34 saíram da campanha por motivos diversos, como maioridade, evasão da Instituição de Acolhimento ou encaminhamento para a família extensa (CEJA/TJES, 2021b).

Ainda sobre os participantes da campanha, todos os casos que lograram êxito e conseguiram uma nova família eram de crianças e adolescentes em situação de difícil colocação em adoção. Entre eles: dois adolescentes prestes a completar 18 anos, duas crianças com microcefalia, duas crianças com deficiência mental grave e três grupos de irmãos. Os 12 participantes da campanha que ainda não conseguiram pretendentes são divididos entre crianças ou adolescentes incluídos recentemente, ou que possuem a associação de características mais difíceis para a colocação em famílias substitutas. Por exemplo, adolescente com deficiência prestes a completar a maioridade e grupos de irmãos adolescentes em que um dos membros ou todos os membros possuem deficiência mental (CEJA/TJES, 2021b).

Apesar das dificuldades de se encontrar pretendentes para os participantes com a associação de características de difícil aceitação, os

resultados levam-nos a entender que a campanha se tornou uma alternativa válida, que pode oferecer a ampliação de possibilidades para efetivar as adoções necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No interesse por identificar possíveis caminhos que possibilitam a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para as crianças e adolescentes de difícil colocação em famílias substitutas, este estudo buscou discutir os dados do SNA para visualizar o cenário das adoções em nível nacional e no Espírito Santo, e as buscas ativas como estratégias para a realização das adoções necessárias. Entendemos que as buscas ativas são alternativas válidas para a realização destas adoções, sobretudo para crianças maiores, adolescentes, crianças com deficiência e necessidade especial de saúde e número extensivo de irmãos.

A análise sobre os dados do SNA em nível nacional e estadual nos mostra que, de forma geral, existe um quantitativo de pretendentes em média sete vezes maior que o número de crianças e adolescentes disponíveis para a adoção, como uma “conta que não se fecha”. Para o entendimento desta problemática, é necessário analisar os perfis das crianças e adolescentes aceitos por parte dos pretendentes, que não são condizentes às características da maioria das crianças e adolescentes aptos à adoção no SNA.

Uma questão importante a se observar é que a associação de características mais difíceis para a colocação em famílias substitutas pode dificultar ainda mais a adoção dessas crianças e adolescentes, até mesmo na modalidade de busca ativa. Como exemplo, crianças maiores e adolescentes com deficiência, ou grupos de irmãos adolescentes com deficiência, adolescentes com deficiência prestes a completar a maioridade, entre outras associações, não conseguiram ser adotados por meio da campanha “Esperando por Você”.

Em suma, é preciso mais do que a existência de política pública voltada à infância e juventude. Para além disso, faz-se necessária a articulação entre as redes de proteção do Estado, o Judiciário e a sociedade para que se possa estabelecer ações conjuntas sobre essa problemática que afeta a vida de muitas crianças e adolescentes em acolhimento. Esperamos que as informações apresentadas neste capítulo possam contribuir para a atuação das equipes técnicas que atuam diretamente com a temática da adoção, sobretudo das adoções necessárias, possibilitando novos debates e a ampliação do conhecimento sobre o tema em pauta.

REFERÊNCIAS

ANGAAD. Estatuto Social da ANGAAD, 2012. Disponível em: <https://www.angaad.org.br/portal/institucional/estatuto-angaad/> . Acesso em 01 de fevereiro de 2021

BORGES, C. A. P.; SCORSOLINI-COMIN, F. As Adoções Necessárias no contexto brasileiro: características, desafios e visibilidade. **Psico-USF**, v. 25, n. 2, p. 307-320, 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução Conjunta nº 1, de 18 de junho de 2009**. Aprova o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, 2009a. Disponível em https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/cnas/res_conj_cnas_conanda_2009_01.pdf. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, 2009b. Disponível em https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 289 de 2019**. Dispõe sobre a implantação e funcionamento do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2976>

BUSSINGER, R. V.; MERÇON-VARGAS, E. A.; NASCIMENTO, D. B.; ROSA, E. M. What characteristics are accepted in the child by Brazilian adoption applicants? A latent class analysis. **Children and Youth Services Review**, v. 95, p. 124-133, 2018.

COMISSÃO ESTADUAL JUDICIÁRIA DE ADOÇÃO – CEJA. **Relatório técnico sobre adoções internacionais, período 2017 a 2021**. Tribunal de Justiça do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2021a.

COMISSÃO ESTADUAL JUDICIÁRIA DE ADOÇÃO – CEJA. **Relatório técnico sobre buscas ativas, período 2017 a 2021**. Tribunal de Justiça do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2021b.

COMISSÃO ESTADUAL JUDICIÁRIA DE ADOÇÃO – CEJA. **Relatório técnico sobre sistema SIGA**. Tribunal de Justiça do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2014.

CORREGEDORIA GERAL DA JUSTIÇA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **PROVIMENTO CGJES N.º 19/2017**. Aprova o Manual CEJA para a Busca Ativa, que institui rotinas e procedimentos a serem observados na inclusão, acompanhamento, disponibilização e aproximação de crianças e adolescentes e seus pretendentes através da busca ativa, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tjes.jus.br/corregedoria/2017/11/30/provimento-no-192017-disp-30112017/>. Acesso em 26 de abril de 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; FALCÃO, C. A.; MIURA, P. O. Sistema nacional de adoção e acolhimento: quais crianças as famílias desejam adotar? **Revista da ESMAL**, n. 5, p. 142-160, 2020.

ROMEIRO, J. B.; MELCHIORI, L. E. Os vínculos afetivos de adolescentes em acolhimento institucional: permanências, expansão e rupturas. **Bol. Acad. Paul. Psicol.** v.37, n. 93, p. 186-205, 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

GEANE ULIANA MIRANDA

Psicóloga com mestrado em Psicologia Institucional e especialização em Epidemiologia e Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores, todos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Trabalhou como psicóloga nas políticas públicas de assistência social e saúde, além de ter sido docente do curso de Psicologia. Também foi analista de pesquisa e pesquisadora, desenvolvendo pesquisa qualitativa no âmbito corporativo. Atualmente é bolsista de doutorado (CNPQ) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0077-1158>. *E-mail:* geaneuliana@gmail.com

LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

Doutora e Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduada em Psicologia pela Ufes. Especialista em Psicologia do Trânsito pelo Centro Universitário de Caratinga-MG (UNEC). Atualmente é bolsista de pós-doutorado (PNPD/CAPES) no PPGP da UFES.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2706-6240>. *E-mail:* leandrabj@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

acolhimento institucional 152, 160, 164, 173, 196
adoção 7, 10, 111, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 194
Adoção 10, 171, 176, 181, 188, 189, 190
adolescência 9, 43, 83, 145, 146, 161, 164, 165, 166, 168
Adolescência 9
agricultura familiar 105, 107, 109, 110, 118, 123, 128, 130, 131, 134, 138, 141, 143
Agricultura Familiar 108, 111, 144

B

busca ativa 187, 188, 189, 190, 192, 193
Busca Ativa 112, 191, 195

C

curso técnico 87
curso Técnico 8, 75, 78, 79, 82, 84, 85, 93, 99, 103
Curso Técnico 91

D

desenvolvimento humano 16, 17, 34, 42, 45, 46
Desenvolvimento Humano 11, 51, 57, 171

E

educação em valores morais 7, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 44, 45
Educação em valores morais 7, 47
escola 7, 8, 11, 12, 16, 18, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 83, 91, 118, 123, 152, 163
Escola 121
estudantes 8, 44, 45, 75, 77, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 97, 100
ética 7, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 24, 25, 32, 46, 71, 96, 118
Ética 15, 20, 24, 34, 58, 119

F

família 16, 25, 26, 29, 34, 60, 61, 118, 122, 123, 126, 128, 131, 150, 152, 173, 175, 177, 181, 185, 187
Família 113, 121, 171, 174

I

identidades sociais 115, 135, 136, 137
idosos 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 118
infração 9, 145, 153, 155, 164, 165, 166

M

mercado de trabalho 8, 75, 77, 78, 79, 81, 84, 85, 87, 88, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104

P

políticas públicas 7, 9, 26, 33, 66, 87, 106, 107, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 142, 148, 149, 162, 163, 164, 197
Políticas Públicas 10, 141
POLÍTICAS PÚBLICAS 105
profissionais da educação 7, 11, 16, 18, 23, 29, 32, 47
Psicologia 10, 11, 33, 39, 45, 47, 49, 51, 56, 69, 71, 73, 75, 77, 86, 87, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 114, 116, 117, 134, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 161, 164, 168, 171, 197
Psicologia rural 113
Psicologia Rural 114

R

reciprocidade 7, 8, 28, 39, 42, 43, 46
RECIPROCIDADE 39, 40, 44
redes sociais digitais 8, 54, 56
Redes Sociais Digitais 68
REDES SOCIAIS DIGITAIS 51
relacionamentos interpessoais 8, 51, 67
relações sociais 7, 8, 17, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 53, 54, 62, 78, 115
Relações Sociais 95
representações sociais 8, 75, 77, 78, 79, 97, 98, 99, 100, 140

Representações Sociais 8, 77, 101, 103, 104
ruralidades 105, 106, 107, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 119, 131, 137, 139, 140,
141, 142

S

Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento 175, 195
socioeducação 7, 9, 145, 146, 161, 163, 164, 165, 166
Socioeducação 153



Nas últimas décadas, tem-se observado aumento da atuação de psicólogas(os) nos variados campos articulados às políticas públicas. Assim, a produção de conhecimentos sobre essa temática é fundamental para garantir a qualificação e o aprimoramento da prática profissional da categoria. Nessa via, esta obra é composta por capítulos que apresentam pesquisas e debates acerca de diferentes assuntos relacionados às políticas públicas, como análises relativas à educação, à inclusão social de idosos(as), à ruralidade, à socioeducação e à adoção. Esperamos que a presente obra possa auxiliar a formação e a atuação de psicólogas(os) nos contextos abordados, bem como incentivar novas pesquisas, intervenções e reflexões, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e digna para todos e todas.

