

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

Giovana Barrios Zanin

O DIREITO ÀS ADOLESCÊNCIAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE
INSTITUCIONALIZAÇÃO DE JOVENS

SÃO PAULO

2025

Giovana Barrios Zanin

O DIREITO ÀS ADOLESCÊNCIAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE
INSTITUCIONALIZAÇÃO DE JOVENS

Trabalho de Conclusão de Curso como
exigência parcial para a graduação no Curso de
Psicologia, sob a orientação da Prof. Dr.
Rodrigo Toledo.

SÃO PAULO

2025

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Ficha
Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Zanin, Giovana Barrios
O DIREITO ÀS ADOLESCÊNCIAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE
INSTITUCIONALIZAÇÃO DE JOVENS. / Giovana Barrios Zanin. --
São Paulo: [s.n.], 2025.
52p. ; cm.

Orientador: Rodrigo Toledo.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia:
Psicologia Social.

1. Adolescências. 2. Institucionalização. 3. Identidade.
4. Psicologia Social. I. Toledo, Rodrigo. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Psicologia: Psicologia Social. III. Título.

CDD

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador pela presença no processo da escrita e na estruturação da pesquisa, por se colocar a trocar, conversar e pensar junto, por sustentar caminhos que fogem do esperado e acreditar na construção de novas perspectivas.

Aos professores que cruzaram meu percurso, por abrirem portas para novos saberes e me convidarem a pensar além. Um agradecimento especial à professora Vera Lúcia Ferreira Mendes, por me provocar a exercitar o pensamento crítico; à Gabriela Gramcow, por me apresentar outras possibilidades de atuação na psicologia; ao professor José Agnaldo Gomes, pelos espaços de escuta, troca e acolhimento; ao Márcio Farias, por me ensinar a olhar o mundo com outros olhos; e à Beatriz Borges Brambilla, pela parceria ao longo da trajetória universitária, pelas aprendizagens partilhadas entre acertos e erros, por acreditar na minha escrita e, acima de tudo, por me ensinar a fazer psicologia.

Ao PET Psicologia, por ter feito da minha formação um espaço rico de frutos que fui colhendo durante a graduação, agradeço pelas oportunidades, pelas experiências, pelos compartilhamentos, pelos aprendizados do fazer que se dá no processo da vida, e de toparem construir, juntos, algo que nem imaginávamos o quão longe pudéssemos ir.

À minha família — meus pais, Patricia e Marcelo; minhas irmãs, Giulia e Giuliana; meus avós, Silvia e Armando; e meu companheiro, Pedro — obrigada por apoiarem meus desejos, caminhos e escolhas, por sonharem ao meu lado, por estarem sempre presentes e por acreditarem no meu potencial, mesmo quando eu mesma desacreditei.

Às minhas amigas, companheiras de jornada, Camilla, Caroline e Evellyn, que tornaram os dias mais leves — pelas vivências no campo, pelas conversas nos corredores, pelas risadas sinceras e por partilharem a vida com afeto e presença, obrigada por toparem fazer desse mundo um lugar com mais sentido.

Aos campos de estágio, serviços e instituições, sou grata pela disponibilidade e abertura no meu processo de aprendizado, pela disposição para trocar, pensar e discutir, por me ensinarem a potência da rede, do coletivo, do fazer junto e da escuta.

E a todas as pessoas que encontrei ao longo da graduação, agradeço pelas conversas, trocas, aprendizados, vivências e experiências, obrigada por me apresentarem diferentes formas de ser e fazer psicologia, e por contribuírem para o repertório que hoje sustenta minha prática profissional e ética, mas que principalmente, agora me constitui enquanto pessoa.

(...) recontar é um trabalho perene, infundo. É preciso voltar sempre no afã de buscar os pedaços da história que ficaram perdidos. (...) Na escrita faltam gestos, os olhares, a boca entreaberta de onde vazam ruídos e não palavras. No registro da letra também faltam o tremor do choro e o rasgo do riso. A fala suspensa foge da escrita.

- Conceição Evaristo

RESUMO

ZANIN, Giovana. **O direito às Adolescências:** uma análise do processo de institucionalização de jovens.

Este trabalho busca pensar sobre a construção de identidades de adolescentes em situação de institucionalização, refletindo sobre como as concepções de adolescência, família e cuidado presentes nos serviços de acolhimento das quais influenciam seus processos subjetivos. A pesquisa parte da compreensão das adolescências como fenômenos sociais, históricos e culturais, rejeitando perspectivas hegemônicas, naturalizantes, universalizantes e eurocêtricas. Fundamentada na Psicologia Social e com apoio teórico de Paulo Freire, Antônio da Costa Ciampa e bell hooks, a investigação utilizou a observação-participante para acessar as vivências cotidianas em um serviço de acolhimento institucional. Nesse contexto, foram analisadas as situações vivenciadas e as relações observadas, por meio da ressignificação dos núcleos de significação, com base em relatos sobre o cuidado, os afetos e os processos de identificação, considerando as repercussões da negação do convívio familiar e comunitário. As práticas institucionais, marcadas pela rotatividade profissional e pela precarização do trabalho, interferem na formação de vínculos e subjetividades, mas também se configuram como espaços onde os adolescentes elaboram resistências e transformam, de forma singular, modos de construir e reconstruir o seu próprio mundo. O estudo busca contribuir para a reflexão crítica sobre as políticas de acolhimento e a garantia do direito às adolescências em sua pluralidade e complexidade.

Palavras-chave: Adolescências; Institucionalização; Abrigo; Identidade; Psicologia Social.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. Noções sobre Adolescências/Juventudes	9
1.2. Juventudes institucionalizadas.....	16
1.3. Família	20
2. METODOLOGIA	23
2.1. Procedimento de Análise	25
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
3.1. Análise dos Relatos Significativos	29
3.1.1. Cuidado	29
3.1.2. Afeto	34
3.1.3. Identidade	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	49

1. INTRODUÇÃO

A institucionalização de adolescentes em Serviços de Acolhimento Institucional (SAICA) encontra-se enquanto uma medida provisória para assegurar o direito ao desenvolvimento saudável e seguro, como promulga o ECA. No entanto, o que se observa é que, em nome da proteção integral de seus direitos, os adolescentes têm também o direito ao convívio familiar e com a comunidade negado a partir dessa medida, do qual coloca a família na centralidade do cuidado. Sendo a negligência a causa que mais leva ao afastamento de crianças e adolescentes da estrutura familiar, vale se questionar quais são as famílias responsabilizadas pelo cuidado e pela ausência dele? Quais são as famílias negligentes?

A universalização do cuidado e de uma noção de família apaga e negligência outras composições familiares e de afeto que não atendem à lógica, que no contexto brasileiro, perpassa a dinâmica colonial de uma hegemonia eurocêntrica, branca e do capital. Isto posto, as adolescências também são atravessadas por essa lógica que universaliza vivências e desvaloriza experiências adolescentes por não corresponderem a conjuntura da produtividade e de geração de capital de um sistema, que para além de capitalista, sexista, racista, também é adultocêntrico.

Nessa perspectiva, a partir de um ponto de vista da ciência biológica, a adolescência é tida apenas uma fase da vida, um momento biológico e natural, marcado pelas transformações sexuais. Nota-se que diante dessa influência, a adolescência também é naturalizada e universalizada, está dada por uma metodologia biológica que prevê suas movimentações, estigmatiza e limita. No entanto, na tentativa de superação da visão naturalizante das adolescências, outras perspectivas teóricas se colocam a fazer leituras desse fenômeno, de modo que a adolescência passa a ser compreendida enquanto uma construção social que se constitui na relação com o outro, com o mundo e o tempo que habita; está intrinsecamente cravada na cultura. Ou seja, é um processo heterogêneo, afinal diz respeito a uma experiência social e histórica subjetiva, que deve ser tratada, olhada e pensada a partir de sua pluralidade e diversidade. E é dessa perspectiva que a pesquisa partirá, pautando-se em adolescências no plural.

No cenário da institucionalização, para além na naturalização e universalização das adolescências, observa-se uma estigmatização e cristalização do jovem em contexto de abrigo relacionado com a lógica do abandono e da institucionalização. Refletindo em processos de formação e estruturação de suas subjetividades e identidades, que se desenvolvem muitas vezes à margem de experiências de pertencimento. Diante disso, é necessário questionar: o que é ser adolescente? Quando o direito à adolescência é negado? E quais são os efeitos de

adolescências que se constituem longe de seus territórios, comunidades e famílias de origem? Partindo da noção que o sujeito se constitui em relação com o outro, qual o impacto do distanciamento daquilo que o faz sujeito - território, comunidade, família? Como se constituem as identidades adolescentes no contexto da institucionalização?

Posto isto, por meio de uma abordagem multidisciplinar sustentada teoricamente pela psicologia junto a trocas com outras áreas do saber, o presente trabalho se propôs refletir sobre as adolescências em serviços de acolhimento institucional e os seus processos de construção de identidades. A partir da vivência com adolescentes acolhidos e com o serviço, o trabalho buscou analisar como se dão as relações nos serviços de acolhimento, de modo a refletir sobre as estratégias e políticas que promovam o desenvolvimento integral desses adolescentes, proporcionando espaços que favoreçam a autonomia, o sentimento de pertencimento e o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais, garantindo-lhes não apenas proteção, mas também um sentido de pertencimento e identificação, o direito às suas adolescências.

1.1. Noções sobre Adolescências/Juventudes

A adolescência é um conceito que nem sempre existiu; ele foi sendo configurado e tomando forma ao longo do tempo, influenciado pelas transformações sociais, econômicas e culturais de cada época. As primeiras noções de adolescência podem ser encontradas na Antiguidade, onde a puberdade era vista como um marcador biológico para a transição entre a infância e a vida adulta. Essa fase era associada a características como impulsividade e excitabilidade, representando um período de preparação para a fase adulta (Schoen-Ferreira, 2010).

Nas sociedades gregas, os jovens passavam por um processo de formação para se tornarem cidadãos integrais, enquanto no contexto romano existiam rituais de iniciação com papéis sociais de gênero bem definidos: os homens eram preparados para o exercício da vida pública, política e militar, enquanto as mulheres eram direcionadas ao casamento, à maternidade e aos cuidados domésticos (Ozella, 2008).

Durante a Idade Média, o conceito de adolescência, tal como compreendemos hoje, ainda não existia. Crianças e adolescentes eram percebidos como "pequenos adultos" e, assim, introduzidos precocemente no mundo do trabalho e nas funções sociais. A partir de uma perspectiva adultocêntrica, a infância e a adolescência eram desvalorizadas enquanto etapas singulares do desenvolvimento, sendo vistas apenas como períodos preparatórios para a vida adulta. As expectativas sociais eram, portanto, moldadas pelo desempenho de tarefas, crenças e valores necessários para a manutenção da ordem vigente, sem uma distinção clara entre as

fases da vida. É nesse período que começam a emergir as primeiras ideias de fases da vida, mas ainda sob uma ótica reducionista que privilegiava as demandas e os interesses dos adultos (Schoen-Ferreira, 2010).

Com a chegada da Revolução Industrial, o cenário social e econômico sofreu profundas mudanças. A transição da produção artesanal para o trabalho mecanizado exigiu uma mão de obra mais qualificada, ampliando a necessidade de escolarização e, conseqüentemente, postergando o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. A industrialização, urbanização e racionalização das relações econômicas deram origem a um novo grupo social: a adolescência. Esse período passou a ser interpretado como um “tempo de latência social” (Bock, 2007, p. 68), ou seja, uma etapa de transição e preparação para a vida adulta.

No entanto, apesar do afastamento imediato do trabalho, essa concepção continuou atravessada por uma perspectiva adultocêntrica, na qual o valor da adolescência era mensurado pela sua funcionalidade enquanto etapa preparatória, sem reconhecimento pleno de sua singularidade. Assim, mesmo que com significados diferentes em relação à Idade Média, a adolescência seguia condicionada à lógica produtiva, servindo às necessidades e expectativas do mundo adulto.

As noções de adolescência vão se consolidando junto às concepções de homem na história. Com a chegada do capitalismo, a perspectiva liberal, da qual colocava o homem no centro do mundo, constitui uma nova forma de pensar o indivíduo, desenvolvendo a noção de mundo interno, de “componentes individuais, singulares e pessoais” (Bock, p.19, 2001). Na visão liberal, o homem é entendido a partir de sua natureza humana, e tais ideias naturalizantes também vão se infiltrando nos fenômenos psicológicos, sendo parte fundante do surgimento da Psicologia. Ou seja, tal ciência parte da construção de um mundo psicológico como algo preexistente ao homem, pertencente à natureza humana, e a visão do sujeito não se distancia dessa ideia, nem mesmo a da adolescência.

Na Psicologia, a adolescência é introduzida no início do século XX com a psicanálise na contração de conceito de Stanley Hall, em que era concebida como uma fase da vida marcada por emotividade, tormentos e questões relacionadas com a sexualidade. Contudo, foi a partir de Erikson (1976) que a adolescência é institucionalizada como uma fase do desenvolvimento, entre a infância e a fase adulta. Um modo de viver muito relacionado com a busca por uma identidade própria, singular. O autor parte da Antropologia social, dentro da Teoria psicossocial, em que compreende o ambiente como parte da construção do indivíduo.

A Teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1976), compreende o desenvolvimento da vida a partir de estágios dos quais são atravessamos por crise psicossociais

positivas e negativas, e a partir desses conflitos que a personalidade vai se constituindo enquanto uma unidade, uma pessoa inteira, sendo o adulto com personalidade saudável aquilo para se conquistar. A adolescência seria uma das fases em que o jovem ao adquirir desenvolvimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social está a se tornar uma pessoa inteira, sendo um ciclo vital para a superação da crise de identidade. Identidade a qual é produto singular de todas as identificações sucessivas tidas ao longo da vida, na compreensão de seu papel no mundo e da consciência de sua singularidade.

Knobel (1989) é outro autor que também vai pensar a adolescência, introduzindo-a como uma sintomatologia, Síndrome Normal da Adolescência, em que existem sintomas comuns e semi-patológicos dessa fase da vida. O que se observa é que as concepções da adolescência foram tidas como uma etapa natural do desenvolvimento, ou melhor, inerente a ele. Uma concepção naturalizada, universal, semi-patológica, com presença de conflitos “naturais” muito ligados à puberdade e ao amadurecimento cognitivo, sexual e social.

Bock (2007), citada anteriormente, vai partir de que na perspectiva liberal, em que boa parte da psicologia vai se consolidando uma noção de sujeito dotado de potencialidades a serem desenvolvidas, necessita de “condições especiais” para sua maturação. Um desenvolvimento dado pela natureza humana e concretizado no mundo interno, sendo a Sociedade esse mundo externo que muitas vezes impede ou atrapalha a maturação das tendências naturais. Silvia Lane (2012) pontua que a visão biologizante coloca o indivíduo em uma relação causal com o ambiente, retirando o seu papel ativo na transformação do meio e de si. É uma visão de seu comportamento que o retira da dimensão social e história, posicionando-o em uma relação passiva ou descontextualizada, determinada pelo meio ou enquanto “causa de si mesmo” (Lane, p. 12).

Porém o homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Este homem biológico não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual, com variações decorrentes de clima, alimentação, etc. O seu organismo é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica. (Lane, 2012, p.12)

A perspectiva naturalizante advém de uma sociedade capitalista, que compartilha de noções liberais para a construção de uma Ciência. A Psicologia se constitui dentro dessa visão moderna que pensa o homem sujeito das leis naturais. Um homem racional, individual, independente, autônomo, em uma realidade também natural e independente a ele. A concepção liberal no pensamento moderno valoriza o ser produtivo, todos os que fogem a regra, crianças, adolescentes, idosos, são configurados como improdutivos, ou seja, são desvalorizados dentro

da condição de indivíduo. Se ser é produzir, os contraproducentes não são dignos de subjetividade.

Na tentativa de superar a visão naturalizante das adolescências, outros autores se propuseram a pensar noções estigmatizantes desse período da vida, dos quais estão descoladas da realidade social e cultural. Na perspectiva Sócio Histórica, o homem é entendido como um ser ativo que se constitui nas relações com o mundo, com o tempo, pessoas, culturas, partindo das condições sociais e históricas; ele é tanto produto como produtor de uma realidade do qual se constrói. Sendo assim, se o sujeito é produto de um processo constituído socialmente, a adolescência também seria parte dessa construção, e não uma fase natural do desenvolvimento que está entre a vida adulta e a infância (Bock, 2007).

Criticar a perspectiva naturalizante se torna uma necessidade, pois a Psicologia, ao desenvolver perspectivas naturalizante, deixa de contribuir para leituras críticas da sociedade e para a construção de políticas adequadas para a juventude, responsabilizando, com sua leitura, adolescentes e seus pais pelas questões sociais que envolvem jovens, como a violência e a drogadição. (BOCK, 2007, p.66)

Partindo de um entendimento de que o homem se constitui na relação com outro, o indivíduo retirado da sua relação com o mundo, da sua atuação no meio, da possibilidade de se reconstituir dentro da dimensão social e histórica, da sua condição de afetação e transformação, também se é retirado da possibilidade de ser significada socialmente. Esse outro nos compõe enquanto indivíduo, sociedade, e história, sendo necessário compreender o homem enquanto “sujeito da história e transformador de sua própria vida e da sua sociedade” (Lane, 2012, p. 17).

A OMS (1965) e o Ministério da Saúde, por exemplo, entendem a adolescência como um período psicossocial dos 10 aos 20 anos. Já no ECA (2007) o período vai de 12 aos 18 anos. O que se vai observando a Adolescência é pautada como uma fase quase já pré-estabelecida, um período que todos vivenciam da mesma forma, dentro das mesmas condições. Contudo, a Psicologia Sócio Histórica ao entender a juventude como esse processo que se dá a partir das relações sociais e históricas, também compreende que ela é transformada por uma realidade que sofre transformações do tempo, não podendo ser compreendida como uma totalidade universal, mas sim em sua totalidade, a partir de seu contexto, trocas e composição. A adolescência não diz respeito a fase, mas a uma forma de subjetivação, de ser que é desenvolvida e marcada pelo tempo e contexto, mas além disso, uma noção construída socialmente.

A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do

desenvolvimento, é um momento significado, interpretado e construído pelos homens.
(Bock, 2007, p. 68)

A partir desses pressupostos vai se constituindo uma nova forma de pensar a adolescência, deixa de ser uma fase marcada pelas transformações corporais e fisiológicas, transformações naturais, já que “as marcas corporais são significadas socialmente” (Bock, 2007, p. 68). A adolescência deixa de ser um advento da natureza e passa a ser trabalhada a partir de sua totalidade, posicionada histórica e socialmente, vista em uma realidade material.

Quando Bock (2007) traz que as condições sociais nas quais se encontram os jovens são fonte mobilizadora e geradora da adolescência, penso que condições são essas? São as mesmas condições para todos? Que adolescência estamos falando? Posto isso, a vista de pensar uma Adolescência posta em uma realidade material social e história, desnaturalizada e contextualizada, se entende de grande importância, pautar-se em Adolescências no plural, como forma de representar e significar as diversas formas e possibilidades de expressão dessa classe social. Mas não apenas, se faz necessário olhar para a Adolescência a partir de novos arranjos e perspectivas, para adolescências contextualizadas, territorializadas e não hegemônicas e universal, olhar para as Adolescências latino-americanas, brasileiras, para as nossas Adolescências.

A universalização das adolescências pautadas em uma visão hegemônica no Brasil tem relação com sua constituição marcada pela colonização, que dentro daquele contexto, tornou a perspectiva eurocêntrica como a central. Essa nova geopolítica mundial, marcada pela exploração e subjugação, em que a Europa enquanto colonizadora construiu uma nova concepção de sujeito pautada na classificação, hierarquização, naturalização, em que havia os “europeus civilizados” e os “outros selvagens” (Lander, 2005).

Nesse sentido, a modernidade, ao instaurar o capitalismo como padrão mundial de poder, não apenas estabeleceu novas formas de organização econômica, mas também impôs um modelo universal de relações sociais, de trabalho e de subjetividade — o sujeito europeu universal. Essa noção de universal de sujeito parte de uma lógica hierárquica de poder, forjada no processo colonial, em que aqueles que detêm o poder definem os parâmetros do que é considerado humano, civilizado ou legítimo e qual a ordem de direitos universais.

Para Quijano (2005), a colonização constitui relações desiguais de poder entre a América Latina e a Europa, de maneira a normalizar e padronizar os sujeitos, relações e culturas a partir de uma visão eurocêntrica. Nesse “novo mundo” as relações estão pautadas pelas relações de poder hierarquizadas, para buscar um sujeito universal. Dentro desse contexto, de normalização e universalização que a América Latina vai sendo constituída, e sua diversidade,

sendo negligenciada, inferiorizada e apagada. O indivíduo latino-americano enquanto colonizado é tratado como inferior, incompleto, selvagem, ou melhor, perde a sua condição de sujeito.

A colonização foi marcada pelo colonialismo como um sistema de poder, um movimento de dominação dos povos colonizados a partir de relações verticais e da apropriação, exploração e apagamento de seus territórios, costumes e culturas. Contudo, esses modos de dominação se perpetuaram mesmo com os processo de independência dos países colonizados, na permanência desse movimento que permanece infiltrada dentro das camadas da sociedade, das perspectivas do saber, nas noções de sujeito chamado: colonialidade.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (Quijano, 2009, p. 73).

Posto isso, a América latina, é uma construção eurocêntrica que se constitui diante de dominações históricas e coloniais, no apagamento da cultura dos povos originários, com condições marcadas pelas desigualdades de classe, raça e gênero. Lélia Gonzalez (2020) vai pautar-se a partir de outro conceito, “América Ladina”, na tentativa de superação de um território que foi roubado, explorado, inviabilizado, um território físico, subjetivo, identificatório que foi exterminado a partir de uma colonialidade (Quijano, 2005).

Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento. (Quijano, 2005, p. 121)

Partindo desses pressupostos, o sujeito latino-americano também é constituído socialmente a partir de uma visão eurocentrada, da qual institui uma noção de indivíduo universal europeu, estigmatizando, inferiorizando, minimizando, e aniquilando qualquer outra subjetividade que não corresponda a esse padrão hegemônico. Essa concepção universal de sujeito também se manifesta na reprodução de um padrão eurocêntrico de crianças e adolescentes, de modo que infâncias e adolescências latino-americanas são retiradas da possibilidade de serem vivenciadas por si mesmas.

Desde a colonização da América e início da modernidade, as crianças e adolescentes latino-americanos foram moldados a partir do padrão europeu. Esses sujeitos eram integrantes de povos indígenas, que foram subjugados, escravizados, assassinados pelos colonizadores ou, então, fugiram para o interior do continente, assim perdendo

espaço, população e interferindo profundamente em sua cultura e modo de vida. (Kuhn Junior; Mello, 2020, p. 293)

O que se observa é que sendo então infâncias e adolescências latino-americanas uma construção a partir de perspectivas eurocêtricas, que preservam de certa forma uma ordem social, fazendo a manutenção de um sistema capitalista e colonialista. A América Latina, tanto quanto as infâncias e adolescências latinoamericanas, é uma invenção dada pelos colonizadores e “mantém-se através da colonialidade” (Kuhn Junior; Mello, 2020, p. 297), de maneira que as noções de infância e adolescência são intuídas a partir do padrão universal eurocêntrico.

No Brasil, o processo de colonização ficou marcado pelo extermínio dos povos indígenas e originários e a escravização de povos africanos retirados da possibilidade de viver a própria cultura, língua, e território, foram retirados da possibilidade de ser sujeito. Ou seja, a colonização foi um processo de aniquilamento, em que foi imposto um modo de ser, viver e saber a partir da “domesticação, modificação e universalização do modo de vida do colonizado por intermédio da perspectiva colonizadora”. (Maia, 2020, p.582)

Posto isso, a multiplicidade de culturas, saberes, corpo e subjetividades latino americanos foram apagadas, exploradas, exterminadas pelo colonialismo e a escravização, mas sua manutenção é feita pela colonialidade. Sendo assim, nas adolescências, a colonialidade também se mantém enquanto um padrão, uma força de imposição, dominação e subjugação que aniquila subjetividades e identidades que vão além dessa noção universal, de forma que, todas as outras possibilidades de adolescências que fogem a essa norma encontram-se quase descolados da realidade e devem ser ajustadas.

Com início da colonização, as crianças e adolescentes de povos indígenas e afro-brasileiras foram submetidas a uma normalização de seus corpos, seus saberes e seus seres, de acordo com o padrão europeu, sendo que os sujeitos afro-brasileiros, ainda mais que os povos indígenas, sofreram com a escravidão e a questão da cor de sua pele. (Kuhn Junior; Mello, 2020, p.305)

A vista disso, com fim de abordar outras possibilidades de adolescências que além da lógica hegemônica universal, que sejam territorializadas, socialmente compartilhada, culturalmente diversas, se faz importante pautar-se, para além de uma perspectiva desnaturalizantes e plural, diante uma perspectiva decolonial, desobedecendo aos padrões impostos pela colonialidade, por epistemologias que reproduzem o apagamento dos saberes originários e tradicionais, mas que dizem respeito a realidade material das juventudes latino-americanas.

“As crianças e adolescentes latino-americanos precisam ter suas vozes ouvidas e precisam desenvolver suas identidades a partir de sua própria história, a qual a colonialidade busca apagar há séculos, mas que se mantém viva através de pequenas “desobediências”, que possibilitam, neste vasto território, ter as suas infâncias e adolescências vivas e atuantes.” (Kuhn Junior; Mello, 2020, p.307)

Partindo do que foi citado acima, torna-se imprescindível construir uma psicologia que reconheça as adolescências como sujeitos ativos na construção de suas próprias histórias, cujas identidades são tecidas por suas vivências singulares e coletivas, enraizadas em seus territórios, culturas e comunidades. Trata-se de um olhar que rompe com a perspectiva hegemônica e universalizante, para afirmar uma abordagem decolonial e plural, que valorize as experiências concretas e diversas das juventudes latino-americanas. Dessa forma, é possível reconhecer esses processos identitários como vivos, situados no tempo e no espaço, e protagonizados pelos próprios adolescentes, cujas existências resistem, criam e transformam, desobedecendo aos padrões coloniais que historicamente tentaram silenciar suas vozes e invisibilizar seus saberes.

1.2. Juventudes institucionalizadas

No artigo 19 do ECA (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990) é assegurado, “à convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”. Ou seja, o ECA efetuando medidas de proteção, assegura a toda criança e adolescentes, o direito de ser criado e educado pela sua família. De forma que, a família encontra-se como um papel fundamental para a proteção, socialização e desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo considerada a “base da sociedade”, da qual deve ser protegida, preservada e fortalecida conforme o artigo 226 da Constituição de 1988 (Brasil, 2023).

Isto posto, muitas vezes a família não consegue assegurar um espaço para um desenvolvimento saudável e seguro, e acaba pondo em risco a integridade da criança e do adolescente. Nessas situações de risco ou mesmo quando existe um enfraquecimento do vínculo familiar, se é pensado estratégias de atenção e fortalecimento dessas famílias. Contudo, em situações em que foram esgotadas as possibilidades de convivência com a família de origem, extensa e/ou a comunidade, e já se configura como uma violação de direitos, o Acolhimento Institucional - um dos Serviços da Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) - se encontra como uma medida de proteção integral (Brasil, 1990).

O afastamento do convívio familiar está como uma medida provisória e excepcional para situações de risco à integridade física e psicológica da criança e do adolescente. De forma que, o acolhimento visa garantir um espaço temporário do cumprimento de sua “função

protetiva e de restabelecimento de direitos, compondo uma rede de proteção que favoreça o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, o desenvolvimento de potencialidades das crianças e adolescentes atendidos e o empoderamento de suas famílias” (Brasil, 2009).

Nesse contexto, mesmo enquanto uma medida de proteção emergencial, quando prolongada, revela-se complexa e ambígua, visto que a institucionalização de crianças e adolescentes tira a possibilidade desenvolvimento e construção de significações na relação com a família e a comunidade, retirando o adolescente e a criança da sua realidade e a subloca no espaço dos “des-locados” (Furlan, Lima, 2021). Posto isso, Silvia Lane (1995) entende que o homem se constitui na relação com o mundo, para produzir manutenções na sociedade e nas relações diante dos papéis sociais do qual desempenha e pontua:

Devemos ainda considerar o fato das instituições serem as reprodutoras de ideologia que têm a sua eficácia garantida pelo seu conteúdo de valores, cuja captação no plano individual se dá pela esfera afetiva, e se não forem refletidas ou decodificadas pela linguagem, irão constituir fragmentos que poderão inibir o desenvolvimento da consciência, dar falsos significados à atividade e mesmo constituir aspectos nucleares da afetividade, levando à cristalização da identidade. (Lane, 1995, p.62)

As juventudes também vão se constituindo a partir das suas relações com o mundo, com o contexto dos quais estão inseridas, de forma que adolescências institucionalizadas tem a construção de sua subjetividade apoiadas “no discurso da falta de cuidados e das negligências que levaram ao abrigo” (Nascimento, p. 43, 2012). É dentro desse contexto que Crianças e Adolescentes distanciadas de suas famílias e da comunidade estão submetidas a um desenvolvimento alienado numa perspectiva universal do cuidado, da negligência e da infância e adolescência. Seu corpo e agora a sua subjetividade estão assujeitados, significados no contexto do abrigo.

Partindo da perspectiva da Psicologia Social, a Identidade se dá a partir de processo de construção histórica e social, de forma que é na relação dialética do homem com o mundo, que vão surgindo determinações, possibilidades e impossibilidades, sentidos, signos e significações de Identidade (Ciampa, 2012).

De acordo com Ciampa (2009): “identidade é metamorfose. E metamorfose é vida” (p.133). Ou seja, é na superação dialética, enquanto um movimento de negação de uma Identidade pressuposta que reproduz estruturas sociais, tão quanto valores e ideologias, como maneira de se reapresentar, transformar-se temporalmente. O autor ainda considera que a manutenção das identidades também se dá na construção de identificações emancipatórias, na busca de emancipação.

O processo de construção da identidade ocorre durante toda a vida, de forma que a identidade vai se transformando e se concretizando nas relações com o mundo, nas relações sociais, posto que “a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele” (Ciampa, 2012, p.59). Nas Adolescências isso não seria diferente, afinal, os adolescentes vão reconhecendo, se identificando através do grupo social do qual estão inseridos, “que existe objetivamente, com a sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses” (Ciampa, 2012, p.64). A família é o primeiro grupo social do qual se diferencia e se iguala, enquanto um movimento que constitui a história do sujeito, é nessas relações que surgem os processos de identificação.

Os adolescentes em situação de institucionalização estão submetidos para além de uma identidade cristalizada em uma noção estigmatizada, naturalizada e universal da adolescência, mas a uma identidade institucionalizada, abrigados em uma concepção de sujeito que não compreende a estrutura social. A cultura de institucionalização é um processo de judicialização da vida, das quais o poder judiciário que realiza a mediação dos conflitos, relações, identificações. O Estado agora detém não só a responsabilidade na proteção e cuidado, mas o desenvolvimento e o processo de identificação, de simbolização, ele detém a vida. E que vidas são essas?

Conforme o SNA, quase 50% das crianças e adolescentes dentro de abrigos não têm sua raça informada, enquanto 26% são pardas, 16% brancas, e 7% pretas. Outro aspecto é em relação à faixa etária, sendo adolescentes de 16 ou mais a faixa mais populosa nas instituições. A faixa de crianças e adolescentes mais adotados são majoritariamente crianças de até dois anos, brancas e pardas, 35,4% e 44%, respectivamente, de forma que, enquanto apenas 57 adolescentes de 16 ou mais foram adotados desde 2019, 9248 crianças de até 2 anos foram adotadas nesse mesmo período. Diante disso, é imprescindível pensar o processo de institucionalização a partir das intersecções de raça, classe, gênero e idade, afinal são nesses entrelaçamentos que vão refletindo e fundamentando exclusões, negligências, preconceitos e o direito à vida.

Falar sobre adolescentes em abrigo, é falar sobre adolescências institucionalizadas, em que, são eles os que mais permanecem dentro dos abrigos, e para aqueles que não retornam a família nuclear, estendida e/ou comunidade, e também não são adotados, permanecem nas instituições até completarem 18 anos e chegarem à maioridade. Os abrigos se tornam o lugar para o desenvolvimento e o preparo para a vida adulta.

O que se observa é que enquanto as instituições oferecem um espaço de cuidado, também reforçam estereótipos associados ao abandono e à vulnerabilidade, mas também noções universais de adolescências, posto que “crianças abrigadas vivem uma experiência subjetiva de

violência, visto que se veem pressionadas a se desfazer de seu passado para assumirem novas características e atenderem a valores naturalizados como adequados” (Cintra, 2010, p.815). Ou seja, a institucionalização impacta diretamente na formação da identidade, afinal, mesmo os acolhimentos proporcionando proteção, estabilidade e vínculos afetivos que faltaram em suas famílias de origem; ao retirar os jovens do convívio com a família e a comunidade, também os retiram do senso de pertencimento social.

A institucionalização de adolescentes produz subjetividade significadas não apenas em noções universais sobre as juventudes, partindo de padrões naturalizados, mas também identidades cristalizadas no contexto de abrigo a partir do isolamento social, de estigmas associados à institucionalização e da ausência de espaços de autonomia para a consolidação e construção de sua própria realidade.

A cultura de institucionalização e a consequente judicialização das vidas de adolescentes em situação de acolhimento refletem um processo que vai além da proteção e do cuidado emergencial, revelando dinâmicas que perpetuam desigualdades estruturais e violências simbólicas. A judicialização, que deveria ser um instrumento de garantia de direitos, muitas vezes assume um caráter burocrático e punitivo, em que as trajetórias desses jovens passam a ser mediadas por decisões judiciais que desconsideram as complexas realidades sociais, raciais, econômicas e familiares envolvidas. A lógica institucional, ao normatizar e padronizar a vida dos adolescentes, tende a cristalizar identidades estigmatizadas, reforçando percepções de inadequação e distanciando esses sujeitos de uma perspectiva emancipatória. Nesse sentido, "observa-se a manutenção de uma referência identitária forjada a partir da exclusão e na qual opera a compreensão de um sujeito subsumido à consciência e à razão” (Cintra, 2010, p.826), ou seja, os adolescentes acolhidos são frequentemente reduzidos a um lugar de carência e inadequação, onde sua identidade é construída a partir de padrões excludentes e de naturalização da vulnerabilidade. Nesse contexto, o Estado, ao assumir a responsabilidade pelo cuidado e pelo desenvolvimento, se torna também um agente de controle, regulando a vida e a subjetividade desses adolescentes sob a perspectiva de "ordem e proteção", mas negligenciando suas vozes, desejos e singularidades.

1.3. Família

A família, enquanto unidade social historicamente construída, carrega em si contradições que refletem as desigualdades estruturais da sociedade capitalista. No contexto brasileiro, essas contradições se evidenciam nas práticas de responsabilização e controle exercidas pelo Estado sobre famílias em situação de vulnerabilidade, especialmente no que

tange ao cuidado e proteção de crianças e adolescentes. Tithi Bhattacharya (2023), a partir da perspectiva da teoria da reprodução social, entende que é possível compreender a família não apenas como espaço de afeto e cuidado, mas também como locus de reprodução das relações de opressão impostas pela hegemonia do capital. Essa lógica transfere à esfera privada da família responsabilidades que deveriam ser coletivas e estatais, culpabilizando pais e mães pelas consequências de uma estrutura de desigualdade que os impede de atender às demandas de cuidado integral.

A centralidade da família como principal responsável pelo cuidado e proteção de crianças e adolescentes, reforçada tanto pela legislação quanto pelas políticas públicas, revela como o Estado transfere para o âmbito privado questões que são fruto de desigualdades estruturais. Ao desconsiderar a precariedade material e social que marca a vida de muitas famílias brasileiras, sobretudo aquelas em situação de pobreza, essa lógica acaba naturalizando a ideia de que a negligência é exclusivamente uma falha individual ou familiar, descolada de suas raízes econômicas e sociais. Nesse contexto, em 2024 mais de 30 mil crianças e adolescentes estão em Acolhimento Institucional, de acordo ao Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, sendo 30% dos acolhimentos é devido negligência (conforme o Diagnóstico Nacional da Primeira Infância, produzido pelo CNJ em parceria com o Programa Nacional das Nações Unidas – PNUD). O que se observa é que sendo a negligência o motivo principal para o acolhimento institucional de crianças e adolescentes como medida protetiva, vale se questionar, qual negligência está sendo pautada pela justiça?

Em nome de práticas universais de proteção e cuidado, a família é centralizada e responsabilizada pelo cuidado e proteção integral, tanto quanto por sua ausência. A centralidade das famílias, culpabiliza somente os pais em casos de negligência, que passarão a ser agora, famílias negligentes. Contudo, dentro do contexto brasileiro, a universalização das noções de cuidado e negligência vão de encontro com as desigualdades, das quais os “recursos necessários para um “cuidado integral” das crianças não estão disponíveis para todas as camadas sociais” (Mata, Silveira, Deslandes, p.2885, 2017).

A culpabilização dos pais é deslocada da situação de pobreza para a situação de negligência, posto que, para Do Nascimento (2007), a desqualificação das famílias pobres para o cuidado está como uma prática de criminalização da pobreza. O Estado, no direito de assegurar a construção de legislações e intervenções, pensando políticas públicas de atenção, cuidado e proteção, criminaliza negligências das quais ele mesmo produz. A negligência estatal se torna a negligência familiar.

Dentro desse processo de individualização e privatização do cuidado, distanciando-o enquanto responsabilidade da comunidade e do Estado, as tentativas de reinserção, proteção e fortalecimento da família não se parecem utilizadas, visto que as negligências demonstra-se como um reflexo de uma norma descolada de uma realidade desigual, em que milhares de famílias tentam sobreviver e subverter a miséria e a pobreza. A culpabilização não reconhece a estrutura da negligência, tanto quanto da escassez. O acolhimento institucional nesse contexto, ao “desqualificar as formas familiares diversas daquela que segue o modelo burguês e classificar as crianças como em situação irregular” (Nascimento, Cunha e Vicente, 2008, p. 5), se mostra como uma medida de proteção que criminaliza a pobreza, colocando essas crianças e adolescentes à mercê de seus direitos, nas quais também se é negligenciado não só o direito à convivência familiar e comunitária, mas ao amparo, ao desenvolvimento, à sua própria infância e adolescência.

Nesse sentido, a criminalização da pobreza se manifesta não apenas no discurso, mas também nas práticas institucionais, que transformam situações de vulnerabilidade em justificativas para o afastamento de crianças e adolescentes de seus lares, ocultando a responsabilidade do Estado na produção e perpetuação dessas condições. Assim, a negligência, muitas vezes, deixa de ser um reflexo da omissão estatal para se tornar uma falha moral atribuída às famílias. Ao analisar os impactos da institucionalização de crianças e adolescentes como medida protetiva, é imprescindível questionar como a criminalização da pobreza opera por meio da desqualificação das famílias pobres, reduzindo-as ao estigma de “negligentes” e desconsiderando as condições materiais que inviabilizam o exercício pleno do cuidado. A hegemonia do capital, produz e reproduz, desigualdades, negligências, e violências que criminalizam famílias e objetificam adolescências, que agora deixam de ser agentes de transformação para se tornarem objetos de opressão.

Além disso, sob os moldes burgueses naturalizados e universalizados do que é considerado família, as famílias brasileiras são frequentemente invalidadas, com as suas diversas configurações sendo distorcidas e quase sempre deslegitimadas. No Brasil, 51% das famílias são chefiadas por mulheres, o que equivale a 11 milhões de mães solo, sendo 62% mulheres negras, segundo o Boletim Especial de 8 de março de 2024, “Mulheres no mercado de trabalho: desafios e desigualdades constantes”, do DIEESE. De 12,7 milhões de famílias monoparentais com filhos, 87% têm mulheres como responsáveis. Esses números evidenciam como a estrutura familiar brasileira se ancora na figura da mulher, especialmente da mulher negra, que ocupa historicamente o papel central na reprodução e manutenção da vida, tanto na esfera privada quanto na coletiva.

Lélia Gonzalez (2020), denúncia como as mulheres negras carregam o peso da “mãe preta” – uma figura moldada pela lógica colonial e racista que as posiciona como as principais responsáveis pelo cuidado, não apenas de seus próprios filhos, mas também dos filhos da sociedade como um todo. Essa narrativa persiste, atravessada pelas desigualdades de classe e raça, marginalizando e sobrecarregando essas mulheres. Ao mesmo tempo, a perspectiva da Teoria da Reprodução Social, desenvolvida por Tithi Bhattacharya (2023), ajuda a compreender como o trabalho reprodutivo, invisibilizado e desvalorizado, é central para a sustentação do capitalismo.

Para a autora, a responsabilidade atribuída às mulheres negras no cuidado e no sustento das famílias não é apenas uma questão individual ou cultural, mas reflete as estruturas materiais e históricas que transferem para elas as responsabilidades da reprodução social, desonerando o Estado e a sociedade. Assim, a mulher negra, enquanto mãe, se encontra na intersecção de múltiplas opressões, sendo ao mesmo tempo, o alicerce da família e da sociedade, mas raramente reconhecida e apoiada nessa posição apenas responsabilizada por zelar pela segurança e proteção.

É a mulher negra quem garante, por meio de seu trabalho, a sobrevivência material e simbólica de grande parte das famílias da classe trabalhadora brasileira. [...] Enquanto trabalha como doméstica ou em empregos precarizados, ela sustenta não apenas sua própria família, mas também participa da reprodução de outras famílias, especialmente das classes dominantes. (Gonzalez, 2020, p. 219)

Dessa forma, quando as famílias são criminalizadas no Brasil e rotuladas como negligentes, estamos tratando, em sua maioria, de famílias gerenciadas por mulheres negras. Essa realidade evidencia não apenas a imposição de uma noção colonizadora que idealiza a família nuclear burguesa europeia, branca e patriarcal, mas também a perpetuação de uma estrutura que marginaliza configurações familiares distintas. Tal ideal não apenas reforça um modelo racista, machista e eurocêntrico de organização familiar, mas também denuncia como essas opressões são reproduzidas de maneira sistemática, tanto na esfera privada quanto na coletiva. Na esfera coletiva, essas dinâmicas se cristalizam por meio de práticas culturais e institucionais, encontrando no Estado um instrumento de manutenção dessa lógica desigual e excludente. Assim, a responsabilização das famílias pobres, muitas vezes chefiadas por mulheres negras, escancara a intersecção do colonialismo, racismo e machismo no controle social das famílias no Brasil.

Dessa forma, torna-se fundamental, ao discutirmos o conceito de família, reconhecer e valorizar as diversas configurações que compõem a realidade brasileira: famílias latino-

americanas, monoparentais, chefiadas por mulheres, LGBTQIA+, extensas, todas as composições das famílias brasileiras. É imprescindível que todas essas formas de organização sejam legitimadas e consideradas como “base da sociedade”, conforme o artigo 226 da Constituição Federal de 1988, que afirma que a família, independentemente de sua configuração, é digna de “especial proteção do Estado”. Posto isso, se faz necessário que as famílias sejam reconhecidas em sua singularidade e diversidade, responsabilizadas e apoiadas no cuidado e na preservação do bem-estar de crianças e adolescentes. Esse reconhecimento e legitimação não é apenas uma questão de justiça social, mas também um passo crucial para superar os estigmas e desigualdades que historicamente marginalizam diversas formas de organização familiar, negligenciando diferentes composições de afeto e cuidado.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho adota a observação-participante como principal metodologia de pesquisa, propondo-se a superar a relação de saber-poder do pesquisador sobre o pesquisado. Trata-se de uma abordagem que busca construir conhecimento no entre, ou seja, na vivência compartilhada entre o pesquisador e o território, assim como com os interlocutores que dele fazem parte. Nesse sentido, o pesquisador não ocupa uma posição de neutralidade distante, mas se insere no campo de estudo por meio da convivência, aproximação e troca, permitindo que o conhecimento seja construído conjuntamente, no encontro com o outro e na presença de sua história, seu tempo e sua duração. Essa postura requer uma escuta atenta e cuidadosa, reconhecendo o outro como sujeito ativo do processo de construção do saber (Gil, 2008).

A pesquisa valoriza o encontro como espaço de produção de conhecimento. Esse encontro se dá entre a multiplicidade de elementos que compõem o campo, como subjetividades, sentidos e signos, que serão captados, registrados e refletidos por meio de diários de campo. Nesse processo, não se trata de interrogar ou interpretar os interlocutores de maneira unilateral, mas de estabelecer um diálogo, no qual ambos se tornam parceiros na interpretação e na interrogação do mundo (Gonçalves Filho, 1998). Esse diálogo possibilita que o saber seja construído na troca, no respeito mútuo e na valorização das experiências compartilhadas.

Partindo de referenciais teóricos sobre adolescência, família e identidade, a pesquisa se insere no contexto de abrigos institucionais, pautando-se nos princípios da Psicologia Social e adotando uma abordagem qualitativa como processo de produção do conhecimento (Rey, 2005). O trabalho propõe a realização de encontros sistemáticos com o território, a instituição de abrigo, os adolescentes acolhidos, as psicólogas, os educadores e outros trabalhadores

envolvidos nos serviços. Esses encontros visaram não apenas compreender as dinâmicas internas do abrigo, mas também estabelecer relações de troca, onde as histórias, experiências e vivências dos sujeitos sejam reconhecidas e registradas. O uso da observação-participante nesse contexto permite que o conhecimento seja produzido conjuntamente, por meio da escuta ativa, do rememoração de histórias e do registro cuidadoso das experiências vividas.

A pesquisa se coloca, portanto, como um compromisso ético e político, visto que o objetivo é produzir um saber que se oponha à reprodução de preconceitos e às relações de dominação, muitas vezes presentes em relações institucionais e sociais que envolvem jovens em situação de acolhimento. Ao propor uma abordagem que respeita a história, as ideias e os conhecimentos dos sujeitos, a pesquisa rejeita uma perspectiva hierárquica e busca construir saberes que emergem do diálogo e da escuta. Como Freire (2005, p. 120) aponta, é essencial partir da "visão de mundo" dos sujeitos, pois esta se manifesta nas suas ações e reflete sua situação no mundo, constituindo-se em elemento fundamental para a compreensão da realidade.

A metodologia aqui descrita também se insere em uma abordagem interdisciplinar, integrando perspectivas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Psicologia Sócio-histórica, com base na teoria da identidade de Ciampa, e nos preceitos freinianos de educação dialógica. Essa abordagem busca compreender a identidade dos adolescentes institucionalizados como um processo em constante transformação, construído a partir das relações sociais e culturais nas quais estão inseridos. Como destaca Ciampa (2009), a identidade é um processo de metamorfose, que se reconstrói continuamente nas interações sociais, rompendo com as estruturas que estigmatizam e cristalizam o sujeito.

A escolha da observação-participante como método reflete o entendimento de que a vivência e a convivência são fundamentais para compreender o contexto do acolhimento institucional. O pesquisador não apenas observa, mas participa, constrói relações e se coloca como parte do campo, reconhecendo que o saber emerge da interação e do compartilhamento de experiências. A pesquisa também se apoia na ideia de que escutar é um ato político, uma forma de resistir às relações de poder que reduzem o outro à condição de objeto.

Em síntese, o trabalho busca construir um saber que valorize as histórias e experiências dos adolescentes institucionalizados, situando-os como sujeitos de direitos e participantes ativos do processo de produção de conhecimento (Paulo Freire, 2023). A metodologia adotada permite que o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa se reconheçam mutuamente como parceiros na compreensão e transformação da realidade. Assim, a pesquisa se posiciona como uma prática emancipatória, comprometida com a produção de saberes que promovam a autonomia, o respeito e a justiça social.

2.1. Procedimento de Análise

Para os procedimentos de análise, foram utilizados relatos significativos, como uma adaptação do referencial metodológico de análise da Psicologia Sócio-Histórica, os núcleos de significação (Aguar; Ozella, 2006). A escolha pelo não uso dos núcleos de significação, diz respeito ao caráter de coleta de pesquisa a partir de diários de campos, de modo que as narrativas e falas analisadas são produções, observações e significações da própria pesquisadora.

Os núcleos de significação (2006), encontram-se enquanto um procedimento de análise de falas transcritas como forma de acessar os sentidos e significados de determinado grupo ou pessoa. A partir da análise das construções narrativas e do sujeito, é possível elucidar as significações como forma de acessar a dimensão subjetiva do fenômeno estudado. As significações representam a dialética entre o sentido e significado, compondo a dimensão subjetiva, construídas no processo social e histórico (Aguar, 2001). O sentido parte das vivências e representações do mundo simbólico com significados singulares de cada indivíduo, já os signos representam a experiência universal do sujeito.

O procedimento de análise é estruturado a partir de uma primeira etapa de “leitura flutuante” de modo a captar falas, vivências retratadas e escritas que dizem respeito à temática pesquisada. Após a leitura do material, é realizada a seleção de falas e palavras que representem as significações dos sujeitos, tidas como pré-indicadores, e em seguida, são organizados em indicadores, dos quais refletem os agrupamentos e síntese de várias significações. Assim, inicia-se um “processo de articulação que resultará na organização de núcleos de significação através de sua nomeação” (Aguar; Ozella, p.231, 2006).

No nosso caso, a seleção de pré-indicadores é feita a partir dos diários de campos, com a captação de falas, vivências retratadas, interpretações e sensações vivenciadas no território pesquisado. Isto posto, os indicadores são organizados e sintetizados diante as compreensões significativas da experiência do pesquisador, observadas e vivenciadas, sobre os processos de que dizem respeito a vivência das adolescências em serviços de acolhimento.

Os relatos significativos partem das experiências observadas e relatadas das quais dizem respeito às relações existentes, entre os adolescentes, trabalhadores, crianças, a instituição e a sociedade; e das experiências vivenciadas, que correspondem às vivências individuais, as sensações e interpretações do próprio pesquisador inserido na realidade material. Ou seja, as significações refletem a experiência de observador-participante, que, ao mesmo tempo, está de maneira distanciada, na observação das relações ali postas, e também está inserido naquela realidade, compondo com as análises e interpretações do fenômeno.

O procedimento utilizado na análise dos diários de campo foi inspirado na metodologia dos núcleos de significação. Considerando que os diários consistem em transcrições, registros e interpretações da própria pesquisadora, optou-se por trabalhar com relatos significativos. Assim, foram selecionados recortes dos diários, tanto como forma de focar nas experiências que refletem nos processos de identificação das adolescências no contexto de acolhimento institucional, quanto para preservar os adolescentes e a instituição envolvida. A análise foi realizada com base nas significações construídas pela pesquisadora a partir do material coletado, respeitando a subjetividade do olhar lançado sobre as vivências observadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho parte de uma análise do vivido e relatado nos diários de campo baseado e sustentado na construção teórica, ética e política de 3 autores, apostando em uma leitura multidisciplinar, na busca por desnaturalizar as noções de família, negligência, e adolescências para assim repensar políticas de proteção e defesa do direito às adolescências.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa parte da teoria educacional freiriana que propõe ser uma ferramenta de emancipação dos sujeitos oprimidos, para se tornarem responsáveis pela produção da sua própria história. Paulo Freire fundamenta a sua luta contra a existência de uma estrutura social desumanizante de exploração, injustiças, opressões e violências, da qual reflete na cristalização das identidades e na incapacidade de transformação, mas além disso, na impossibilidade de ser. Para o autor, é a partir de uma educação que supere essas relações de opressão estabelecidas que propõe, enquanto um instrumento, a conscientização como um processo histórico de ação e reflexão, para possibilitar a emancipação e a integração do sujeito no mundo (Freire, 2023).

Assim como o ECA (1990), Paulo Freire (2023) propõe garantir protagonismo e autonomia a crianças e adolescentes, colocando-os enquanto sujeitos ativos na transformação social, exercendo o direito à cidadania. O educador compreende o educar enquanto um processo, em que, a partir do diálogo, da troca, se dá um processo de libertação, de autonomia e de humanização. Em *Pedagogia da Autonomia* (2021), traz a função da educação enquanto como uma prática de transformação e libertação.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (Freire, 2021, p. 28).

Apoiando-me em suas palavras, entendo que as condições necessárias para a educação, mas também para uma verdadeira expressão das identidades, dão aos adolescentes poder de se transformar em sujeitos reais de construção e reconstrução, sujeitos ativos e produtores de sua história, de sua identidade, de sua própria adolescência.

Além disso, ancorada na perspectiva da Psicologia Social, o trabalho parte da construção e noção de Identidade de Ciampa (2012), na tentativa de fazer uma leitura sobre os processos identificatórios das adolescências institucionalizadas. Ciampa (2012) compreende a Identidade enquanto um processo que ocorre durante toda vida, sendo uma construção histórica e social, que se dá a partir da relação dialética do homem com o meio. É diante dessas relações que o sujeito vai constituindo sentidos, signos e significados.

Ciampa, tal qual Paulo Freire, compreende o homem como um ser social, em que a sua identidade se constitui nas relações sociais a partir do diálogo, para ressignificar-se e reconstruir-se em uma relação dialética e dialógica com o mundo. Paulo Freire, enquanto educador, tanto Ciampa, enquanto psicólogo, pautam uma noção de sujeito que o compreende na relação com o mundo e com uma realidade real, de maneira que a identidade é resultado do desenvolvimento concreto dessas relações.

Nesse contexto, no lugar de pensar, refletir e construir perspectivas e leituras sobre as adolescências, suas vivências e experimentações, principalmente no cenário da institucionalização, o trabalho se estrutura no tema da emancipação de jovens. Dessa forma, fundamentando-se também em bell hooks¹, assim como Paulo Freire e Ciampa, para tratar do conceito de emancipação, como uma ferramenta de luta pela autonomia, mas além disso, partimos da autora para tratar do amor e o afeto como políticas de resistência e libertação.

Os diários de campo foram construídos a partir daquilo que foi observado, sentido e interpretado durante os encontros com o serviço de acolhimento, registrando vivências, situações e sensações que emergiram ao longo do processo de pesquisa. As visitas à instituição ocorriam semanalmente, e cada uma delas foi retratada nos diários, compostas tanto por observações objetivas, quanto pelas impressões subjetivas e pelos significados atribuídos às experiências vividas. Como forma de relatar os processos de identificação dos jovens institucionalizados, buscou-se produzir sentidos e saberes sobre a experiência da adolescência no contexto dos serviços de acolhimento, analisando os impactos dos processos identificatórios nesse cenário. Mais do que isso, procurou-se compreender como esses adolescentes subvertem a lógica institucional imposta, criando relações, afetos, identidades e formas de existência,

¹ O nome da autora será usado em letra minúsculas da mesma forma que a autora se identifica.

mesmo em um contexto onde seus direitos já haviam sido negligenciados e seus processos subjetivos negados.

A partir disso, conforme apontado anteriormente, buscamos a partir das análises feitas diante as observações dos espaços, interações, do vivido, da materialidade apresentada na vivência da realidade dentro das instituições; abordar os relatos significativos dos quais são constituídos das percepções da pesquisadora (o mundo interno); e das vivências, interações e relações observadas na instituição entre os adolescentes, os trabalhadores, e a sociedade (mundo externo). Enquanto o externo diz respeito da realidade material observada e transcrita nos diários de campo que diante as relações dos sujeitos com o mundo, em uma relação dialética, em que a sociedade também transforma a relação do sujeito consigo próprio e com os outros. Já o mundo interno vai apresentar as interpretações e significações da própria pesquisadora reflexo de suas vivência, trocas e afetações, os sentidos e significados adquiridos daquilo que foi vivenciado, as sensações, percepções, sentimentos e emoções que as atravessaram enquanto observadora participante, dando significado e nome ao vivido e sentido.

Sendo assim, neste ensaio, de ressignificação de procedimentos de coleta e análise de dados, a escrita mergulhará em terrenos singulares, na primeira pessoa, e volta a se afastar, retorna para terras compartilhadas, com o uso da terceira pessoa, em um movimento dialético de que o pesquisador, observador e, ao mesmo tempo, participante, produz saber nessa relação de observar na exterioridade as relações que compõem aquele espaço, ao mesmo tempo que se constitui das mesmas relações. Não existe pesquisa sem a presença do pesquisador, enquanto sujeito neutro, afinal, as significações produzidas dizem respeito de todas as relações ali presente, dos adolescentes com o seu tempo e história, com a instituição; das relações da instituição com a sociedade, e do pesquisador com aquilo que o constitui enquanto ser social, a partir dos encontros. Então como diria Lane (2012):

A pesquisa em si é uma prática social onde o pesquisador e pesquisado se apresentam enquanto subjetividades que se materializam nas relações desenvolvidas, e onde os papéis se confundem e se alternam, ambos objetos de análise e portanto descritos empiricamente. Esta relação - objeto de análise - é captada em seu movimento, o que implica necessariamente, pesquisa-ação. (Lane, 2012, p.18)

Ademais, propõe-se que o pesquisado aqui seja um conhecimento produzido a partir das relações, um conhecimento que se constitui dos retratos vividos, sentidos e observados, uma pesquisa que não intervém diretamente, mas uma pesquisa produzida do encontro. Não existe observador que não fala nem intervém, mesmo sendo apenas com a presença, o coletado diz da experiência do pesquisador no local de pesquisa, da relação com o pesquisado, uma relação de

encontro e troca. Posto isso, a pesquisa parte de um olhar para a vivência significativa, em que seus significados e significações são produzidos pelos e com os adolescentes, os trabalhadores e a instituição. Uma vivência que será analisada a partir dos escritos dos diários de campo, divididos em três relatos significativos: cuidado, afeto e identidade - foco principal do trabalho.

3.1. Análise dos Relatos Significativos

3.1.1. Cuidado

No relato significativo sobre cuidado, o que vai surgindo dos encontros diz respeito sobre a dimensão do trabalho que reflete no trabalho do cuidado. Nas significações, observa-se que o cuidado é atravessado pelos processos de trabalho, pelas relações institucionais, e pela precarização do trabalhador, de modo que as condições de trabalho reverberam em como o trabalho é processado e feito. Em um momento nos encontros as dinâmicas de trabalho aparecem quando estava para mudar de turno:

As estagiárias se preparavam para ir embora, e o educador brincou, dizendo que, se esperassem até as 18h, ele poderia ligar seu aplicativo do “Uber²” e dar uma carona. (Diário de Campo, 21 de outubro de 2024)

Na conversa com outra trabalhadora essa mesma dimensão aparece:

*Luciana³ contou que trabalha no SAICA em plantões de 12/36 horas, alternando com um emprego em uma fábrica de roupas. Disse que se sente muito cansada, mas que sempre arranja um tempo para sair, mesmo sem a mesma energia de antes. (Diário de Campo, 21 de outubro de 2024)

Isto posto, a primeira dimensão observada nos serviços de acolhimento refere-se a um trabalho frequentemente mal remunerado, o que leva muitos profissionais a exercerem mais de uma atividade como forma de complementar a renda. Segundo dados do DIEESE, em março de 2025, o salário mínimo necessário para atender às necessidades básicas de uma família brasileira era de R\$7.398,94. No entanto, cerca de 59,9 milhões de pessoas têm seus rendimentos baseados no salário mínimo oficial, de R\$1.518,00. Isso significa que quase um terço da população vive com uma renda quatro vezes inferior ao valor estimado como

² Uber é uma empresa que oferece serviços de transporte privado por um aplicativo.

³ Os nomes aqui utilizados são fictícios como forma de preservar a anonimidade, preservando os trabalhadores e a instituição. No entanto, a escolha pelo uso de outro nome propõe manter pessoalidade.

necessário, considerando o custo de vida e a inflação. Diante dessa realidade, muitos trabalhadores recorrem a outras formas de trabalho — em sua maioria informais — como alternativa para garantir a sobrevivência e o sustento familiar.

A precarização das condições de vida e de trabalho não é um fenômeno isolado, mas parte de um processo mais amplo, vinculado à expansão do neoliberalismo e à intensificação da globalização. Tais transformações promovem profundas mudanças no mercado, marcadas pela exacerbação do consumo, pela valorização do livre mercado e pela redução da intervenção do Estado no mercado e nas políticas públicas. Como consequência, estabelece-se uma nova dinâmica na organização do trabalho e na própria condição dos trabalhadores.

Nesse cenário, multiplica-se modalidade de inserção no mercado de trabalho como a flexibilização, a terceirização, a quarteirização e a chamada “uberização do trabalho”, do quais impõem uma nova divisão social do trabalho, moldada pelo capitalismo contemporâneo, dos quais enfraquecem ações coletivas, desmobilizam a luta por direitos e intensificam a precarização (Antunes, 2018). Assim, os trabalhadores não apenas enfrentam condições instáveis nos vínculos formais, como também passam a ocupar a esfera da informalidade como estratégia de sobrevivência, buscando múltiplas formas de complementar a renda em meio à ausência de garantias básicas.

A lógica da dominação capitalista se expressa também, entre outros aspectos, no enfraquecimento das políticas públicas, por meio de sua progressiva diminuição, precarização e sucateamento dos serviços. No contexto da política de assistência social - SUAS -, observa-se um processo de desmonte sistemático, em que o trabalho perde seu valor social e passa a ser compreendido unicamente como instrumento de produção de mais-valia. Essa realidade impõe aos trabalhadores e trabalhadoras um intenso desgaste, marcado pela perda de direitos, de sentido, e pela insegurança nas relações de trabalho. Ainda assim, apesar dos inúmeros desafios, os profissionais e os serviços têm buscado, por meio de estratégias criativas e coletivas, formas de sustentar o trabalho cotidiano e, principalmente, de garantir a produção e a preservação da vida, resistindo aos efeitos mais perversos da lógica capitalista no campo da assistência social.

Para Carvalho (2022), o desgaste enfrentado pelas trabalhadoras do SUAS contribui para a banalização dos serviços, gerando instabilidade, insegurança e descontinuidade no atendimento. Soma-se a isso o aumento da demanda de trabalho, a escassez de recursos e a fragilidade das políticas de educação continuada, o que, além de representar grandes desafios, compromete diretamente a efetividade e a qualidade da oferta dos serviços socioassistenciais, de modo que os adolescentes acabam por ficarem responsáveis pela manutenção do cuidado. A

seguir, falas capturadas dos diários de campo em diferentes encontros sobre os desafios da precariedade observada pelos trabalhadores:

“Você vem aqui uma vez por semana, nem imagina a loucura que é para a gente que fica 12 horas”. (Diário de Campo, 21 de outubro de 2024)
 “Desculpa pelo caos, se você achou caótico imagina para nós que ficamos aqui o dia inteiro”. (Diário de Campo, 29 de setembro de 2024)

Além disso, nos serviços de acolhimento institucional, em especial, observa-se uma alta rotatividade de profissionais de modo a impactar não apenas na qualidade dos serviços prestados, mas também nos processos de subjetivação e de construção de identidade, dos quais serão trabalhadas nos relatos significativos de Afeto e Identidade.

Ademais, outra dimensão que aparece no relato significativo do cuidado, diz respeito aos sentidos e significados tidos sobre o trabalho do cuidado. Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho formal, e a continuidade no trabalho informal e reprodutivo, observa-se um processo de profissionalização do trabalho de cuidado (Passos, 2014). Historicamente associado às mulheres, o cuidado sempre foi naturalizado como uma responsabilidade feminina, o que contribuiu para sua desvalorização social e econômica, de modo que mesmo quando passa a ser profissionalizado e, portanto, passível de gerar valor econômico, esse trabalho permanece inserido em uma estrutura de precarização. Isso revela que, embora tenha havido uma mercantilização do cuidado, essa inserção ocorreu em um modelo que perpetua a desvalorização e a baixa remuneração.

No contexto dos serviços de acolhimento institucional/de prestação de cuidado, em que a maioria dos trabalhadores são mulheres, no desempenho de mão de obra considerada pouco “qualificada” majoritariamente, evidencia-se uma divisão sexual da precariedade (Hirata, 2010).

O cuidado de pessoas é inserido mais enfaticamente na relação hierárquica e diferenciada da divisão sexual do trabalho como uma atividade subalterna, com valor social insignificante, pois como foi referenciado à condição biológica da mulher, naturalizou-se e apesar de produzir valor de uso, não foi incorporado no valor de troca, e, por isso, não se transformou em um trabalho reconhecido socialmente, e assim não se tornou remunerado. Ou seja, a mulher passou a ser ainda mais fortemente considerada uma “cuidadora amorosa por natureza” (ROSA, 2009, p. 188-189)

Passos (2014) propõe uma reflexão sobre o trabalho do *care* no campo da saúde mental, compreendendo-o como um fazer historicamente desvalorizado, especialmente por estar associado às mulheres e às atividades domésticas. Segundo a autora, trata-se de profissões

desvalorizadas não apenas por serem majoritariamente ocupadas por mulheres, mas justamente por serem profissões do cuidado — um cuidado que se realiza de forma invisível, silenciosa e contínua. Com a inserção feminina no mercado de trabalho formal, esse cenário não se transformou; pelo contrário, consolidou uma dupla jornada. Como apontam Araújo e Lombardi (2013), o trabalho produtivo das mulheres vem se somar ao trabalho reprodutivo realizado no âmbito doméstico, o que impacta diretamente suas possibilidades de acesso pleno ao mercado de trabalho.

Dados do IBGE (2024) evidenciam esse cenário: 56,6% das mulheres com filhos de até seis anos estão ocupadas no mercado formal; entre mulheres negras, esse número cai para 51,7%, pois muitas se veem obrigadas a priorizar o cuidado dos filhos, justamente por não terem redes de apoio ou políticas públicas efetivas. Além disso, enquanto mulheres dedicam, em média, 21,3 horas semanais aos cuidados de pessoas e afazeres domésticos, os homens dedicam apenas 11,7 horas. Esses dados escancaram a desigual distribuição do cuidado, atrelado historicamente às mulheres — e, de maneira ainda mais intensa, às mulheres negras —, em uma estrutura machista, racista e patriarcal.

Desde a escravidão, o cuidado sempre esteve alocado às mulheres negras, encarregadas de cuidar dos filhos de outras famílias enquanto eram impedidas de cuidar dos seus próprios (Gonzalez, 2020). Esse cuidado, historicamente construído a partir da opressão, nunca foi legitimado como trabalho digno, tampouco reconhecido como fundamental para o tecido social.

A herança dessa lógica permanece viva: ainda hoje, o cuidado exercido por mulheres negras segue sendo naturalizado, invisibilizado e desvalorizado. Isso se reflete também quando o Estado intervém nas famílias sob a justificativa de negligência. Geralmente, a responsabilização recai sobre mulheres — em especial mães solas —, que enfrentam a ausência de políticas públicas e o abandono estrutural. Quando uma criança ou adolescente é retirado de sua família por “falta de cuidado”, pouco se questiona quais condições materiais, históricas e sociais levaram a isso; o foco recai sobre a figura materna, individualizando uma responsabilidade que é, na verdade, coletiva. Assim, retira-se o adolescente de um contexto de vulnerabilidade ao custo de uma nova ruptura: o rompimento de laços familiares e comunitários que, em muitos casos, poderiam ser fortalecidos por meio de políticas de cuidado e proteção social das famílias, em todas as suas composições, e não por medidas punitivas travestidas de proteção.

Transpondo para o trabalho de cuidado na assistência social em serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, o trabalho é atravessado pela precarização junto a desvalorização e baixa remuneração do cuidado. A vista disso, essa lógica de precarização se

manifesta de forma direta, impactando tanto as condições de trabalho quanto a qualidade dos atendimentos prestados às crianças e adolescentes, de modo que a precarização do trabalho, leva à precarização do cuidado. Posto isto, o cuidado, atravessado pelas relações classe, raça e gênero, também é atravessado pelo trabalho.

Dessa forma, deve-se olhar para as esferas do trabalho produtivo e reprodutivo, do qual já foi citado ao longo do texto, para podermos pensar em uma sociedade do cuidado, que todos sejam responsáveis pelo cuidado, o Estado, a sociedade, a comunidade, homens e mulheres, os pais, avós, cuidadores. Que o cuidado, tão quanto o trabalho do cuidado, seja ampliado, valorizado, remunerado, seja olhado a partir de sua complexidade, colocados a partir das relações, destrinchado em seus sentidos e significados, um cuidado que acompanha consigo processos histórico e culturais e por isso, não pode ser lido fora desse contexto, para podermos lutar e resistir na estrutura da precarização, diante a potencialização dos processos de cuidado, pois a precariedade do trabalho constitui a precariedade do cuidado. Fazer outras leituras do cuidado, de forma crítica.

3.1.2. Afeto

No relato significativo sobre afeto, observam-se aspectos relacionados com o sentimento de saudade, a construção e perda de relações afetivas, e a ausência da expressão e acesso do afeto. Partindo deste pressuposto, durante os encontros, foi observado uma grande rotatividade entre os educadores, de modo que a cada semana ia se encontrando novos trabalhadores, além de que os trabalhadores se chamavam e se identificavam como tios/tias, não se tratando por nome, percepção essa retratada nos diários de campo:

[...]comecei a me questionar por que ninguém se tratava pelo nome, nem as crianças e os adolescentes, nem os próprios educadores. Era tio para cá, tia pra lá. Talvez houvesse tanta rotatividade de profissionais que não fazia sentido memorizar os nomes ou criar vínculos. Mas qual seria o impacto disso para aquelas crianças e adolescentes? (Diário de Campo, 4 de novembro de 2024)

A rotatividade constante no serviço, evidenciada também nos relatos significativos de cuidado, vai moldando uma dinâmica relacional marcada pela instabilidade, especialmente no que diz respeito às crianças e adolescentes que ali vivem. Essa instabilidade contribui para relações pautadas pela impessoalidade, o que dificulta o aprofundamento dos vínculos com os trabalhadores, as crianças e os adolescentes acolhidos. Nesse cenário, a possibilidade de construir laços afetivos se enfraquece, restando, muitas vezes, apenas uma relação com a

própria instituição. A institucionalização, assim, deixa de ser apenas um contexto e passa a operar como uma forma de gestão da vida de modo que no convívio com o serviço, emerge uma sensação de trivialidade, na qual a presença se torna quase insignificante e o estabelecimento de vínculos afetivos, irrelevante. Sendo assim, a descontinuidade e a impessoalidade comprometem profundamente a experiência do cuidado e a constituição de subjetiva dos adolescentes acolhidos:

[..]A cada dia que passa, percebo melhor o contexto em que essas crianças e adolescentes estão inseridos. Além disso, as relações parecem muito inconsistentes, marcadas por perdas e reencontros, o que talvez explique o fato de não darem tanta importância à minha presença. (Diário de Campo, 11 de outubro de 2024)

Nesse contexto, vai se revelando, nas conversas e nos encontros, uma dimensão em que muitos educadores nunca haviam trabalhado com o cuidado antes de ingressarem no serviço de acolhimento, além de relatarem estar recentemente na função. Outro aspecto recorrente é a menção constante a colegas e acolhidos que já saíram e ao processo de adaptação de novos profissionais, crianças e adolescentes que chegam. Essas situações evidenciam a descontinuidade nas relações estabelecidas no cotidiano do acolhimento institucional. Para os adolescentes, que permanecem por mais tempo no serviço, essa dinâmica se traduz em relações marcadas por despedidas frequentes, encontros passageiros e vínculos frágeis. Assim sendo, quando os laços começam finalmente a se construir, o afeto que se forma logo é atravessado pela dor da partida:

[...]Sentada no sofá, olho ao redor e percebo que Helena, uma das bebês, não está lá. Logo em seguida, escuto as educadoras comentando que haveria uma festa de despedida para ela. Helena havia sido adotada e aquele seria seu último dia. Naquele espaço, percebo que despedidas são frequentes, mas parecem estar longe de ser fáceis. Ana comenta: “Mas é quase como se fosse da família, é como se você tivesse perdido alguém”. Em seguida, tenta disfarçar a emoção e avisa: “Não quero ver ninguém chorando, hein!”. Duas ou três semanas antes, Fernanda já havia ido embora também. A campainha toca e Helena entra com sua nova família. Ana, então, começa a conversar com os novos pais da bebê e diz: “Ainda bem que ela foi embora. Tá certa mesmo, eu também não queria ficar aqui. Não vejo a hora de ir embora”. Enquanto isso, os doces chegam, o bolo é colocado na mesa e a festa vai ganhando forma. [...]Em determinado momento, Ana pede para fazer um discurso com Helena no colo. Diz que está muito feliz por ela estar saindo dali, indo para uma família melhor, e que não vê a hora de poderem se reencontrar. (Diário de Campo, 18 de outubro de 2024)

Diante dessa instabilidade, muitos jovens acabam optando por não se vincular novamente, evitando se afetar para se proteger da frustração constante de perder mais uma relação, um vínculo, uma parte de si. Assim, o contexto institucional, permeado por rotatividade e vínculos interrompidos, contribui para a construção de relações que, muitas vezes, são evitadas ou vividas com afastamento. Contudo, mesmo com perdas e despedidas, o afeto ainda resiste, na construção de novas relações, de memórias que possam ser compartilhadas:

[...]Foi ali que percebi que estávamos nos aproximando de verdade, que a conversa fluía com naturalidade. [...]Mateus finalmente fez um gol e comemorou: “Você viu, tia?”. Naquele momento a minha atenção, o meu olhar se tornou importante, não por ser meu, mas por se sentir olhado, por ter alguém para trocar e comemorar junto. Depois de uns 20 minutos, já cansados, decidiram fazer uma pausa e me ofereceram água, e respondi que não precisava. Mateus pega uma jarra com água e 3 copos, um desses era para mim, ele queria que eu participasse daquele momento, que pudéssemos sentar na beira da escada e conversar. Sentamos juntos, e Antônio contou que na próxima semana teria aula online. Perguntei se tiveram aulas na pandemia, e responderam que não. Naquela época, ainda estavam com a família e passavam os dias brincando na rua. Mateus contou que seu pai costumava fechar a rua para que ele e os vizinhos jogassem bola, e que sentia falta disso. Do que fato Mateus sentia falta, de brincar na rua? De quando o pai fechava a rua? De estar em casa? (Diário de Campo, 21 de outubro de 2024)

A falta gera marcas, e no contexto de acolhimento institucional, diz respeito às relações afastadas como forma de proteção. Relações de uma vida que são interrompidas, e que nesse processo se é negado a possibilidade de se reconhecer enquanto sujeito, quando se é retirado daquilo que o constitui - amizades, família e a comunidade - sua relação com o mundo (Bock, 2001). bell hooks parte da noção de que “o amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos” (hooks, 2021, p.176). À vista disso, a falta sentida por Mateus acima diz respeito às relações que foram construídas, vivenciadas no tempo, marcadas na história, e que permanecem no corpo e na memória com outros nomes, percebidas de outras formas, mas que aqui são significadas como “saudade”.

Saudade essa nomeada, de forma silenciosa, apenas uma vez em todos os encontros com o território, em uma conversa com dois irmãos que haviam acabado de chegar ao serviço, quando a irmã, mais velha, de 5 anos, permanecia calada. Esse silêncio, atravessado por uma relação de troca, revelou não apenas a ausência de palavras, mas a presença de algo que escapa à linguagem, que habita o corpo, o olhar e o gesto contido. A palavra “saudade”, então, surge

como uma brecha — um ponto de resistência afetiva — em um cotidiano atravessado por rupturas. Ela expressa, mesmo que sutilmente, a permanência do amor vivido, ainda que fragmentado pela institucionalização. Nesse contexto, o silêncio e a saudade são formas de narrar o que não pode ser dito diretamente, mas que insiste em permanecer: os afetos vividos, os vínculos formados, a dor das perdas e a esperança, ainda que tímida, de novos encontros.

[...]Perguntei o que ela estava pensando, e ela respondeu: “Estou com saudade dela.” Curiosa, questionei quem era “ela”. Sussurrando, a menina gesticulou: “Minha mãe.” Quando repeti em voz alta, ela negou e gesticulou novamente: “Meu pai.” Repeti mais uma vez, e novamente ela negou. Até que, de repente, exclamou: “Era minha irmã. Ela está na escola e eu estou com saudade dela”. Naquele momento, me perguntei por que ela não conseguia expressar abertamente a saudade do pai e da mãe. E que saudade grande seria essa que fazia uma criança de apenas cinco anos ficar tão pensativa, sem conseguir compartilhar esse sentimento. [...]Ela retrucou, insistindo que eu não poderia ir embora, que deveria dormir com ela, pois havia uma cama livre no seu quarto. Ficamos nesse jogo de combinados até que, por fim, ela aceitou minha partida. Antes de eu sair, pediu para que eu desse a mão e fechasse os olhos. Disse que tinha um presente para mim. Quando abri os olhos, vi um pequeno pedaço de bola de plástico em minha mão. Ela me explicou que era um presente mágico: bastava bater três vezes na bola, e eu voltaria para casa para reencontrar meus pais, sem nunca esquecê-la. Foi nesse momento que minha ficha caiu. Percebi como cada um lidava, à sua maneira, com a experiência de estar longe de casa. A saída parecia compreensível para muitos, mas a dor da separação ainda era imensa. E ali, naquela pequena oferta, a criança me deu o presente mais valioso que poderia oferecer: a promessa de voltar para casa e reencontrar a família. Porque eu, ao contrário dela, podia entrar e sair daquele espaço livremente, sabendo que meu lar me esperava. Ela, não. (Diário de Campo, 26 de novembro de 2024)

Talvez essa criança, investida de menos moral, de códigos sociais e culturais, molduras ou rigidez, pudesse expressar tristeza e saudade, ainda que em um contexto de silenciamento, e para aqueles adolescentes? O que hooks (2010) vai trazendo no contexto durante e após a escravidão, que negros tiveram que esconder seus sentimentos como forma de proteção, e que a prática de se reprimir os sentimentos como estratégia de sobrevivência continuou a ser um aspecto da vida dos negros, mesmo depois da escravidão. Em um contexto em que a maioria das crianças e adolescentes são negros, talvez esconder seus sentimentos seja uma maneira de se protegerem, da dor de ir embora, da perda da família, escola, amigos, vizinhos; talvez se protegerem da própria memória. Mas se somos compostos pelo nosso contexto, cultura e

história, qual seria o impacto que a não afetação e nomeação faz? Qual é o espaço para sentir afetos? Quem tem a possibilidade de senti-los? Onde fica a saudade?

Defini-se “saudade” como um sentimento nostálgico e melancólico associado à recordação de uma pessoa ou coisa ausente, distante ou extinta, ou à ausência de coisas, prazeres e emoções experimentadas no passado, consideradas bens positivos e desejáveis — também conhecida como *sodade*, *soidade* (Saudade, 2025). No entanto, aqui propomos pensar para além da ausência, do que se foi ou do tempo que não volta. Propomos refletir sobre o que permanece, o que se constrói, as possibilidades que ainda podem ser vividas, os afetos que ainda se fazem presentes. Afinal, o afeto constrói. É por meio dele que acessamos, de forma sentida, a realidade. O afeto nos permite compreender e elaborar as relações; ele mobiliza — e, por mobilizar, nos movimenta e transforma. Constitui-nos como sujeitos e dá sentido à nossa subjetividade. Como afirma Sawaia (2014), “o ser é pura atividade, de afetar e ser afetado, é potência em ato, uma singularidade que tem uma duração no tempo, formada pelas afecções do corpo nos encontros que configuram sua existência” (p. 13). Assim, o afeto sinaliza caminhos e aponta para transformações possíveis (Sawaia, 2009).

O afeto, bem como o amor enquanto prática ética e política, constrói e reconstrói, criando possibilidades de mudança, de movimento e de transformação — não apenas no sentido de se sentir pleno (hooks, 2010), mas, sobretudo, de se sentir pertencente ao mundo, de modo que o amor se revela como um processo coletivo de reconhecimento e de produção mútua de sentido. Talvez o afeto seja, fundamentalmente, isso: pertencimento. Quando somos reconhecidos pelo outro como sujeitos e, juntos, a partir de uma relação de troca, produzimos algo que nos afeta e nos transforma, passamos a existir em relação. Ou seja, diante da reciprocidade dos afetos, o reconhecimento do outro como sujeito constitui a possibilidade de uma existência partilhada. No entanto, essa prática amorosa demanda compromisso e envolvimento contínuos, já que, como a autora enfatiza, “a prática do amor exige tempo” (hooks, 2021, p. 194). Tais práticas se tornam possíveis quando há espaços que favorecem o cuidado, a criatividade, e o afeto — condições fundamentais para o florescimento do amor. Assim, ao experienciar o amor, o sujeito adquire novas formas de olhar para o passado, de ressignificar o presente e de projetar o futuro (hooks, 2010).

Nesse sentido, falar sobre o amor e reconhecer o afeto como prática ética e política significa também assumir o compromisso com uma forma de cuidado que potencializa o sujeito em sua potência. Trata-se de compreender o amor não como sentimento individualizado ou idealizado, mas como uma ação compartilhada, construída na relação com o outro, alicerçada na responsabilidade, no comprometimento e na troca (hooks, 2021). Em contextos de

institucionalização, onde frequentemente faltam vínculos consistentes e espaços de reconhecimento, o amor se revela como uma ferramenta potente de resistência, construção e reconstrução subjetiva.

Utilizar o afeto como prática cotidiana de cuidado e proteção é permitir que o adolescente se sinta seguro para existir de forma autêntica — para fazer, sentir e ser aquilo que deseja ser. Ao experienciar relações marcadas pela confiança, pela escuta, pela reciprocidade, pelo afeto, o sujeito pode ressignificar suas vivências, reconstruir suas narrativas e projetar novos futuros. Assim, o amor torna-se um campo fértil para a produção de pertencimento e autonomia, condição essencial para a constituição de identidades emancipatórias, especialmente para adolescentes cujas trajetórias foram historicamente atravessadas pela negligência, exclusão e negação de direitos.

Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento. (hooks, 2021, p.55)

Pensar o afeto é reconhecê-lo enquanto potência de cuidado, de produção de vínculo, de partilha, de um olhar que parta do implícito, do vivido, do sentido. Trata-se de uma dimensão fundamental para a construção e a garantia do direito às adolescências. Como propõe bell hooks (2021), ao compreender o amor — e, por extensão, o afeto — como ação, somos convocados à responsabilidade de criar espaços onde os adolescentes possam reconstruir suas narrativas com base em suas próprias referências, experiências e afetos, em um processo contínuo de ressignificação de si. Nessa perspectiva, o afeto se torna não apenas uma ferramenta de cuidado, mas também um instrumento de resistência e criação. Do mesmo modo, a saudade deixa de ser apenas dor para se afirmar como memória viva inscrita na identidade — expressão de história, vínculo e pertencimento. Assim, o afeto se consolida como elemento central na produção de identidades que não apenas resistem ao contexto de institucionalização, mas que também afirmam, com autenticidade e potência, suas existências enquanto força de transformação e emancipação.

3.1.3. Identidade

Os relatos significativos sobre identidade, partem das observações, vivências e significações da pesquisadora no SAICA, capturando cenas, situações e interações que expressassem, mesmo que de forma implícita, os processos de constituição da identidade de adolescentes institucionalizados. Sendo assim, um dos primeiros aspectos que surgem diz

respeito à autoidentificação influenciadas pelas relações de opressão, de modo que as infâncias, e principalmente as adolescências, vão se constituindo em um contexto de identificação e pertencimento marcado pelos atravessamentos de classe, raça e gênero. Esse processo torna-se evidente em cenas como a que segue, em que as falas e atitudes de Ana revelam tensões internas relacionadas à autoestima, ao pertencimento social e à forma como ela se percebe e é percebida pelos outros:

Chega a hora de tirar a foto com Helena, enquanto os pais conversam com os orientadores. Ana, observando, comenta: “Eu não vou tirar foto com esses pobres, a Helena que tá certa de ir embora”. No entanto, pouco tempo depois, pede para tirar uma foto sozinha com a bebê. Quando pedem para ela tirar a touca da cabeça para a foto, Ana se recusa: “Eu não, sou feia”, e mantém o cabelo escondido. Na hora de comer os doces, as crianças se sujam todas. Ana e Pedro começam a discutir e a se provocar, como sempre, e Ana não perde a chance de zombar dele e de sua namorada: “Ai, meu Deus, eles ficam falando que se amam”. Pedro retruca: “Ué, amar a gente ama. A família, a namorada... Vou amar quem, se não for eles?”. Ana continua: “Aquela baranga? Ela é super feia!”. (Diário de Campo, 18 de outubro de 2024)

A situação descrita traz um primeiro aspecto relacionado à classe social, evidenciado quando a adolescente afirma: “Eu não vou tirar foto com esses pobres, a Helena que tá certa de ir embora”. Nessa fala, Ana demarca um lugar de pobreza, expressando um desejo de distanciamento de uma condição que, paradoxalmente, ela mesma ocupa. Trata-se de uma relação de empobrecimento de si, em que rejeitar o outro pobre é, também, uma tentativa de negar o próprio pertencimento a esse lugar social. Ana revela, assim, como as relações de classe são vividas no contexto da institucionalização, e, mais do que isso, como ela vai sendo subjetivamente colocada no lugar de quem carece — de afeto, de reconhecimento, de recursos —, como alguém que tem pouco, que é pouco, no lugar da miséria. Essa vivência expressa uma percepção da opressão que a atravessa e do poder que lhe é negado, compondo um cenário de identidade marcada pela falta e pela exclusão.

Outro aspecto que aparece no trecho diz sobre a importância das aparências e das estéticas para os processos de identificação e construção subjetiva. Quando Ana afirma “eu não, sou feia” e, em outro momento, chama a namorada de Pedro de “baranga”, indica não apenas uma percepção depreciativa de si mesma, mas também uma tentativa de negar o lugar de opressão, afirmando-se frente aos outros. A recusa em mostrar o cabelo aponta para uma relação marcada por vergonha e negação da própria imagem, em que os padrões estéticos hegemônicos funcionam como instrumento de opressão. Como destaca Patricia Hill Collins (2016), as

vivências de mulheres negras sempre esteve marcada por modelos de dominação de raça e gênero, de modo que seu corpo negro, pobre e feminino são atravessadas por estigmas e marcas sociais pautadas em relações de poder hierárquicas — um olhar social controlador — e, muitas vezes, internalizadas como autodefinição de desvalorização.

A experiência subjetiva de Ana está imersa em uma realidade em que a cor da pele, os traços, a origem étnico-racial, o contexto social e cultural, influenciam diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento, operando como marcadores que definem quem é visto como “mais” ou “menos”, “melhor” ou “pior”, inclusive em termos de afeto e reconhecimento, aqueles que devem ou não ser amados. Assim, sua fala e suas atitudes revelam os impactos de uma estética do oprimido que, longe de ser apenas uma questão de aparência, é expressão concreta de desigualdades históricas e sociais, de classe, gênero e raça.

Nesse processo, como aponta Paulo Freire (2023), o oprimido muitas vezes internaliza a lógica do opressor, reproduzindo a mesma violência simbólica que o atinge, na tentativa de se distanciar do lugar de subalternidade. Ao chamar a si mesma de “feia” e desqualificar a aparência da namorada de Pedro, Ana nega a si e ao outro que compartilha da mesma condição social, tenta afirmar algum valor frente à exclusão, mas o faz a partir da lógica que a inferioriza, que não a reconhece como sujeito digno de liberdade, de modo que suas subjetividades, tanto quanto suas identidades, são moldadas por relações estruturais de opressão.

Sendo assim, o que se observa é que as identidades, ou melhor, os “processos de identificação”, como entende Ciampa (2012, p.65), muitas vezes ficam enrijecidas nas relações de opressão, das quais geram marcas profundas no sujeito. Sawaia vai discutir os sofrimentos ético-políticos mediados pelos marcadores de raça, classe e gênero num processo de exclusão social (desigualdades, injustiças, e violências). Como é possível pensar o cuidado de adolescentes em abrigos institucionais, que têm suas identidades marcadas pelas relações de exclusão. Sawaia (1999) propõe que “estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com seus cidadãos” (p.99), e isso só se pode dar a através do diálogo e da reflexão crítica, tomam consciência da sua situação de opressão e lutam por uma transformação social.

Além disso, os relatos sobre identidade, partem também da intersecção das identidades adolescentes com a noção de responsabilidade. Em um momento conversando com dois irmãos, a responsabilidade aparece como parte da vivência adolescentes, de modo que isso que os diferencia da vivência infantil:

Isaac e Bernardo chegaram. As tias implicaram com eles por terem passado do horário, ao que responderam que já não eram mais crianças para receber tantas cobranças. Aproveitei para questioná-los sobre o que, na visão deles, diferenciava uma criança de um adolescente. Isaac respondeu que ser adolescente significava ter responsabilidades e que ele mal via a hora de ter sua própria casa e seu espaço (Diário de Campo, 21 de outubro de 2024)

O que Isaac expressa remete à fase de transição marcada pelo “quase”: você quase é adulto, quase tem autonomia, mas ainda não é plenamente reconhecido como sujeito. Nessa passagem, observa-se uma cobrança crescente para que o adolescente assuma responsabilidades típicas da vida adulta — como respeitar regras, produzir, consumir e cuidar —, ao mesmo tempo, em que sua condição singular, suas subjetividades e seu processo de identificação são frequentemente negligenciados. Trata-se de uma responsabilização precoce, que desconsidera o tempo da adolescência e reforça a lógica de que só se é plenamente considerado quando se atinge a “fase adulta”. Exigência essa também manifestada na dimensão do cuidado com o outro, como é possível observar nos dois relatos de diário de campo apresentados a seguir:

Cheguei mais cedo que o habitual, e boa parte das crianças e dos adolescentes já estavam lá. Enquanto cuidava dos bebês, Fernanda (uma das bebês) começou a chorar, pedindo colo para Ana (uma das adolescentes). Ana a pegou no colo e comentou que a bebê não parava de chorar se não fosse carregada. Chamou Fernanda de “filha”. (Diário de campo, 20 de setembro de 2024)

Sentado no sofá, Mateus se aproxima e começamos a conversar. No fim de semana passado, ele e os irmãos foram para a casa da nova família. Pergunto como foi e se ele está se adaptando. Com poucas palavras, responde que sim. Sinto um leve desconforto em sua fala, como se não quisesse compartilhar muito sobre o processo. Parece que não está completamente confortável com a situação, mas enfatiza que é bom porque está sendo bom para os irmãos. (Diário de Campo, 18 de outubro de 2024)

A responsabilização de adolescentes no contexto do acolhimento institucional ocorre, muitas vezes, de forma velada, especialmente por meio da atribuição de tarefas ligadas ao cuidado de crianças menores e mais demandantes. Nessa dinâmica, a responsabilidade atribuída a eles está quase sempre vinculada ao outro — ao cuidado, à proteção e à atenção de alguém visto como mais vulnerável. No entanto, ao serem colocados constantemente nesse papel, os adolescentes acabam tendo sua própria trajetória negligenciada, ficando presos às brechas dos lugares que ninguém vê: os espaços de manutenção cotidiana, de cuidado silencioso, de tarefas invisibilizadas (Carvalho, 2022).

Essa responsabilização, muitas vezes naturalizada, retira dos adolescentes o protagonismo sobre suas próprias vidas, deslocando-os para atender às lacunas institucionais, relacionadas com o trabalho de cuidado. Posto isso, a desvalorização do trabalho doméstico e de cuidado, já mencionada nos relatos significativos sobre cuidado, é reproduzida dentro das instituições de acolhimento, com a responsabilização e inviabilização do trabalho de cuidado (Passos, 2014) agora pelos adolescentes. Assim, esses adolescentes vivem uma dupla invisibilidade: enquanto sujeitos em “transição” e enquanto trabalhadores não reconhecidos, assumindo funções que sustentam o dia a dia institucional:

Cinco segundos depois, o caos retorna: João e Davi correm pela sala com a bunda de fora. Os adolescentes assumem a responsabilidade de manter a ordem. É curioso perceber como as orientadoras quase nunca conseguem dar conta das demandas das crianças. No entanto, os adolescentes impõem limites, e as crianças escutam – brigam, mais escutam. Fico pensando: os adolescentes acabam se tornando quase responsáveis pela casa. Mas onde fica a irresponsabilidade deles? Onde está a possibilidade de simplesmente brincar, sem precisar ser referência para ninguém? (Diário de Campo, 18 de outubro de 2024)

Pelo vínculo, os adolescentes acabam ocupando, de forma naturalizada, o lugar de quem maneja e organiza o espaço para os outros — especialmente para as crianças menores. Ao assumir esse papel, no entanto, perdem, em certa medida, a possibilidade de apropriar-se desse mesmo espaço para si mesmos: para brincar, relaxar, se expressar ou simplesmente “bagunçar” — experiências fundamentais à constituição de suas subjetividades e de suas identidades.

O SAICA, nesse sentido, configura-se como um espaço predominantemente voltado à infância, com práticas e estruturas voltadas ao cuidado das crianças — que, de fato, demandam atenção e proteção —, mas que, nesse processo, acabam por excluir os adolescentes de um cuidado igualmente necessário. Suas demandas emocionais, afetivas e existenciais tornam-se secundarizadas, desvalorizadas, inviabilizadas, demandas insignificantes.

Assim, instala-se uma dinâmica em que os adolescentes são responsabilizados pela manutenção da ordem e pela proteção das crianças, assumindo uma função que os distancia da possibilidade de viver sua própria adolescência. A infância é colocada como algo que deve ser protegido, enquanto a adolescência institucionalizada, por outro lado, assume o papel de zelar por esse cuidado, pelo cuidado do outro. A vista disso, o espaço institucional deixa de ser um lugar de pertencimento e expressão para se tornar um campo de responsabilidade e serviço. Ou seja, ao invés de serem apoiados na construção de suas trajetórias, os adolescentes ficam privados do direito de construir sua própria vida, com cuidado, afeto, e autonomia. No entanto,

observam-se brechas nesse contexto, que dizem de espaços possíveis, a serem construídos e vivenciados, que digam de experiências adolescentes, mesmo que na presença de crianças:

Já era quase 17h quando fomos para a sala, e os meninos me chamaram para jogar Uno. Aceitei. Perguntaram se eu tinha problema em sentar no chão, e quando vi, todos os adolescentes estavam reunidos comigo, formando um círculo para jogar. Nunca tinha presenciado um momento em que estavam todos juntos, sem crianças por perto. Foi ótimo poder compartilhar esse instante exclusivamente deles, um momento de descontração, sem precisar serem os responsáveis por alguém. [...] Já eram quase 18h e eu precisava ir embora, afinal, tinha aula. Mas foi naquela brincadeira que vi os adolescentes sendo apenas adolescentes: rindo, jogando, se provocando, compartilhando um momento sem a responsabilidade de cuidar dos mais novos. Agora eu entendia por que evitavam brincar quando as crianças estavam por perto—porque a brincadeira deixava de ser para eles. Tinham que assumir o papel de organizadores, de responsáveis, sem poder simplesmente se divertir. Naquele dia, pela primeira vez, eu pude ver eles serem protagonistas do próprio momento. (Diário de Campo, 21 de outubro de 2024)

Essa cena, vivenciada uma única vez durante os encontros, revela de forma simples e simbólica que o processo de identificação se constrói nas relações — no encontro com o outro, na troca, no reconhecimento mútuo. Para aqueles adolescentes, talvez o sentimento de ser sujeito só se tornasse possível nesses momentos compartilhados, em que se cria espaço para expressar-se com quem também vivencia trajetórias semelhantes à sua. Como aponta Ciampa (2012), “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.” (p. 64). Assim, compreende-se que os processos de identificação não são dados nem fixos, mas se constituem de forma contínua nas interações sociais e nos sentidos construídos a partir dessas experiências comuns — nos vínculos estabelecidos, no pertencimento vivido e nos encontros produzidos.

O que Ciampa (2012) nos mostra é que “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando” (p.67). Sendo assim, a identidade dá sentido àquilo que somos, é o lugar que acessamos para responder a pergunta: “quem eu sou?”. A partir das ações, das nossas práticas, nos tornamos sujeitos, em um processo que está em constante movimento, afinal, identidade é movimento que leva a transformação e emancipação. Assim sendo, quando as identidades adolescentes ficam atreladas a responsabilidade, cristalizada nela, tira das adolescências a possibilidade de

experimentação e autonomia, de um processo identificação que se dá a partir das relações de troca, de práticas em movimento, suas identidades são negadas em nome do cuidado ao outro.

Nesse intuito, se propõe pensar, em práticas de cuidado afetuoso, como idealizava Paulo Freire (2023), para uma educação libertadora, que permita que os processos de identidade se deem enquanto metamorfose. Refletindo sobre os espaços oferecidos dentro dos serviços de acolhimentos, reais e simbólicos, como forma de possibilitar as adolescências vivências de troca e escuta, construção de relações, porque são a partir delas que nos constituímos como sujeitos, e consequentemente, constituímos as nossas identidades, em um processo, sempre em movimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs em refletir sobre as relações vivenciadas no contexto da institucionalização, sobre as relações que invadem o espaço de forma implícita e explícita, mas que na maior parte das vezes não são nomeadas, e aqui a pesquisadora se coloca a nomeá-las. Subsidiada pela multidisciplinaridade dos autores, o trabalho olhou, ou pelo menos tentou olhar, de forma ampliada, para a abrangência das interferências e contextos que constituem os processos de identificação das adolescências institucionalizadas. Sendo assim, partindo de uma leitura no campo da psicologia, há de se pensar, qual o papel da psicologia na institucionalização de adolescentes? Qual o seu compromisso social dentro e fora dos abrigos? Como se constrói identidades diante barreiras visíveis e invisíveis, reflexos de concepções universais, excludentes e hegemônicas sobre o que são Adolescências?

Responder a essas questões implica o olhar para o contexto da institucionalização, do abrigamento, e seus atravessamentos, compreendendo-o como parte de uma estrutura social marcada por relações desiguais de dominação, exploração e opressão, das quais também compõem os processos de identificação das adolescências. Desse modo, o acolhimento institucional é uma estratégia protetiva para quando a família não está conseguindo assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes, contudo, o que se observa é que o processo de retirada da família vem acompanhado da estigmatização e culpabilização de famílias, colocadas enquanto famílias negligentes (Mata; Silveira; Deslandes, 2017).

Afinal, a centralização das famílias no cuidado, responsabiliza apenas os pais em uma realidade desigual que não oferece recursos para todas as camadas sociais. Deslocada da situação da pobreza, as famílias são desqualificadas e responsabilizadas pela ausência de cuidado enquanto uma prática de criminalização da pobreza (Nascimento, 2007). Em uma estrutura de exclusão, eurocêntrica, desigual, além de serem interpretadas apenas como

negligentes, as famílias são deslegitimadas, a partir de uma generalização que não reconhece outras composições de famílias, tanto quanto suas formas e práticas de cuidado e afeto.

Nesse cenário, é preciso considerar que o cuidado, além de ser universalizado e individualizado, é historicamente naturalizado, de modo que quando o cuidado é deslocado da esfera familiar para as instituições, ele continua sendo visto dentro da lógica da desvalorização. Associado à função feminina, em especial, ao trabalho de mulheres negras (Gonzalez, 2020), a profissionalização do cuidado perpetua uma herança de desigualdade estrutural, que não reconhece o valor social do trabalho reprodutivo do cuidado. Assim, mesmo quando passa a ser profissionalizado e mercantilizado (Passos, 2014), o cuidado permanece estigmatizado e sem o devido reconhecimento social e institucional. Como consequência, em serviços de acolhimento institucional, o trabalho exercido pelos educadores, responsáveis por assumir esse papel central no cuidado das crianças e adolescentes institucionalizados, se torna precarizado, refletindo também na precarização do cuidado.

Posto isto, as Orientações Técnicas para os serviços de acolhimento reforçam que “o reconhecimento de que todos os profissionais que atuam em serviços de acolhimento desempenham o papel de educador impõe a necessidade de seleção, capacitação e acompanhamento de todos aqueles responsáveis pelo cuidado direto e cotidiano das crianças e adolescentes acolhidos” (Brasil, 2009, p. 61). Nesse contexto, compreende-se que, dentro desses serviços, os educadores vão além do papel tradicional de ensinar; eles atuam diretamente com os adolescentes, desenvolvendo estratégias de cuidado e mediação, elaborando o Projeto Político-Pedagógico e participando do acompanhamento psicossocial em rede dos usuários e suas famílias. São nessas relações cotidianas, permeadas por troca, afeto e cuidado, que se constituem os processos de identificação nas adolescências institucionalizadas e as formas como o mundo vai sendo apresentado a esses jovens.

No entanto, apesar da centralidade do papel dos educadores nos serviços de acolhimento, é preciso reconhecer que a precarização dessas estruturas impacta diretamente a qualidade do cuidado oferecido, percepção essa observada nos encontros com o território. Quando o trabalho de cuidado é precarizado — por meio de vínculos instáveis, baixa remuneração, falta de formação continuada e ausência de suporte institucional —, o cuidado se torna precarizado também, junto às relações construídas com os adolescentes, das quais se tornam frágeis, instáveis e descontinuadas para a constituição de vínculos. A alta rotatividade de profissionais, impede o estabelecimento de laços de confiança, troca e reconhecimento mútuo, fundamentais para que os adolescentes se sintam vistos, ouvidos e acolhidos. Assim, quando as adolescências não são olhadas com atenção e afeto, quando não há continuidade nas

trocas cotidianas, instala-se uma fissura que aprofunda feridas já presentes — feridas que marcam histórias de abandono, negligência e exclusão. Nesses contextos, a ausência de relações compartilhadas e de experiências de cuidado afetuoso compromete o processo de identificação dos sujeitos, dificultando que os adolescentes institucionalizados se reconheçam como protagonistas de suas trajetórias, como sujeitos de direitos e autonomia, que constituem o mundo e são constituídos por ele também, como produtores e autores de sua própria de vida.

As relações estabelecidas no contexto do acolhimento institucional são profundamente marcadas pela instabilidade, impessoalidade, descontinuidade, despedidas constantes e vínculos interrompidos. Essas características estruturais dificultam a construção de relações, comprometendo a experiência do cuidado, tanto quanto do afeto. Dessa forma, as adolescências vivenciadas nesses espaços, marcadas por rupturas, passam a ser atravessadas por relações que judicializam e institucionalizam suas vidas, reforçando leituras estigmatizantes que recaem sobre as adolescências e seu processo de identificação.

A exclusão social histórica que já atravessava suas famílias passa a compor também a constituição de suas identidades, produzindo experiências de abandono e exclusão. Essas vivências contribuem para que os adolescentes desenvolvam um olhar depreciativo sobre si, marcado pelo empobrecimento de si e pela sensação de desvalor, como expressão de um sofrimento ético-político (Sawaia, 1999). Além disso, há uma inversão de papéis, em que os adolescentes, muitas vezes, são responsabilizados pelo cuidado de si e dos outros, sem que lhes seja garantido o direito de serem cuidados com atenção e afeto. Dessa forma, a estrutura social desigual não apenas opera externamente, mas é incorporada no modo como esses sujeitos se percebem, se relacionam e compreendem seu lugar no mundo.

Sendo assim, baseado na noção de que o sujeito se constitui na relação com o outro, é possível compreender que adolescentes em abrigo institucional têm suas adolescências negadas, suas relações com o mundo negligenciadas, seus processos de socialização e identificação deteriorados quando se é privado do seu direito à convivência familiar e com a comunidade. O mundo passa a ser visto pelos olhos dos outros e sua vida se torna restrita e judicializada (Nascimento, 2012).

A institucionalização exclui esses adolescentes da sociedade, dos quais talvez nunca tivessem pertencido, visto que suas famílias já foram excluídas socialmente, diante de atravessamentos de relações de dominação, exploração e opressão, profundamente marcadas por desigualdades raciais, de classe e de gênero, que estruturam historicamente o tecido social brasileiro. Tais instituições são reflexos das estruturas sociais que preservam os modelos

hegemônicos, reproduzindo opressões, exclusões, violências das quais tomam o nome de proteção.

Diante disso, torna-se urgente pensar em instituições que não apenas acolham, mas que resistam ativamente às lógicas opressoras que naturalizam e reproduzem desigualdades. É necessário que esses espaços enfrentem as relações de dominação racial, de classe e de gênero, comprometendo-se com a desconstrução de práticas e discursos estigmatizantes e naturalizantes. Apenas assim será possível abrir caminhos para a reconstrução e transformação de subjetividades marcadas pela negação e pela exclusão. Sendo a identidade um processo contínuo de construção e transformação que se dá na relação com o outro, é fundamental investir na criação de relações que possibilitem o afeto, que se abram para a experiência do amor — enquanto força transformadora das subjetividades e identidades metamórficas.

Ademais, é preciso fazer uso de uma Psicologia que também desnaturalize a noção hegemônica de adolescência, assumindo uma postura crítica e ativa frente à potência desses sujeitos. Trata-se de construir uma práxis no campo da psicologia comprometida com estratégias de cuidado e proteção social, para “um ajuste das lentes teóricas que propiciam outros “modos de ver” (Kuhn Junior; Mello, 2020, p.285), alicerçadas na defesa de direitos e na promoção da autonomia dos adolescentes, reconhecendo-os como produtores de vida e de cultura. Para tanto, é necessário olhar para as adolescências em seus contextos, olhar inclusive para as nossas adolescências, garantindo condições, espaços e relações que favoreçam a expressão autêntica e a produção ativa de identidades. Somente assim será possível que esses adolescentes se tornem sujeitos reais de construção e reconstrução — sujeitos ativos, autores de sua história, de sua identidade e de sua própria adolescência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda M. Junqueira. **Consciência e atividade**: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica*, v. 4, p. 95-110, 2001.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 26, p. 222-245, 2006.
- ARAÚJO, Angela Maria Carneiro; LOMBARDI, Maria Rosa. **Trabalho informal, gênero e raça no Brasil do início do século XXI**. *Cadernos de pesquisa*, v. 43, p. 452-477, 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BHATTACHARYA, Tithi (Org.). **Teoria da reprodução social**: remapear a classe, recentralizar a opressão. São Paulo: Editora Elefante, 2023.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia, v. 3, 2001.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **A psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*, v. 3, p. 15-35, 2001.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, p. 63-76, 2007.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 janeiro de 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CNDCA). Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas**: serviços de acolhimento para criança e adolescentes Brasília: CNDCA; 2009.
- BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 de janeiro de 2025.
- ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- CARVALHO, Gicelli Mello Jucá. **O acolhimento institucional no Brasil**: repercussões para o desenvolvimento infantil diante da precarização do trabalho e do desmonte da política de assistência social. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Universidade Caxias do Sul, 2022.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. (11ª ed.). São Paulo: Brasiliense, 2009.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade**. In: CODO, Wanderley; LANE, Silvia T. M. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 58-75.

CINTRA, Ana Lúcia; SOUZA, Mériti de. **Institucionalização de crianças**: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 809-833, set. 2010.

CNJ, Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), atualizado 04/06/2024. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=currsel&select=clearall>. Acesso em 14 de maio de 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Sociedade e estado, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Mulheres no mercado de trabalho**: desafios e desigualdades constantes. Boletim Especial: Dia Internacional da Mulher, n. 8, 8 mar. 2024. Disponível em: <<https://cnti.org.br/html/Smulher/2024/BoletimEspMulheres-MercTrabalho.pdf>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota técnica** - NT nº 283 - Salário mínimo de R\$ 1.518,00 em 2025 - janeiro de 2025. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2025/notaTec283salarioMinimo.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2025.

ERIKSON, E. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021 (69ª ed.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023 (87ª ed.)

FURLAN, Vinicius; DE LIMA, Aluâsio Ferreira. **Cultura de institucionalização de crianças e adolescentes**: Um problema para a psicologia. Revista Psicologia Política, v. 21, n. 50, p. 239-252, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALVES FILHO, José Moura. **Humilhação social-um problema político em psicologia**. Psicologia usp, v. 9, p. 11-67, 1998.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HIRATA, Helena. **Mundialização, divisão sexual do trabalho e movimentos feministas transnacionais**. Cadernos de crítica feminista, v. 3, n. 2, 2010.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante. 2021

hooks, bell. Vivendo de amor. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**, v. 2, p. 188-198, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**, 3ª edição. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf

KNOBEL, M. **A Síndrome da adolescência normal em A.Aberastury & M. Knobel Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p.24-62.

KUHN JUNIOR, Norberto; MELLO, Bárbara Birk de. **A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina**. 2020.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005, p. 7-24.

LANE, Silvia TM. **A mediação emocional na constituição do psiquismo humano**. Novas veredas da psicologia social, p. 55-63, 1995.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia**. Psicologia social: o homem em movimento, 14ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 10-19.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. **Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América**. Interações (Campo Grande), v. 21, 2020, p. 577-596.

MATA, Natália Teixeira; SILVEIRA, Liane Maria Braga da; DESLANDES, Suely Ferreira. **Família e negligência: uma análise do conceito de negligência na infância**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, p. 2881-2888, 2017.

NASCIMENTO, Maria Livia do; CUNHA, Fabiana Lopes da; VICENTE, Laila Maria Domith. **A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza**. Revista Psicologia Política, v. 7, n. 14, p. 13-14, 2007.

NASCIMENTO, Maria Livia do. **Abrigo, pobreza e negligência: percursos de judicialização**. Psicologia & Sociedade, v. 24, p. 39-44, 2012.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Desmistificando a concepção de adolescência**. Cadernos de pesquisa, v. 38, p. 97-125, 2008.

PASSOS, Rachel Gouveia. **Trabalho, “Care”, Gênero**: breves considerações para a saúde mental. Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 2014.

POMINI, Maria Laura Ferreira da Silva. **Educação infantil e relações de gênero**: um estudo sobre significações de meninas e meninos na pré-escola. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009, p. 73-118.

SAUDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/saudade/>>. Acesso em: 22/04/2025.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social, v. 2, p. 96-118, 1999.

SAWAIA, Bader Burihan. **Psicologia e desigualdade social**: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. Psicologia & Sociedade, v. 21, p. 364-372, 2009.

SAWAIA, Bader Burihan. **Transformação social**: um objeto pertinente à psicologia social?. Psicologia & Sociedade, v. 26, p. 4-17, 2014.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **Adolescência através dos séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, p. 227-234, 2010.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Thomson, 2005.