

A Psicologia e as Políticas Públicas de Assistência Social Voltadas à Infância: Subsídios da Psicologia Histórico-Cultural
Psychology and Public Policies for Social Welfare Directed to Childhood: Contributions of Historic-Cultural Psychology
La Psicología y las Políticas Públicas de Asistencia Social Direccionadas a la Infancia: Subsídios de la Psicología Histórico-Cultural

Clarice Regina Catelan Ferreira

Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá-PR

Resumo

É bastante recente a participação da Psicologia junto às Políticas Públicas de Assistência Social no Brasil, e numerosas são as contribuições que podem ser oferecidas por esta área de conhecimento, tanto participando e oferecendo argumentos teóricos para a formulação de tais políticas como mediante a intervenção do psicólogo. Contudo, sem embasar-se em um referencial teórico sólido o Psicólogo corre o risco de patologizar as situações, culpabilizando os indivíduos pelas dificuldades que enfrentam na vida cotidiana. Consideramos que é necessário empreender uma análise crítica das políticas públicas de assistência social da atualidade, questionando em que medida elas contribuem ou não para o processo de emancipação dos indivíduos. Consideramos também que trabalhar com políticas públicas de assistência social exige dos profissionais um amplo conhecimento do desenvolvimento humano como categoria histórica. O objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições que o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural oferece ao Psicólogo que trabalha nesse contexto, mais especificamente atuando junto às políticas voltadas à criança entre 0 e seis anos, de modo a contribuir para uma proposta de atuação com vista à humanização e a transformação da consciência das pessoas atendidas.

Palavras chave: Políticas Públicas de Assistência Social; Psicologia Histórico-Cultural; Intervenção do Psicólogo; Infância

Abstract

Only recently Psychology has become part of Public Policies for Social Welfare in Brazil, and its contributions are numerous, not only by participating and providing theoretical basis for the formulation of such policies but also by the psychologist's mediation. However, without a solid theoretical framework, this professional may create pathological situations, thus blaming individuals for difficulties they face in everyday life. We consider that it is necessary to undertake a critical analysis of public policies on social welfare nowadays, questioning the extent to which they contribute or not to the process of emancipation of individuals. We also believe that working with public policies for social welfare requires that professionals involved have broad knowledge of the human development as a historical category. The aim of this paper is to present the contributions that the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology offer the Psychologist who works in this context, more specifically, acting with the policies aimed at children aging from 0 to six years old, thus contributing to an action proposal for humanization and consciousness transformation of the people attended.

Key words: Public Policies for Social Welfare; Historical-Cultural Psychology; Mediation of the Psychologist; Childhood.

Resumen

La participación de la Psicología junto a las Políticas Públicas de Asistencia Social en Brasil es bastante reciente, y son numerosas las contribuciones que pueden ser ofrecidas por esta área de conocimiento, tanto participando y ofreciendo argumentos teóricos para la formulación de tales políticas como mediante la intervención del psicólogo. Sin embargo, sin basarse en un referencial teórico sólido el Psicólogo corre el riesgo de patologizar las situaciones, culpabilizando los individuos por las dificultades que enfrentan en la vida cotidiana. Consideramos que es necesario emprender un análisis crítico de las políticas públicas de asistencia social de la actualidad, cuestionando en qué medida dichas políticas contribuyen o no para el proceso de emancipación de los individuos. Consideramos también que trabajar con políticas públicas de asistencia social exige de los profesionales un amplio conocimiento del desarrollo humano como categoría histórica. El objetivo de este trabajo es presentar las contribuciones que el referencial teórico de la Psicología Histórico-Cultural ofrece al Psicólogo que trabaja en ese contexto, más específicamente actuando junto a las políticas direccionadas al niño entre 0 y seis años, contribuyendo para una propuesta de actuación con vistas a la humanización y transformación de la conciencia de las personas atendidas.

Palabras clave: Políticas Públicas de Asistencia Social; Psicología Histórico-Cultural; Intervención del Psicólogo; Infancia.

Introdução

A concepção de que o trabalho na esfera da assistência social trata-se de uma política pública é fato bastante recente na história do Brasil. Historicamente falando, a assistência social consolidou-se como uma tentativa do Estado em responder às demandas sociais que se materializavam como contradições do sistema capitalista, no início do século XIX (Höfing, 2001). No caso da assistência a crianças de 0 a 6 anos, tal fato também ocorreu.

O período compreendido entre o final da década de 1970 e a década de 1980 se caracterizou pelo desgaste do regime militar e pela organização de diversos movimentos sociais que clamavam por democracia (Costilla, 2006). Até esse momento, as práticas assistenciais eram marcadas por ações assistencialistas e filantrópicas. As discussões apontavam para a necessidade de mudança que possibilitasse uma ruptura com tais práticas e o advento de práticas políticas promotoras de mudança. Por intermédio do envolvimento de vários grupos e movimentos sociais, teve início um processo de discussão e de proposição de uma lei que regulamentasse a assistência a pessoas que viviam em situação de “vulnerabilidade social”. Todo esse movimento culminou na promulgação da vigente Constituição Federal em 1988 e, com ela, obteve-se a afirmação da assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, compondo o tripé da seguridade social, ao lado da saúde e da previdência social.

A atual Política Nacional de Assistência Social (PNAS) somente foi regulamentada em 2004. Em 2003, aconteceu a *IV Conferência Nacional da Assistência Social* onde foi deliberada a proposta de que houvesse a implantação de uma política nacional de assistência social tal como prevista na Constituição de 1988. Tendo se firmado tal política, em 2005, consolidou-se o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) com a finalidade de viabilizar e efetivar as propostas do PNAS/2004.

A implantação do SUAS é considerada um marco à política nacional de assistência social, e trouxe consigo a necessidade emergencial de capital humano capacitado e qualificado para trabalhar com uma nova proposta: ações voltadas à superação das vulnerabilidades mediante o protagonismo dos indivíduos envolvidos, tendo a territorialidade como obrigação de planejamento específico e como possibilidade de desenvolvimento de ações voltadas especificamente à demanda existente. Os indivíduos e famílias que necessitam de atendimento pela Assistência Social, legalmente, passam a ser vistos como sujeitos de direitos e protagonistas que buscam transformações e vislumbram a superação das situações de vulnerabilidades e riscos sociais. Os documentos que regulam as políticas públicas de assistência social especificam a família como público

alvo das ações, compreendendo que o trabalho com as famílias deve pretender o fortalecimento de vínculos entre seus membros e com a comunidade. Almeja-se, desse modo, promover sua autonomia: se a família estiver bem, o indivíduo estará melhor. Cada pessoa atendida é concebida como *cidadão de direito*, e o acesso aos direitos socioassistenciais é apresentado como sinônimo de justiça e de *transformação social*.

Embora os termos *Cidadão* e *transformação social* sejam utilizados nos documentos, pouco é explicitado sobre sua compreensão: ao observarmos documentos que norteiam a implantação e desenvolvimento das políticas públicas de assistência social, deparamo-nos com a ausência de especificação sobre as referências teóricas que embasam a visão de homem e de trabalho que é proposta aos profissionais.

Entendemos que trabalhar com políticas de assistência social, em especial as voltadas à infância, pode representar a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, assim como pode representar a psicologização de fatores que são de ordem social, mais especificamente decorrentes da sociedade capitalista dividida em classes sociais antagônicas. Colocar no indivíduo ou na família a responsabilidade por mudanças e culpá-los quando as mesmas não acontecem pode ter uma consequência estigmatizadora. A estigmatização pode ser resultante de uma prática profissional que se orienta por noções biologizantes e estáticas, em contraposição à compreensão da história, pautada na dialética. Também, pode ser advinda de uma visão unilateral que subsidia discursos em que as pessoas são entendidas como únicas responsáveis por suas escolhas, desconsiderando-se os diversos fatores envolvidos na organização da sociedade como um todo e de cada família que dela faz parte.

Conforme destaca Vigotski (2004), na Psicologia, ainda carecemos de uma psicologia geral, de modo que a variedade de referenciais apresentada é algo a ser considerado. Esta é uma questão posta aos profissionais. Sem uma única vertente que descreva um percurso para o entendimento do homem, mas tendo várias descrições de homem diferentes, a responsabilidade do profissional que representa a Psicologia – tanto no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) como nas mais variadas áreas de atuação – ganha uma responsabilidade adicional: a de ter um posicionamento claro frente à compreensão de homem que embasa a sua prática. Se não há, para a atuação do Psicólogo, uma única descrição de homem, uma única teoria de desenvolvimento humano e formação de personalidade (Vigotski, 2004), não há também uma única indicação de métodos, técnicas e procedimentos a serem seguidos por ele.

A partir dos documentos que norteiam as políticas públicas de assistência social (Brasil, 1993; 2005a; 2005b; 2006), espera-se que o Psicólogo que trabalha

junto ao SUAS desenvolva suas atividades tendo a família como foco das intervenções; espera-se que promova reflexões sobre os vínculos estabelecidos, sobre o papel do homem na superação das vulnerabilidades vivenciadas; que ofereça um serviço de qualidade aos *usuários* do SUAS; e que atue em consonância com a ciência que representa (Brasil, 2008). E é conferida autonomia ao profissional desde a concepção de homem que segue até o planejamento de metodologias que irá adotar.

Certamente são numerosas as contribuições que podem ser oferecidas por esta área de conhecimento. Entretanto, os documentos oficiais não referenciam com clareza as atribuições do Psicólogo que trabalha junto ao SUAS, bem como também não explicitam os embasamentos que subsidiam a proposta de trabalho que defendem. O Psicólogo pode desenvolver as mais diversas atividades, inclusive de ordem clínica ou de avaliação de inteligência. Pode-se, desse modo, patologizar as situações e acabar culpando os próprios sujeitos: o pai que age com violência, a mãe que está com depressão ou o trauma vivenciado e que ‘marcou’ para sempre o indivíduo.

Frente a estas constatações, este trabalho se apresenta com o propósito de discorrer sobre alguns subsídios que a Psicologia Histórico-Cultural oferece aos Psicólogos que trabalham junto ao SUAS, destacando, mais especificamente, a visão de homem defendida por esta perspectiva teórica e a contribuição da família para o desenvolvimento da criança.

A Psicologia Histórico-Cultural: Subsídios para os Psicólogos

A Psicologia Histórico-Cultural apóia-se no materialismo histórico dialético para postular sua visão de homem e os autores clássicos que trabalham nesta perspectiva teórica – tais como Lev Semenovitch Vigotski (1898-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) – concebem as relações estabelecidas na sociedade como uma relação dialética na qual o homem constrói o mundo e é, ao mesmo tempo, construído por ele. Concebem também que os conhecimentos acumulados pela humanidade são transmitidos por meio da educação (Leontiev, 1978) e, com este processo, garante-se o desenvolvimento cultural da espécie e abrevia longos processos de descobertas: o que é descoberto é transmitido e apropriado pelas gerações seguintes. Para compreender o homem, é preciso conhecer a sua história. Por isto, o ser humano é concebido como um ser social, cultural e histórico.

Ao deixar de lado a concepção de homem como um ser natural, desnaturaliza-se também os acontecimentos que o rodeiam. Em cada momento histórico, as relações são bastante específicas, uma vez que o modo de produção e de vida sociocultural permeia o desenvolvimento do gênero humano. Assim, ao voltar-se para os fenômenos que se tomam

como objeto de estudo, a Psicologia não lida com conceitos estáticos e engessados, não lida com fatos naturais. A Psicologia Histórico-Cultural propõe a compreensão de seus objetos de estudo guiada pelo historicismo, conforme afirma Vigotski (2004).

Apoiados na afirmação de Shuare (1990), de que a historicidade deve ser concebida como a tese central que orienta todos os demais conceitos da psicologia soviética, afirmamos que a concepção do ser humano como histórico é o ponto primeiro e fundamental que subsidia o profissional que trabalha junto ao SUAS sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Ao tratar especificamente da infância é preciso localizá-la no tempo e no espaço histórico. As modificações que podemos observar nas políticas públicas voltadas à infância em cada momento histórico específico é uma forma de visualizarmos o que estamos afirmando. Elkonin (1987) destaca que de acordo com as relações estabelecidas em cada momento histórico, a concepção de infância se transforma e, de acordo com essas transformações, também podemos afirmar que as políticas públicas se adequam ao atendimento que propõem.

O mesmo acontece com relação à concepção de família. Recorrendo a Áries (1978), deparamo-nos com um minucioso trabalho que apresenta as diversas concepções de infância ao longo da história. Este autor afirma que, até o século XII, a infância era desconhecida. A ausência da consciência de infância se deve ao fato da ausência de uma representatividade afetiva relacionada à criança. As taxas de mortalidade na infância eram altas e, desse modo, a criança somente ganharia representatividade se fosse capaz de sobreviver.

Pouco valor afetivo era atribuído a ela quando pequena, os vínculos afetivos entre a família e a criança eram pouco fortalecidos e as crianças não apareciam nas fotos: se morressem não havia marcas que evidenciassem a ausência deste filho na família. Mesmo quando a infância era valorizada pelo lucro (ou possibilidade de mão de obra) e amparo aos pais na velhice pouco representava à família.

Se atentarmos para a data de instituição do ECA, perceberemos que a afirmação da criança enquanto um ser de direitos, que precisa de cuidados e proteção especiais porque se encontra em estado peculiar de desenvolvimento, é produto de relações sociais ligadas à atualidade. Na época em que Marx (1980) descreve sobre as leis fabris, a concepção de infância não era discutida, e submeter crianças ao árduo e insalubre trabalho das manufaturas não se tratava de crimes contra a infância como concebemos hoje. Quando o Psicólogo adentra as políticas públicas de assistência social, é preciso que esteja preparado para o entendimento dessa historicidade, compreendendo a infância e a família como categorias históricas.

Nesse sentido, concebemos que trabalhar com políticas públicas voltadas à infância e à família

implica em compreender a infância e a família como categorias que têm uma história a ser explicitada antes de elaborar uma proposta de intervenção. Não cabe, portanto, trabalhar com 'receitas prontas' e orientações pré-determinadas para serem aplicadas nas mais diversas situações. Vigotski (1984; 2001) ao se pautar na dimensão histórica como característica do desenvolvimento do psiquismo, destaca que, ante as explicações universais e naturalizantes acerca do processo de desenvolvimento humano, a apropriação da cultura é fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Sob esta perspectiva teórica, é necessário explicitar as relações históricas e culturais de cada indivíduo e sua comunidade para só depois iniciar um processo de análise. Não há propostas de intervenções prontas. Não há um modelo para planejar intervenções junto às famílias que seja aplicado em todos os contextos e nem uma orientação quanto a questões relacionadas ao desenvolvimento infantil que sirva de base para todas as famílias. É necessário, antes disso, a contextualização, o estudo pormenorizado de cada pessoa ou grupo com o qual se pretende intervir. Fica evidente, sob esta afirmativa, que o trabalho do Psicólogo é bastante complexo e exige um consistente aprofundamento teórico para que dê conta de apropriar-se desse método de trabalho.

Quando se afirma que o psiquismo humano tem uma dimensão histórica, significa que, para compreender o desenvolvimento de dada criança, é necessário situá-la no tempo, no espaço e nas relações que estabelece, considerando o homem como síntese das relações sociais, conforme destaca Elkonin (1988). É importante, portanto, analisar as condições materiais que determinam a forma como o indivíduo se constitui.

Tomando-se por base a compreensão de que estes indivíduos fazem parte de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas (Vygotsky, 1930), em nível mais particular, o diagnóstico das pessoas e grupos atendidos requer um mapeamento da realidade de vida dessas pessoas e do contexto histórico que produzem as relações sociais. Portanto, quando o SUAS propõe ao profissional o *mapeamento da comunidade* que se pretende intervir, podemos entender, sob a orientação da Psicologia Histórico-Cultural, como uma investigação bastante complexa da realidade e da vida cotidiana daqueles a quem se volta o atendimento, não sendo possível a aplicação (reprodução) de projetos já prontos e descontextualizados.

Partindo desta visão histórica do homem, o profissional da Psicologia também precisa compreender o desenvolvimento do psiquismo humano para além de aparatos biológicos. Vigotski (1987) propõe que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas – tais como atenção concentrada, memória lógica, raciocínio abstrato, entre outras –, parte do social para

o individual. E, desse modo, define a tese central da Psicologia Histórico-Cultural: “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que os indivíduos estabelecem com o mundo exterior” (p. 41).

Do mesmo modo que a supremacia do homem sobre a natureza tem sua explicação no uso que faz de seu aparato biológico e da tecnologia, o comportamento se estabelece estritamente relacionado ao complexo uso do sistema de signos que são estabelecidos nas relações sociais. Assim, o aperfeiçoamento e desenvolvimento humano devem ser considerados como determinados pela vida social, ou seja, trata-se de um desenvolvimento que vem de fora, das relações interpessoais e não como consequência do amadurecimento de características biológicas internas (Vygotsky & Luria, 1996).

A personalidade humana é concebida como um construto histórico, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o que permite ao indivíduo desenvolver sua própria subjetividade, que é histórica, por se situar no tempo e no espaço, constituindo-se pela mediação da cultura. O desenvolvimento de tais funções é, desde o nascimento do indivíduo, mediado por aqueles que cuidam dele e permeado pelas relações estabelecidas no ambiente que o circunda. A apropriação da cultura se faz pela interação com outras pessoas e o meio social.

Vigotski (2004) defende que a Psicologia deve dedicar-se mais especificamente ao estudo do desenvolvimento destas funções, visto que esta seria a forma de entender o ser humano como um ser humanizado, construtor e construído pela cultura. Como a criança se desenvolve em completa consonância com seu ambiente histórico e cultural, é possível descrever as etapas de seu desenvolvimento biológico, como ocorre o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, mas não é possível localizar exatamente a capacidade e as limitações de uma criança apenas por aquilo que ela é capaz de fazer. É imprescindível localizá-la no tempo e no espaço, investigar as características das relações que ela estabelece com aqueles com quem ela mantém convivência, analisar até que ponto ela teve acesso a bens culturais que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades (Vigotski, 1996). Isto implica que na execução de um trabalho de orientação familiar, inicialmente, deve-se conhecer as relações estabelecidas naquela família e a realidade de vida cotidiana de seus membros. Relações estas que, não se pode esquecer, são de classe.

A Intervenção com Famílias

Nesta linha de raciocínio que vimos traçando neste artigo, orientar famílias não significa ler sobre *fases de desenvolvimento* da criança e traduzir os conhecimentos à família para que a mesma *aprenda*. Pressupõe auxiliar a família no processo

de *apropriação* de conhecimentos científicos sobre a infância e sobre a criança específica que ela tem sob os seus cuidados, mas situada socialmente. O estímulo e auxílio nessa busca de conhecimento e compreensão da realidade são o que deve subsidiar o trabalho de orientação familiar. O conhecimento científico sobre essa fase de desenvolvimento é que deve subsidiar as orientações que o psicólogo fará junto aos pais.

É fundamental que a concepção de homem enquanto ser histórico e cultural seja problematizada para que as famílias sintam-se mais seguras para educar e cuidar de seus filhos sem a necessidade de uma rigidez na compreensão de relações a serem estabelecidas. Ao ampliar a compreensão de que cada ser se desenvolve individualmente, mas, sob valores e condições socialmente estabelecidos, a família pode ter maior autonomia para conhecer e orientar seus filhos.

A concepção de desenvolvimento proposta pela Psicologia Histórico-Cultural encaminha para um entendimento contrário à concepção de que a personalidade se forma nos anos iniciais da vida e se cristaliza depois de dado período, tornando-se quase que imutável, pouco passível de mudança. Ao criticarem esta concepção, estes autores desta perspectiva evidenciam que a constituição da personalidade trata-se de um processo que acompanha toda a vida da pessoa, portanto, o homem é sempre passível de transformações e mudanças.

Uma vez que pela própria condição biológica o recém-nascido e a criança pequena ainda não têm condições de atender a suas próprias necessidades e as funções psicológicas superiores somente se desenvolvem pela *apropriação* da cultura, é fundamental compreendermos a função do adulto que cuida da criança pequena. Embora Vigotski (2001) não tenha se referido especificamente à família nesta função de mediação, podemos fazer essa aproximação e entendermos, à luz de seus pressupostos, a função da família diante da formação da personalidade das crianças que estão sob os seus cuidados.

É necessário que o adulto responsável pela criança tenha consciência de sua função na constituição da personalidade da criança que tem sob seus cuidados. E uma intervenção psicológica que se execute voltada à infância e à família deve utilizar metodologias que possibilitem a ampliação da consciência das pessoas atendidas sobre estes aspectos e provoquem a autonomia daquele que está nesta função. Não há regras claras a serem seguidas na educação de filhos. Entretanto educar não é um processo que possa ser feito sem um planejamento, sem a adoção de postura específica. As relações familiares são edificadas através das relações estabelecidas entre os seus membros. E os adultos têm responsabilidade pelo modo como essas relações se estabelecem. O maior argumento que subsidia esta última afirmação refere-se ao fato de que, no adulto, supõe-se que as funções

psicológicas superiores estejam em mais elevado desenvolvimento.

Vygotski (1996) explica a personalidade humana como resultado dialético das inúmeras relações que o indivíduo estabelece com seu meio circundante ao longo da sua vida. Por isto, entre os aspectos que devem ser considerados ao se analisar o desenvolvimento humano na infância, a sociabilidade é uma característica que merece destaque por considerar que o desenvolvimento humano ocorre de um modo dialético, em constante relação com a realidade histórico-cultural circundante. A sociabilidade é entendida como imprescindível à humanização. É a relação estabelecida com os outros homens e com o mundo que permite que todo o avanço conquistado pela humanidade seja compartilhado entre os indivíduos. A isso nos referimos como processo de humanização. “O homem é um ser social, que sem interação social nunca pode desenvolver nenhum dos atributos e das características que se desenvolvem como resultado da evolução histórica de toda a humanidade”. (Vigotski, 1998, p. 32)

Quando nos remetemos à compreensão da função da família diante dessa realidade, percebemos a complexidade da ação que os pais e irmãos exercem diante de toda a vida da criança. Não se trata apenas de oferecer os cuidados mínimos à sobrevivência. Antes disso, o recém-nascido está em processo de completa carência de habilidades sociais. É na família que esta carência é amparada – por meio dos adultos que cuidam da criança – e a criança é introduzida no universo sociocultural. A família, sob esse ponto de vista, teria não apenas a responsabilidade de atender às necessidades da criança que tem sob seus cuidados, mas a responsabilidade pela humanização de seus membros, que contribui para o desenvolvimento cultural da humanidade. Não se trata de tarefa simples. Não se trata apenas de cuidar de seus membros; trata-se de humanizá-los.

Falando especificamente sobre essa atribuição da família, podemos nos apoiar no trabalho de Makarenko (1981). Este autor produziu seus trabalhos no início do século XX. E, segundo ele, podemos conceber a família como tendo uma função educativa e não apenas de cuidado e atendimento às necessidades básicas de sobrevivência. Os objetivos da educação dos filhos devem ser encarados com especial seriedade, uma vez que se trata de uma responsabilidade que a família assume não apenas sobre seus membros, mas também diante da sociedade como um todo.

Makarenko (1981) destaca a importância da família para a formação do caráter de cada um de seus membros, interferindo, por decorrência, na formação moral da sociedade. Segundo ele, a ação desse processo educativo mediado pelos pais nunca é nulo. Ou é positivo – ao promover o processo de humanização – ou é negativo – ao ignorar tal função, isentando-se de tal responsabilidade. Os pais, portanto,

podem tanto empenhar-se num projeto de educação para seus filhos, como podem, baseados em noções biologizantes, manterem a crença de que basta cuidar dos filhos, concebendo todo o processo educativo como natural e que acontece de modo espontâneo.

A esta afirmação e análise podemos acrescentar que este despreparo dos pais se mantém devido, sobretudo à falta de informações e conhecimentos sobre esta função que desempenham, uma vez que a sociedade tal como está estruturada não oferece aos pais subsídios neste sentido. As Leis regulamentam a família como tendo uma função protetiva, mas não explicitam que os pais tenham essa função educativa na formação da personalidade e no processo de humanização de seus filhos.

O modo como a infância é concebida atualmente nos programas de educação reforça a compreensão de que o desenvolvimento humano é produto da maturação biológica. E diante disso, a preocupação volta-se para o atendimento das necessidades de ordem biológica: atenção à alimentação, vestuário, moradia, acesso a bens e serviços, entre outros. A família é chamada a responsabilizar-se pelos fracassos de seus filhos. Mas não lhe é oferecida a possibilidade de reflexão sobre a sua função diante do desenvolvimento da personalidade de cada um de seus membros e as consequências de sua ação na sociedade como um todo.

Podemos afirmar que para que as ações especificadas pelos documentos legais, que regem o SUAS de fato se voltem à superação de vulnerabilidades e protagonismo, faz-se necessário que as famílias sejam levadas à reflexão sobre sua verdadeira função diante dos membros que educa e diante da sociedade. Os *cidadãos de direitos* não devem limitar-se a entender que têm direitos e que podem participar na elaboração de propostas a serem apresentadas ao governo, mas devem ser conduzidos à reflexão acerca da indispensável função que desempenham diante da humanidade como um todo. Devem ser encaminhados para a compreensão de que são produtores desta sociedade e, portanto, sujeitos ativos que podem provocar transformação no meio social em que vivem. Ao se perceberem como educadores e agentes no processo de humanização, os membros da família podem participar mais ativamente da educação das crianças. Mas, sem conhecer estas atribuições, como poderia exercê-las? Defendemos que quando os pais reconhecem-se como mediadores do processo de desenvolvimento e constituição da personalidade de seus filhos, podem agir de modo mais direcionado a tal fim.

Podemos de igual maneira refletir sobre a atuação do Psicólogo junto aos programas e projetos de assistência social: é necessário que este profissional reconheça-se como mediador tanto no processo de apropriação desse entendimento pela família como também ele mesmo – o Psicólogo – precisa

compreender sua própria função como mediador no processo de desenvolvimento e subjetivação das pessoas atendidas: tanto os indivíduos adultos, como também as crianças que são inseridas em projetos socioeducativos.

É comum que a infância seja entendida como um conceito imutável, a-histórico. Assim, o pai compreende que a sua função é a mesma em todos os tempos e as formas utilizadas para propiciar a educação de filhos também o são. Se, na infância, foi educado através do uso de violência física, da imposição de respeito a qualquer preço, acredita que o mesmo se aplicaria hoje na educação de seus próprios filhos. Makarenko (1981) afirma que “muitos erros no trabalho familiar se devem ao fato de que os pais se esquecem de que os tempos são outros” (p.18) e tentam reproduzir na educação de seus filhos aquela que receberam em sua própria infância. Podemos acrescentar que, mais uma vez, as concepções equivocadas acerca do desenvolvimento humano e da concepção de sociedade alimentam essas práticas.

Se falarmos sobre o acesso que esses pais tiveram à educação escolar, constatamos que foi um acesso precário à escolarização. Percebemos, além do baixo nível de escolarização e do alto índice de analfabetismo, a ausência de programas educativos voltados à orientação destas famílias para que executem o compromisso de humanização aqui discutido. Não tendo tido acesso à educação formal, sendo semi-alfabetizados ou analfabetos, como estes pais teriam acesso a informações que lhes permitam refletir sobre a importância de um projeto de educação específico para a sua família, conforme propõe Makarenko (1981).

Mais uma vez afirmamos sobre a necessidade de que o Psicólogo que atua junto ao SUAS esteja comprometido com um projeto de humanização e tenha como norte a coletividade. E propomos que este projeto seja posto em prática mediante várias ações. Ações estas direcionadas às famílias, às crianças, à sua equipe de trabalho e às proposições junto às políticas públicas. Entre elas podemos conceber os próprios grupos de casais que esperam o nascimento de um filho, os grupos de pais e as intervenções socioeducativas voltadas às próprias crianças.

As peculiaridades no desenvolvimento apresentadas pela criança em seu primeiro ano de vida e a importância que se atribui a quem cuida dela só podem ser apropriadas pela família se esta tiver acesso a essas informações. A função da família é uma função histórica e cultural e, portanto, a apropriação de seu papel precisa ser mediada: ninguém se transforma em pai e mãe simplesmente por meio da procriação.

A criança nasce completamente desprovida da capacidade de cuidar de si e necessitando de mediação para apropriar-se das ferramentas culturalmente desenvolvidas pelo homem. Inicialmente o bebê apresenta total dependência àquele que cuida dele.

E, de acordo com Vygotski (1996), é somente por volta dos dez meses que a criança inicia o desenvolvimento “(...) das formas de comportamento mais complicadas: a primeira utilização da ferramenta e o emprego das palavras para expressar o desejo” (p. 287). O desenvolvimento da linguagem acontece atrelado ao desenvolvimento do pensamento, uma vez que a linguagem é concebida como instrumento do pensamento. E assim, com na linguagem, modifica-se a estrutura da percepção: o que antes era percebido sem palavras vai sendo substituído pela percepção verbal, dotada de sentido.

De acordo com Toassa (2004), até a idade escolar, a infância pode ser considerada como um período de aprendizagem da sobrevivência autônoma. A criança ainda não se mostra capaz de planejar suas atividades, uma vez que sua consciência ainda não é pautada no pensamento verbalizado. Esta forma de ser justifica que precise de constantes orientações daqueles que cuidam dela, precisa de um ambiente subsidiado por regras e normas que sejam claras e acessíveis à sua compreensão. Somente depois que a consciência for capaz de se apoiar no pensamento verbalizado, a criança passa a desempenhar uma maior autonomia e capacidade de planejar suas ações e tomar suas próprias decisões.

De acordo com Makarenko (1981) a essência do trabalho educativo exercido pela família neste período não consiste “[...] nas conversas com a criança, na influência direta sobre ela, mas na organização da família, na organização da vida da criança e no exemplo que se lhe oferece da nossa própria vida pessoal e social” (p. 24). Dito de outro modo, a criança carece das condições básicas que lhe permitam organizar a própria vida e tomar decisões. Quando a família atende a esta carência, oferecendo-lhe um ambiente organizado, com regras claras, instruções compatíveis ao seu entendimento e estimulação à aquisição de novos aprendizados, está, na verdade, oferecendo subsídios para que organize a sua própria estrutura de pensamento. Ou seja, a criança apropria-se do modelo de organização que lhe é oferecido.

Se concebermos que a ampliação da consciência possibilita o entendimento crítico da realidade, podemos afirmar que as ações e atitudes da família, diante do cuidado com a criança, podem influenciar significativamente sobre o desenvolvimento do psiquismo. Ao Psicólogo que atua junto ao SUAS caberia, então, trabalhar em prol da ampliação dos conhecimentos sobre desenvolvimento humano e sobre as relações familiares.

Ao conceber as funções psicológicas superiores como especificamente humanas e tendo seu desenvolvimento apoiado na cultura, explicita-se a importância que o ambiente cultural tem para o desenvolvimento destas funções. A memória, a atenção, o pensamento, bem como as demais funções psicológicas superiores não se desenvolvem apenas

pela maturação de estruturas biológicas, conforme já afirmamos. Antes disso, apoia-se na relação estabelecida entre o indivíduo que se desenvolve e a cultura. Não sendo as funções psicológicas superiores inatas e também não sendo dadas ou herdadas de modo biológico, entendemos que um ambiente rico em recursos e informações culturais, pode oferecer à criança maiores condições de apropriação do legado produzido pelas ciências. Então, é necessário que os pais tenham acesso a esta informação para que valorizem a organização de um ambiente familiar de modo que atenda melhor a esta necessidade e que os pais tenham acesso a tais recursos. A criança precisa de espaço, brinquedos, materiais diversos e informações.

As ações do Psicólogo junto ao SUAS devem reivindicar que as famílias tenham acesso a tudo isso. Se o ambiente familiar é limitado em informações, é preciso possibilitar o acesso às informações: o Psicólogo pode trabalhar tanto com o atendimento individual às famílias quanto propor programas de orientação familiar através de intervenções grupais. Se o ambiente familiar é limitado em recursos financeiros e, pelo diagnóstico, o Psicólogo constata interferências ao desenvolvimento da criança, podem ser elaboradas propostas de intervenção que possibilitem a oferta de subsídios materiais à família (aquisição e doação de brinquedos, materiais didáticos diversos, auxílio alimentação, auxílio moradia, entre outros – de acordo com a realidade orçamentária de cada município). Há a alternativa de serem criadas redes de apoio nas próprias comunidades, com propostas de atividades coletivas voltadas às famílias que têm crianças nesta idade, como a criação de espaços destinados à confecção de brinquedos e conhecimento de brincadeiras, entre outras. Deve ainda ser problematizado o aumento das vagas nos Centros de Educação infantil (CEI) e a oferta de um atendimento educacional de qualidade nestes centros.

Afirmamos que, sendo a educação infantil um direito firmado em lei, a ampliação de vagas deve ser promovida, de forma que os CEIs se constituam em espaços organizados e sistematizados de promoção do desenvolvimento, por meio da aprendizagem de conteúdos curriculares. Como afirma Facci (2004), a aprendizagem dos conhecimentos científicos promove o desenvolvimento psicológico. Se as crianças de famílias que são vulneráveis econômica e socialmente tiverem acesso à educação infantil de qualidade, os profissionais que trabalham junto ao SUAS teriam a possibilidade de realizar um trabalho mais amplo com as famílias. Se a criança tem acesso à educação infantil, entendemos que isto possibilita um melhor desenvolvimento da mesma. Se, além desse acesso, ainda houver atendimentos junto às famílias que primem pela ampliação da consciência sobre o desenvolvimento e necessidades infantis e a importância dos adultos neste processo, acreditamos

que essas ações aliadas possam contribuir para a superação de dificuldades e situações limitadoras de um modo efetivo em nível mais particular.

Considerações Finais

A proposta de acompanhar as famílias atendidas pelo SUAS pressupõe superar a compreensão de que a exclusão social e as demais crises que assolam a atual sociedade sejam possíveis de serem superadas apenas através da mudança estabelecida no modo como o indivíduo lida com suas vulnerabilidades e riscos.

De acordo com Barroco (2004), para uma atuação compromissada, o Psicólogo “(...) não pode perder de vista o modo como os homens se apresentam ou se conformam nas/pelas relações sociais. Isso implica compreender como e por que determinadas formas de existência humana emergem e se mantêm em dado período histórico” (p. 173).

Para adentrar nas políticas públicas de assistência social é necessário que o profissional tenha uma compreensão teórica acerca da infância, da família e das relações sociais. Caso contrário, o que se faz é uma prática alicerçada na estigmatização e na concepção de que a família pode, de fato, ser responsabilizada tanto pelas dificuldades que tem como pelo projeto de superação das mesmas. Retira-se, desse modo, a responsabilidade que a sociedade capitalista tem mediante as contradições que alimenta e muitos profissionais “(...) se fecham na idéia de família fetichizada e em cujo seio os indivíduos encontram forças e alento para o desempenho de seus papéis sociais” (Barroco, 2004, p. 179).

Intervir com famílias implica em trabalhar com a possibilidade real de transformações, que não fiquem apenas no discurso ou na normatização de novas práticas. A intenção é levar o indivíduo a avançar na sua compreensão de mundo, como afirmamos anteriormente, saindo das aparências dos fenômenos e apreendendo sua essência.

Defendemos que o referencial da Psicologia Histórico-Cultural oferece ao Psicólogo que trabalha junto ao SUAS elementos que favorecem o processo de análise da demanda na qual precisa intervir, bem como oferece subsídios à formulação de propostas metodológicas que conduzam um trabalho que priorize um projeto de humanização.

Uma leitura crítica das relações estabelecidas na sociedade nos remete à constatação de que a sociedade capitalista, tal como está estruturada, traz contradições na divisão e acúmulo de capital e, como consequência, no acesso aos bens necessários à sobrevivência. Diante disso, para manter-se em funcionamento, necessita articular modos que permitam não apenas a sobrevivência daqueles que ficam às margens da sociedade capitalista, mas garantir o acesso a bens e serviços que torne útil todo homem que vende sua

força de trabalho.

De acordo com Mészáros (2003), a sociedade capitalista articula políticas que primam pela ordem vigente, ou seja, pela manutenção da sociedade dividida em classes, tal como a temos, com o acúmulo de capital por uns e a expropriação da maioria. Segundo este ponto de vista, as políticas públicas são propostas justamente para manter essa lógica: “Estas [as políticas públicas] não existiam para benefício das pessoas – a grotesca justificativa ideológica –, mas para benefício único do poder de ocupação, de forma a lhe dar condições de impor políticas que melhor atendam aos seus interesses” (Mészáros, 2003, p. 55).

Assim, um processo de mudança no modo como a sociedade se articula requer muito mais que um processo participativo na tomada de decisões. Envolve a concepção de que esta participação do cidadão, conforme é descrita nas políticas públicas atuais, trata-se de uma participação no nível da aparência.

Ao nos apropriarmos da análise que Mészáros (2003) faz da sociedade capitalista e estendermos tal reflexão para a análise da atuação do Psicólogo e outros profissionais que trabalham junto às políticas do SUAS, é possível inferir que se atribui ao profissional a demanda de que sejam desenvolvidas práticas voltadas à reflexão e emancipação das famílias atendidas; justifica-se que tais práticas tenham em vista a superação de vulnerabilidades vivenciadas por estas famílias e pela sociedade da qual fazem parte. Entretanto tais “vulnerabilidades” podem ser entendidas como mazelas do próprio capitalismo e a superação das mesmas não se encontra, portanto, relacionada à intervenção direta do profissional junto às famílias. Antes disso, a superação destas situações estaria relacionada à superação das relações da sociedade capitalista tais como se estabelecem na atualidade. Neste sentido, refletir sobre a possibilidade e estratégias para a superação dos riscos e problemas sociais envolve pensar em proposição de políticas voltadas à superação do capitalismo. Sem que esta relação no modo de produção se altere, pouco se pode fazer diante das “vulnerabilidades” e riscos sociais.

As desigualdades sociais, a exclusão social, o desemprego, bem como outros problemas sociais da atualidade explicam-se pelas crises provocadas pela lógica capitalista, não podendo ser compreendidas como fenômenos que engendram explicações em si e, portanto, não têm *em si* a possibilidade de superação. De acordo com Mészáros (2003) “[...] isso não quer dizer que possamos todos descansar e esperar até que se complete a ação necessária, porque isoladamente ela nunca se completará” (pp. 81-82). Quando o governo institui programas e os apresenta como proposta de superação de desigualdades e conscientização do homem enquanto *cidadão de direitos*, é preciso que fiquemos atentos ao que isto representa em sua essência.

Falando mais especificamente do SUAS, a

aparência é que se trata de um sistema voltado à ampliação do acesso das pessoas aos direitos à cidadania e promoção de ações que superem a alienação. Mas essa é a análise que se leva em conta apenas da aparência. Na essência, consiste em uma política de governo voltada à sociedade capitalista. Cabe aqui questionarmos: Como falar em direitos em uma sociedade caracterizada pela divisão de classes? A igualdade de direitos não romperia com a estrutura (política e social) da atual sociedade? Entendemos que a Psicologia tem importante função junto aos projetos e programas referentes a estas políticas. E, para trabalhar em um projeto de humanização, o profissional precisa propor-se a realizar uma leitura crítica da organização da sociedade, que lhe permita superar a alienação e alicerçar sua prática em uma compreensão problematizadora das relações sociais estabelecidas.

Do Psicólogo que trabalha na assistência social, espera-se clareza na concepção das relações e nas metodologias de condução dos trabalhos voltados a atender, sobretudo, famílias em situações socioeconômicas vulneráveis. É necessário que o profissional se reconheça como mediador do processo de constituição do indivíduo (Martins e Paduan, 2010) para que possa de fato ocupar esse espaço. O que justifica a nossa afirmação acerca da necessidade de que o Psicólogo amplie seu conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a constituição da personalidade para que de fato possa atuar junto às políticas públicas de modo a promover a humanização.

Um profissional que trabalha subsidiado pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural deve voltar suas ações profissionais à promoção de espaços e atitudes – tanto na família como na sociedade como um todo – que concebam o homem como um ser histórico e cultural, promovendo ambientes propícios ao desenvolvimento humano e à articulação de políticas públicas voltadas a estas necessidades.

Defendemos que a prioridade para a intervenção diante de uma demanda de trabalho deve ser um posicionamento teórico e crítico sobre esta demanda. E defendemos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural se apresentam como subsídios que contribuem substancialmente com um projeto de humanização das políticas públicas e como uma ampla ferramenta aos psicólogos que trabalham neste contexto.

Sobre os autores:

Clarice Regina Catelan Ferreira - Psicóloga, mestre em Psicologia UEM – Maringá/PR.

E-mail: claricerf@gmail.com

Marilda Gonçalves Dias Facci - Psicóloga, doutora pela UNESP/Botucatu, professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM – Maringá/PR.

E-mail: mgdfacci@uem.br

Referências

- Ariés, F. (1978). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Barroco, Sonia S. (2004). A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia. In: Duarte, N. (org.) *Crítica ao Fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Brasil. (2005a). *Política Nacional de Assistência Social. PNAS/2004*. Brasília, DF: MDS.
- Brasil. (2005b). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate Fome. *Norma Operacional Básica – NOB/SUAS*. Brasília, DF: MDS.
- Costilla, L.F.O. (2006). *Pensando o estado: sociedade política e sociedade civil hoje, no Brasil e no México*. In Carleial A. N. (Org.). *Projetos nacionais e conflitos na América Latina*. Fortaleza: Edições UFC/Edições UECE; México: UNAM.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS* (pp. 104-124). URSS: Progreso.
- Elkonin, D.B. (1988). *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Facci, M. da G. D. (2004, abril). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24 (62), 64-81.
- Höfling, E.M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, 21(55), 30-41.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Makarenko (1981) *Conferências sobre educação infantil*. Maria Aparecida A. Vizotto (Trad.). São Paulo: Moraes.
- Marx, K. (1980). *O capital. Crítica da economia política*. Livro 1. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mészáros, I. (2003). *O século XXI – socialismo ou barbárie?* Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética como yo la veo*. Moscú: Progreso.
- Toassa, G. (2004). *Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância*. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Vigotski, L.S. (1927/2004). *Teoria e método em psicologia*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Vigotski, L.S. (1934/1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Liev S. (1930/1998). El papel del ambiente en el desarrollo del niño. In Vigotski, Liev S. *La Genialidad Y otros textos inéditos*. Editorial Almagesto: Buenos Aires, 1998.
- Vigotski, L.S. (1933/1996). *Obras escogidas* (Tomo IV). Madri: Visor.
- Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (1930/1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido: 01/09/2011

Última Revisão: 21/06/2012

Aceite Final: 22/06/2012