



REVISTA CADERNOS *de* CIÊNCIAS SOCIAIS *da* UFRPE

Publicação do Departamento de
Ciências Sociais da Universidade Federal
Rural de Pernambuco

Dossiê

**INFÂNCIAS, DIREITOS E EDUCAÇÃO:
ENTRE O PASSADO E O PRESENTE**

Organizador: Dr. Humberto da Silva Miranda

Ano V, volume II, número 9, Ago/Dez, 2016
ISSN: 2446-6662 – Versão Eletrônica



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**

INDEXADORES

A Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE está indexada as seguintes bases:

Sumários de Revistas Brasileiras (Sumários.org)

Latindex (<http://www.latindex.unam.mx/index.html>)

Periódicos Capes (www.periodicos.capes.gov.br)

ASSESSORIA TÉCNICA

Diagramação/Capa: Bruna Andrade

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

C122 Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE / Departamento de Ciências Sociais da UFRPE. Ano V, v. II, n. 9 (ago./dez. 2016). – Recife: EDUFRPE, 2017.
142 p. : il.

Este volume: Dossiê: infâncias, direitos e educação: entre o passado e o presente / organizador: Humberto da Silva Miranda.
ISSN 2446-6662

1. Ciências Sociais – Periódicos I. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Ciências Sociais II. Miranda, Humberto da Silva, org

CDD 300



**UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**

Reitora:

Professora Dra. Maria José de Sena

Vice-reitor:

Professor Dr. Marcelo Brito Carneiro Leão

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG

Professora Dra. Maria do Socorro de Lima Oliveira

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG

Professora Maria Madalena Pessoa Guerra

Pró-Reitoria de Atividades de Extensão – PRAE

Professora Dr. Ana Virgínia Marinho

Pró-Reitoria de Administração – PROAD

Professor Dr Mozart Alexandre Melo de Oliveira

Pró-Reitoria de Gestão Estudantil – Progest

Professor Dr Severino Mendes de Azevedo Júnior

Pró-Reitoria de Planejamento – Proplan

Carolina Guimarães Raposo

Departamento de Ciências Sociais (DECISO)

Diretor Professora Dra. Rosa Maria de Aquino

REVISTA CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

COMISSÃO DE PARECERISTAS

Dr^a. Maria de Nazaret Wanderley Baudel (UFPE), Dr^a. Silke Weber (UFPE), Dr.

Cristiano Welington Ramalho (UFRPE), Dr^a Selene Herculano (UFF), Dr. José Nunes

da Silva (UFRPE), Dr. José Maria de Jesus Izquierdo Villota (UFCEG), Dr. José Sergio

Leite Lopes (Museu Nacional/UFRJ), Dr. Michel Zaidan (UFPE), Dr^a. Maria Lúcia

de Macedo Cardoso (FIOCRUZ/RJ), Dr. Francisco Mesquita de Oliveira (UFPI), Dr.

André Gustavo Ferreira da Silva (UFPE), Dr^a. Maria da Conceição M. Cardoso van Oosterhout (UFCEG), Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (UFAL), Dr. César H. Maranhão (UFRJ), Dr. José Glebson Vieira (UERN), Dr. Marcelo Alario Ennes (UFS), Dr. Emílio de Britto Negreiros (UFPE), Dr. Gonzalo Adrian Rojas (UFCEG), Dr^a. Vilma Soares de Lima Barbosa (UFCEG), Dr. José Luciano Lima Barbosa (UEPB), Dr. Edson Hely Silva (CAP/UFPE), Dr. Pedro Castelo Branco Silveira (FUNDAJ), Msc. Walber S. Batista (UFRPE), Dr^a. Maria de Assunção Lima de Paulo (UFCEG), Dr. Claudio Moraes de Souza, Dr. Marcos André de Barros (UFRPE), Fabio Bezerra de Andrade (UFRPE), Dr^a Rosa Maria de Aquino (UFRPE), Dr. Humberto da Silva Miranda (UFRPE), Dr. Paulo Afonso Barbosa de Brito (UFRPE), Dr. Carlos Antonio Alves Pontes (UFRPE), Dr^a. Júlia Figueredo Benzaquen (UFRPE), Dr. Eriosvaldo Lima Barbosa (UFPI), Dr^a Maria da Conceição dos Reis.

EDITOR

Dr. Tarcísio Augusto Alves da Silva – UFRPE

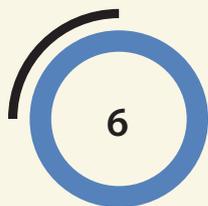
SUMÁRIO



5

EDITORIAL

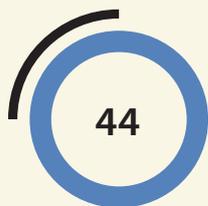
Humberto da Silva Miranda



6

UM DISCURSO DE QUALIDADE: A EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Jose Almir do Nascimento

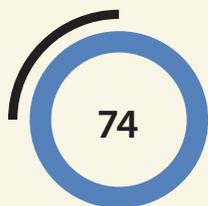


44

INFÂNCIA, VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DIÁLOGOS E CONTEXTOS

Hugo Monteiro Ferreira

Maria Angélica de Deus Xavier Neves



74

INFÂNCIA E ERRÂNCIA NA LITERATURA DO SÉCULO XIX – DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NOS CENTROS URBANOS

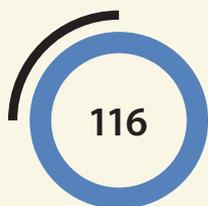
Ana Cristina Dubeux Dourado



97

TRABALHO INFANTIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA SUA SUPERAÇÃO

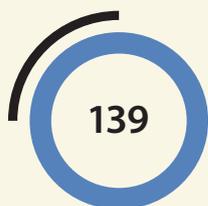
José Aniervson Souza dos Santos



116

SUJEITOS INFANTO-ADOLESCENTES EM MOVIMENTO E O DIREITO DE EXERCEREM A SUA EXPERIÊNCIA

Delma Josefa da Silva



139

ORIENTAÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRPE

EDITORIAL

Nesta edição, a Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE se dedica em debater as infâncias em diferentes tempos e espaços, construindo conexões com a educação, compreendendo-a como um direito humano fundamental. São artigos produzidos por pesquisadores e pesquisadoras, que dedicam suas trajetórias acadêmicas para causa dos direitos da criança e do adolescente e que acreditam que a educação pode transformar não só a vida de crianças mas, sobretudo, desafiar nossa sociedade a repensar a lógica adultocêntrica ainda muito presente nos nossos dias.

Não podemos pensar a educação para as crianças sem pensar as diferentes concepções produzidas sobre as infâncias. Os textos trazem as infâncias em diferentes textos e contextos. Discutem as infâncias na escola, na rua, no mundo trabalho e na lógica de uma assistência institucionalizada. Problematizam as infâncias de diferentes tempos. Daí o diálogo entre o passado e o presente. Textos que possibilitam perceber as infâncias e os diferentes conceitos construídos historicamente sobre as crianças e os adolescentes.

Desse modo, desejo a todas e a todos que a leitura nos mobilize para construção de uma sociedade mais justa, que reconheça e que garanta que o direito humano a educação seja efetivado no cotidiano de nossos meninos e meninas. Este Dossiê é dedicado para as crianças que não tiveram ou não possuem o direito de viver a infância.

Humberto da Silva Miranda

Doutor em História/Professor do Departamento de Educação da UFRPE.



UM DISCURSO DE QUALIDADE: A EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Jose Almir do Nascimento¹

RESUMO

O presente texto parte da localização da Infância nos transcorrer das políticas públicas sociais no Brasil, localizando-a nas várias fases que constituem a formação do direito à educação e os discursos adjacentes de qualidade, com a pretensão de discutir a Qualidade Educacional como um Direito Humano de Crianças e Adolescentes, estando, assim, sob a égide da Doutrina da Proteção Integral, prevista no artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo, por isso, passível de exibibilidade pela Família e pela Comunidade. Neste percurso, outros agentes se somam nesta empreitada e se aglutinam no chamado Sistema de Garantia de Direitos com a finalidade de responder os princípios que fundamentam o direito infanto-adolescente, dentre os quais o Conselho Tutelar, órgão municipal responsável pelo zelo dos direitos infanto-adolescente.

Palavras-chave: Direitos Infanto-Adolescentes; Qualidade Educacional; Proteção Integral.

1 Doutorando em Educação - Centro de Educação – UFPE. E-mail: almir_basio@hotmail.com

A QUALITY SPEECH: EDUCATION AS PROTECTIVE DEVICE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

ABSTRACT

The present text starts from the location of childhood in the course of social public policies in Brazil, locating it in the various phases that constitute the formation of the right to education and the adjacent discourses of quality, with the pretension of discussing Educational Quality as a Human Right Of Children and Adolescents, and is thus under the aegis of the Doctrine of Integral Protection, provided for in Article 227 of the Brazilian Federal Constitution of 1988 and in the Statute of the Child and Adolescent, and is therefore liable to be excused by the Family and by the Community. In this course, other agents join in this work and join the so-called Rights Guarantee System in order to respond to the principles that underpin the right of children and adolescents, among which the Guardianship Council, a municipal body responsible for the zeal of children's rights, Adolescent

Keywords: Rights of Children and Adolescents; Educational Quality; Comprehensive Protection.

Introdução

O presente texto pretende discutir a Qualidade Educacional como um Direito Humano de Crianças e Adolescentes, estando, assim, sob a égide da Doutrina da Proteção Integral, prevista no artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988, sendo, por isso, passível de exibibilidade pela Família e pela Comunidade (Conselho Tutelar).

Eis que haveremos de questionar se a qualidade da Educação pode ser demandada como proteção Integral de Crianças e Adolescentes? Se sim, que papel assume o Conselho Tutelar nessa empreitada? Sendo entendida como direito, a Qualidade pode ser requerida judicialmente?

Neste texto, buscaremos imprimir um discurso de Qualidade Educacional, que a considere como um Direito Humano de proteção a Crianças e Adolescentes, apresentando, ainda, as impressões de leituras iniciais. Para isso, **localizaremos os atores e as políticas Educacionais** imersos no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), que prevê a municipalização de toda política de atendimento ao público infanto-adolescente.

Nesse caminho, é imprescindível perfazer com um discurso de Qualidade observando seus fundamentos legais como um novo direito à Educação, impresso no Estatuto da Criança e do Adolescente e resguardado pelo Conselho Tutelar.

1. Estatuto da Criança e do Adolescente: uma inversão na ordem pública

A história da *política social* brasileira está implicamente entrelaçada com as estruturas sociais que a reproduz nas ações do Estado numa confluência estreita do que é público e do que é privado. Ou seja, é marcada pelo autoritarismo, que delimita as relações entre aqueles que têm – e doam (político, gestor, padrinho) e os que não têm – e recebem.

Este autoritarismo sociopolítico naturaliza as desigualdades e exclusões socioeconômicas, e exprime-se no modo de funcionamento das políticas sociais, de tal forma, que “prevalece a noção de *privilégio x dívida*, e não de direitos” (SHCEINVAR, 2009, p. 61).

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece (CHAUÍ, 2000, p. 93).

Nesse sentido, a política pública prevalecente à Criança e ao Adolescente no Brasil até a década de 1990 (quando há a afirmação desse grupo como sujeitos de Direitos) imprime categoricamente a reprodução dessa lógica, perpassando por quatro fases:

- *Fase Caritativa* – que se estende desde o período colonial até meados do século XIX, e é marcada pelas ações de caridade e fraternidade humanas, sob forte influência religiosa e paternalista;
- *Fase da Filantropia* – que chega até o século XX, prevalecendo a reintegração social dos infantes considerados desajustados socialmente. Além disso, foi marcada pela significação das palavras Criança (para os filhos das famílias abastadas) e Menor (os abandonados, empobrecidos e delinquentes);
- *Fase do Bem-Estar* – desde a década de 1960 até a década de 1990. Estava ligada a ideia de Segurança Nacional implantada pelo Governo Militar, pautada na lógica da repressão e violência;
- *Fase da Era dos Direitos* – iniciada após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Apesar de 25 anos passados desde a promulgação do ECA, a penúltima fase ainda é fortemente presente na sociedade brasileira, especialmente

no Sistema Judiciário e na lógica constitutiva das políticas sociais, notadamente no que toca a aplicação de medidas punitivas aos adolescentes em conflito com a lei. Decorrente disso, a privação de Liberdade tem sido a medida mais recorrente, com aparente apoio da sociedade brasileira.

Em pesquisa realizada pelo instituto Ibope (2015) ano passado 83% da população indagada afirmara ser totalmente a favor da redução da maioria penal, número superior a pesquisa aplicada pelo mesmo instituto em 2011, quando 75% afirmaram-se favoráveis.

Chauí (1997) lança luzes de como um discurso (ideologia) dominante é capaz de produzir uma lógica de identificação que unifique linguagem e realidade e, através dessa lógica, obter o domínio do discurso e da vontade dos sujeitos sociais.

Esse discurso competente não exige uma submissão qualquer, mas algo profundo e sinistro: exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo [...] como exigência de interiorizar regras que nos assegurem que somos competentes para viver (CHAUÍ, 1997, p. 13).

Aqui não se alcança o ponto de simplesmente reproduzir o discurso afeito pelos Meios de Comunicação (porta-vozes de uma elite econômica e política), mas de reconhecer como a dominação se afirma como obediência e como justificação de uma dada diretriz na política de Estado. Nesse caminho, em pesquisa aplicada exclusivamente com Conselheiros municipais de defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco (ECEPE, 2014), 54% dos entrevistados afirmaram ser totalmente a favor da Redução da Maioridade Penal. E aqui reside um grave dissenso já que tais conselheiros compõem o órgão responsável pela preservação e promoção

dos Direitos adquiridos, bem como pela reafirmação de novos, tendo como base o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Trata-se de um movimento de duplo sentido, simultâneo, de negação e afirmação de Direitos. Contraditório, mas perfeitamente adequado às estruturas de uma sociedade autoritária. De tal forma, é válido supor que a existência de um sistema de autoridade (juiz, delegado, promotor de justiça) fundado nos princípios da hierarquia, imprime o discurso inquestionável. Isso decorre do fato de que

a dominação tende a permanecer oculta ou dissimulada graças à crença em uma ratio administrativa ou administradora, tal que dirigentes e dirigidos pareçam ser comandados apenas pelos imperativos racionais do movimento interno à Organização. [...] Tem-se a aparência de que ninguém exerce poder porque este emana da racionalidade imanente do mundo organizado ou, se preferirmos, da competência dos cargos (CHAUÍ, 1997, p. 10).

Dominação que interfere na materialidade dos sujeitos, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo, pela privação de liberdade, tortura e, inclusive, morte.

Na *Era dos Direitos*, os discursos visaram assegurar legalmente os Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes no Brasil, de maneira a dar centralidade² a este grupo etário na execução das políticas sociais. Movimento que se deu a partir de forte mobilização da sociedade civil organizada ainda na década de 1980, alinhados às lutas existentes em nível global – que

2 Tanto a Constituição Federal de 1988 (artigo 224), quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 04), imprimem o caráter de prioridade absoluta na execução de políticas públicas para Crianças e Adolescentes, o que tem gerado, ao menos de forma legal, um movimento pró-infância e juventude na administração pública.

desencadeou aprovação e ratificação por parte do Brasil da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Esse foi um tempo de lutas em favor das necessidades, dos desejos, dos interesses e principalmente dos direitos fundamentais da pessoa humana, E mais precisamente daqueles segmentos da população que mais necessitam dessa defesa de direitos, via normativas, nacional e internacional, como direitos humanos positivados; num contexto ampliado de lutas pela redemocratização do país após um período ditatorial e pelo enfoque nas relações humanas, para além das meras relações econômicas (NOGUEIRA, 2013, p 01).

Essa mobilização global repercutiu fortemente no Brasil graças a forte participação do UNICEF e resultou na aprovação do Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que preconiza absoluta prioridade na consecução de políticas públicas para Crianças e Adolescentes:

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

Com esse artigo circunscrito na Constituição Federal, deu-se outra lógica de proteção à Infância e Juventude elevando-as à categoria de *Sujeitos de Direitos*. A partir daí abriu-se caminho para aprovação do Estatuto, mas

não sem tensões, como é possível ler no editorial do Diário de Pernambuco do dia 13 de outubro de 1990:

O Estatuto da Criança e do Adolescente, que entra em vigor a partir de hoje no país, é motivo de comemoração ou cara feia por parte de quem convive no dia a dia com problemas de 500 mil abandonados no Estado. A Lei 8.069 pôs em terra o antigo Código de Menores e provocou uma revolução, nos últimos meses, no tratamento que vinha sendo dado à questão. Entidades civis e governo, o sistema judiciário, as autoridades policiais, todas até agora terão de se adequar a uma nova realidade: a criança e o adolescente têm voz e vez.

Este editorial nos faz refletir sobre a mobilização em torno da criação do Estatuto, que contou com a participação de vários setores da sociedade. E como nos informou o Diário, o Estatuto substituiu o Código de Menores, promulgado em 1927 e reformulado em 1979, que por sua vez representava um instrumento normativo legal, elaborado sob a lógica do controle e da punição.

Nessa perspectiva, com a nova legislação em vigor, a educação se afirma como um Direito Humano Universal a ser garantido pelo Estado, mediante exigência da Família e da Sociedade, fundamentados na Doutrina de Proteção Integral.

a) A Doutrina da Proteção Integral

A Doutrina da Proteção Integral está preconizada no artigo 227 da Constituição Federal, reafirmada quase literalmente no 3º artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É determinado, através desse conjunto normativo, que devem ser asseguradas todas as oportunidades e facilidades, a fim de possibilitar à criança e ao adolescente o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, bem como uma ampla garantia de Proteção Integral.

A Doutrina de Proteção Integral afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadora da continuidade de seu povo e da espécie; e o reconhecimento da sua vulnerabilidade (NASCIMENTO e GAMEIRO, 2014, p. 51).

Responsabiliza Família, Estado e Sociedade na garantia de Direitos Humanos da infância e Juventude. A ideia de Proteção dos Direitos trata de garantir todos os direitos universalmente sem violá-los nem restringi-los.

Nesse sentido, à infantoadolescência deixam de ser destinadas a uma única categoria de infante, abrangendo, agora, todas as crianças e todos os adolescentes, que, por sua vez, devem ter todos os seus direitos assegurados.

A Doutrina da Proteção Integral preconiza que o direito da criança não deve e não pode ser exclusivo de uma “categoria” de menor, classificado como “carente”, “abandonado” ou “infrator”, mas deve dirigir-se a todas as crianças a todos os adolescentes, sem distinção. As medidas de proteção devem abranger todos os direitos proclamados pelos tratados internacionais e pelas leis internas dos Estados (LIBERATI, 2012, p. 54).

Por isso, são desjudicializados os conflitos relativos à falta ou à carência de recursos materiais, substituindo o anterior sistema que centrava a ação do Estado pela intervenção judicial nesses casos. Por outro lado, apesar da liberdade que os pais têm para exercer o poder familiar, o Estado pode e deve intervir para garantir o maior interesse da criança e do adolescente, sempre que seus direitos não estiverem sendo respeitados.

Conforme a lógica de descentralização posta e implementada a partir da década de 1980 no Brasil, o Estatuto também prevê a municipalização e a descentralização da política de atendimento e proteção à Criança e ao Adolescente.

O lugar privilegiado do atendimento direto a crianças e adolescentes é o município. Por ser ente federativo mais próximo das pessoas, é aquele que conhece melhor os problemas da comunidade e pode atuar mais eficientemente para resolvê-los (NASCIMENTO e GAMEIRO, 2014, p. 51).

Cada município deve formular sua própria política de atendimento prevendo ações e serviços públicos, assim como programas específicos de atendimento. Eles podem ser desenvolvidos por entidades governamentais e/ou não governamentais e articulados em uma “rede de proteção” dos direitos da criança e do adolescente, denominado de Sistema de Garantia de Direitos.

b) Descentralização e Municipalização da política de proteção

A descentralização e a municipalização são diretrizes das políticas públicas, em geral e, particularmente do Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse caso, a União e os Estados transferem o poder relativo às questões da política de atendimento a criança e adolescente, repassando-as aos

municípios. O artigo 88 deste Estatuto destaca: “São diretrizes da política de atendimento: I. Municipalização do atendimento” (BRASIL, 2009). De acordo com esta legislação, portanto, cabe ao governo municipal, às comunidades e às Organizações Não Governamentais (ONGs) o atendimento direto às crianças e aos adolescentes. O governo estadual tem responsabilidade apenas sobre os casos que extrapolam a capacidade do município. É o que ocorre com as políticas educacionais.

No campo da proteção, promoção e atendimento de Crianças e Adolescentes cabe ao município elaborar planos que visem assegurar Direitos Humanos e proteger as crianças e os adolescentes contra violências e maus tratos e regulamentar tais políticas, através dos atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), especialmente os Conselhos Tutelares, Conselhos Municipais de Defesa dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, em colaboração com os Conselhos Municipais de Educação, de Assistência Social e de Saúde.

Em modo geral, a descentralização está associada à ideia de transferência de poder e de responsabilidade gerencial das políticas públicas para as unidades federadas mais próximas da população, como indica Santos (1993, p. 39): “o ato de e fato de delegação, outorga ou transfere competências e poderes para exercê-las, da União para o Estado e Municípios e de Estados para Municípios”. Motta (1994, p. 190) trata da descentralização como transferência de atribuições na execução de serviços públicos, mas mantendo a centralidade na administração das diretrizes e financiamento.

A descentralização constitui-se ainda na mera cessão de um espaço de execução de serviços, em que o poder central mantém recursos financeiros e possui forte influência na tomada de decisões importantes; a descentralização aparece como remédio para resolver insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit dos serviços públicos prestados e a

dificuldades financeiras e ineficiências administrativas (MOTTA, 1994, p.190).

Concordando com esse pensamento, Oliveira (1998, p. 15) afirma que

a descentralização tem significado a transferência de responsabilidades do nível federal para o estadual e, sobretudo, para o município, sem a necessária transferência de recursos e poderes e sem que os municípios sejam capacitados tecnicamente para assumir as novas responsabilidades.

De fato, a maioria dos municípios não tem equipes técnicas nem mesmo configura-se como gestão plena das suas redes de ensino, o que inviabiliza a própria legislação sobre sua política educacional. Porém, tem possibilitado que mais pessoas, em locais remotos tenham acesso às informações públicas e incidam sobre elas. Também por isso, que a descentralização administrativa no Brasil, foi algo reivindicado por movimentos sociais e políticos de resistência à ditadura e a centralização das informações e do poder de decisão, e “compreendida como uma importante dimensão do movimento em favor da democratização” (PEREIRA, 2004, p. 29).

Também no campo educacional, como afirma Weber (2008, p. 307), a luta pela descentralização

relaciona-se com o debate sobre direitos sociais e com a luta democrática, cujos marcos podem ser identificados nos anos 1940, no contexto da oposição ao Estado Novo e no âmbito da luta em prol da democracia contra o arbítrio representado pelo regime militar do período 1964-1986, quando a proposta de

descentralização efetivamente se impôs, particularmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Pela municipalização utiliza-se o argumento de que este é o ente político-administrativo mais próximo das pessoas e, justamente por isso, é aquele que conhece melhor os problemas da comunidade e pode atuar mais eficientemente para resolvê-los.

Municipalizar é permitir, por força da descentralização político-administrativa, que determinadas decisões políticas e serviços públicos sejam encaminhados e resolvidos no âmbito local. Isso sem excluir a participação e a cooperação de outros entes da Federação (União e estados) e da Sociedade Civil Organizada.

Aliás, é justamente a municipalização e a descentralização que permitem a operacionalização do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

c) O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

O Sistema de Garantia de Direitos é preconizado no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao preconizar que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

Na busca de implantar este Sistema, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), em deliberação conjunta, assinaram, em abril de 2006, a Resolução de n. 113, que dispõe sobre parâmetros para a institucionalização e o fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, atribuindo-lhe a competência de

promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, e garantindo a apuração e reparação dessas ameaças e violações.

Trata-se de uma articulação intersetorial, interorganizacional, intergovernamental e interestatal para a proteção Integral dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente atuando em, pelo menos, três frentes fundamentais: a da promoção dos direitos instituídos; a da defesa em resposta à sua violação; e a do controle na implementação das ações.

Para efetivar sua competência, o sistema assumiria por tarefa enfrentar os níveis de desigualdades e iniquidades, que se manifestam nas discriminações, explorações e violências, baseadas em razões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência e localidade geográfica — que dificultam significativamente a realização plena dos direitos humanos (BAPTISTA, 2012, p. 191).

O modelo *Sistema de Garantias* não mais contempla uma autoridade suprema (juiz), sendo o papel de cada um de seus integrantes igualmente importante para que a *proteção integral* de todas as crianças e adolescentes rompa com o esquema de mando autoritário e busque superar o patriarcalismo, patrimonialismo e coronelismo na gestão do bem público.

A implementação desse Sistema pressupõe a operacionalização das diretrizes de uma política de atenção integral a Criança e ao Adolescente, a qual preconiza uma mudança significativa na organização dos serviços públicos, para que estes ofereçam um conjunto de ações resolutivas, respeitando as características dos jovens, seus problemas e necessidades para integração na sociedade.

d) O Conselho Tutelar

A criação do Conselho Tutelar está determinada no artigo 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente que o define como “órgão permanente e autônomo, não-jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei”. Isto é, tem o dever, dentre outros, de interferir em qualquer questão sempre que os direitos da criança e do adolescente sejam ameaçados ou violados, incluindo a Educação de Qualidade.

Neste sentido, o Conselho Tutelar constitui-se

como um espaço público de poder institucionalizado em que se constrói, a partir da Constituição de 1988 e de uma nova concepção da democracia que deixa de ser meramente representativa para tornar-se, também, mais participativa e descentralizadora de competências (BANDEIRA, 2006, p.106).

O artigo 132 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que, em cada município haverá, pelo menos, um Conselho Tutelar, composto por cinco membros, escolhidos pela sociedade, para um mandato de 04 anos, permitida uma recondução. Mas, embora vinculado ao executivo municipal, não há relação de subordinação formal frente no exercício de suas funções.

As atribuições do Conselho Tutelar estão disciplinadas no artigo 136 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

São atribuições do Conselho Tutelar: I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII; II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII; III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto: a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações. IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência; VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional; VII - expedir notificações; VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário; IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal; XI - representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do *poder familiar*.

No caso do Conselho Tutelar visa fiscalizar o Estado e a própria sociedade para melhor efetivar os novos direitos socialmente conquistados. Nesse sentido, torna-se a principal porta de entrada da população para assegurar à criança e ao adolescente a efetivação de seus direitos. É uma instância prevista por lei para o recebimento de toda e qualquer denúncia de ameaça ou violação de direito cometido contra criança e adolescente, desde a negação de direitos fundamentais ao abuso, exploração e/ou maus-tratos.

É, portanto, um órgão de defesa universal do Direito Humano à Educação de Qualidade.

2. A Educação de Qualidade como Direito Humano

A Constituição brasileira promulgada em 05 de outubro de 1988 tornou-se um marco da redemocratização do país. Comumente chamada de Constituição Cidadã, converge às conquistas sociais, forjadas durante o período da repressão militar, assegurando o reconhecimento das liberdades e dando garantia de um conjunto de Direitos Humanos. Oliveira (2007, p. 23) assegura que “pela primeira vez em nossa história constitucional, explicita-se a declaração de direitos sociais, destacando-se, com primazia, a educação”. A síntese dos Direitos assegurados nesta Carta Magna encontra-se em seu artigo 6º, que afirma: “*são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*”.

Mas o artigo 227 desta Constituição, onde a Doutrina de Proteção Integral dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes é preconizada, deu à Educação um caráter de absoluta prioridade. Neste caminho, para entender o que significa a qualidade educacional, é preciso reconstituí-la no discurso da luta pela efetivação dos Direitos Humanos, especialmente ao que se refere a Infância e Juventude.

Oliveira (2001, p. 15-43), ao discutir historicamente a concepção do direito à educação contida nos textos legais das constituições brasileiras, ressalta a importância da criação da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) como resultado desse percurso de incidência política, cuja finalidade primordial é a de zelar pelo cumprimento dos Direitos da criança e do adolescente previstos na legislação em vigor.

Essa década também foi marcada pela retomada dos discursos de Qualidade em Educação, daí o texto Constitucional ser influenciado por este embate, transformando-se num campo de disputas. Desse embate nasce a própria finalidade da Educação, como se pode observar no artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Arrisca-se então a afirmar que os discursos conflitantes entre os diversos atores daquela arena aparecem sintetizados nesta formulação.

Oliveira e Araújo (2005, p. 17) destacam os aspectos de ordem qualitativa na garantia e efetividade do direito à educação que foram apresentados na Constituição brasileira:

A Constituição Federal de 1988 define como um dos princípios do ensino brasileiro a *garantia de padrão de qualidade* (inciso VII, art. 206), estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 1º) e determina vinculação de recursos por esfera

administrativa a serem aplicados para a realização dessas finalidades (art. 212).

No artigo 211, que trata do regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, o primeiro parágrafo determina que

a União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Observe-se ainda que o inciso II do artigo 209 determina uma “avaliação de qualidade pelo poder público” como condição para a oferta do ensino pela iniciativa privada. E o artigo 214 determina a elaboração do Plano Nacional de Educação, tendo em vista “à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: [...] III – a melhoria da qualidade do ensino”.

Camargo (1997, p. 126) aponta alguns aspectos fundamentais, ao discutir o padrão de qualidade de ensino na Assembleia Constituinte.

De um lado, ela remete aos fins da educação, como todo grau de generalidade expresso nos diferentes artigos propostos sobre este tema por inúmeras entidades, parlamentares e personalidades participantes do processo Constituinte. De outro lado, remete à ideia de produtividade, eficácia e eficiência do investimento público no setor educacional estatal, e seu

planejamento para alcançar tais ideais expressos em lei (não apresentando muita diferença com relação às ideais presentes nas leis 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82). Por último, possibilita, ainda que em termos imprecisos, a ideia de controle sobre a iniciativa privada, estabelecendo a “qualidade” como um dos critérios para a continuidade ou não da concessão de seu funcionamento, ou seja, seria um fator de controle público daquilo que está na esfera particular. O primeiro aspecto, ligado aos fins da educação, remete a uma discussão filosófica, política e ideológica acerca daquilo que é a própria razão do processo educacional. Por isso designa valores considerados essenciais na formação do ser humano como cidadão e trabalhador. Sabemos que a seleção de valores essenciais para o homem civilizado assim como o papel da educação na busca de sua consecução nos colocam diante de um grave problema, pois são diversos os interesses e compreensões acerca de tais significados e porque, principalmente, envolvem concepções acerca de qual modelo de sociedade que se pretende construir. De fato, no processo Constituinte, foram diversas as propostas sobre quais seriam os fins da educação e, conseqüentemente, os significados acerca da qualidade de ensino.

Essa amalgamação propositiva leva a encarar de forma ampla o discurso de qualidade educacional da Constituição do Brasil, tendo em vista que o seu texto buscou sintetizar as diversas correntes políticas e ideológicas em disputa. Porém, do resultado inferente da garantia dos Direitos, podemos afirmar que a grande conquista da Qualidade em Educação passa a ser, naquele momento, o passo decisivo para garantir a universalização do

atendimento. Depois, então, a tendência será construir discursos mais acalorados acerca de correntes conceituais de Qualidade.

Enguita (2001) vai lembrar que o deslocamento da pauta do acesso à educação por mais vagas e mais espaços e materiais para o da qualidade ocorre quando a pauta do acesso fica esvaziada pelo cumprimento da promessa da construção de vagas para todos. Em síntese, depois que se conquista o acesso, passa-se a brigar por outras dimensões da qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulamenta os sistemas de educação brasileiros com base nos princípios presentes na Constituição Federal. Sua formulação foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. Porém, só em 1961 foi criada a primeira LDB, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

O texto da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é resultado de um longo embate, que se iniciou logo após a promulgação da Constituição de 1998 e que durou cerca de seis anos. Ali, o pressuposto da *garantia de padrão de qualidade* é reafirmado como um dos princípios sob os quais o ensino será ministrado (inciso IX, artigo 3º). No artigo subsequente, discorre sobre as garantias dessa Educação.

A LDB prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (inciso IX, art. 4º). Além disso, prevê [no artigo 74] que a União, em regime de colaboração com os entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, com base em um custo-aluno mínimo que assegure um

ensino de qualidade (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2006, p. 17 – *grifo nosso*).

O artigo 75 complementa o artigo imediatamente anterior, afirmando que “a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino”. E no parágrafo 2º que “a capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade”.

a) Sentidos de Qualidade

Comumente a definição de *Qualidade* está para o conjunto de propriedades, atributos, condições e características positivas inerentes a um objeto ou pessoa e que são capazes de distingui-lo ou classificá-lo, ou como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência (SACONNI, 2012). Assim, a qualidade implica em uma ideia de *comparação*. Poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que as possuem em igual grau, ou que não as possuem.

Para as ciências humanas e sociais, “o conceito mais usual é que qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa (DAVOK, 2007, p. 507). Demo (2006, p. 11) sugere que Qualidade converge com a ideia de bem feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana: “aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter”.

Então, ao transpor a expressão *Qualidade* para os sistemas educacionais, necessita-se admitir a existência de uma variedade de interpretações,

dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade.

É correto afirmar que a noção de Qualidade vai se modificando conforme o *contexto social, político e econômico*. De tal modo, é possível dividir a discussão da Qualidade em Educação no Brasil em três grandes períodos:

(i) Até a década de 1980, Qualidade foi sinônimo da expansão do *acesso* à escola, até então restrita apenas à elite. Período em que se tencionava sobre a ampliação maciça das vagas escolares, justificando-se que causara a diminuição da Qualidade. Por outro lado, para as classes populares, esta mesma Qualidade é atualmente melhor, porque a escola tornou-se acessível a elas. Além disso, não há como falar que havia qualidade num sistema excludente;

(ii) Superado o problema da falta de acesso ao Ensino Fundamental, o acesso ao Ensino Médio e a evasão surgem como duas novas demandas, a partir dos anos 1980. Com a entrada em massa na escola era preciso adequar-se às condições dos sujeitos, respeitando o processo de ensino aprendizagem de cada um. Como a escola não conseguiu adequar-se a essas diferenças, acabou gerando um novo problema, que era a *permanência*. Desta forma,

passávamos da exclusão da escola, para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo por alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações, seguidas de abandono (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

(iii) No terceiro período, a partir dos anos 2000, a qualidade passa a ser aferida a partir de avaliação através de *testes padronizados de larga escala*. A avaliação ganha importância como forma de acompanhamento do processo educativo desenvolvido na escola. Os dados têm apontado que, apesar de se observarem melhoras significativas no rendimento dos estudantes, as

desigualdades sociais e regionais permanecem, inviabilizando a garantia da permanência na escola com nível de qualidade equivalente.

Daí que, no decorrer das últimas duas décadas, muitas ações governamentais vêm sendo realizadas, cujo discurso está centrado na melhoria da Qualidade da Educação. Isto, inicialmente, pode indicar um consenso entre os diversos atores que constroem as políticas educacionais. No entanto, os diferentes sentidos que o termo adquire no contexto educacional sugerem que seu uso se coloca a serviço de projetos diversos, distintos e até antagônicos.

À medida que se universalizou o ensino, novos problemas referentes à Qualidade vão eclodindo. E o modelo neoliberal dos anos 1990 impôs novos paradigmas. Então, surge o discurso da *Qualidade Total* como a resolução dos problemas. Então, a qualidade passou a ser vista como busca de eficiência. Poucos recursos, muitas metas: “Será que o dinheiro que estamos gastando está sendo bem utilizado?” (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 21).

Longo (1996) explica que a ideologia da qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a ordens econômicas. Ao defender os princípios da gestão da qualidade total como caminho para melhoria do ensino, “ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria do mercado para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública” (SILVA, 2009, p. 219). E, na transposição da lógica comercial para a área social, proporcionou-se

a competição entre escolas; a remuneração por resultados; as famílias como “consumidoras” ou “clientes”. O produto agora é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo versus retorno econômico. [...] Entram em cena os grandes sistemas de avaliação (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 21).

Não sem tensões e contradições, essa ideologia foi hegemônica na formulação da política educacional. Assim, possibilitou a emergência e insurgência de alguns movimentos que buscam superar este o modelo tanto por parte da sociedade quanto por governos.

Assim, em contraposição, o uso do termo **Qualidade Social** surge no cenário da política educacional como possibilidade de construção do ideário do direito. Conforme Silva (2009, p. 255), esse novo significado

não se ajusta aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.

Essa perspectiva de Qualidade não pode deixar de considerar as dimensões intrínsecas e extrínsecas ou extraescolares que permeiam tal temática.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24-27), consideram que as dimensões mínimas comuns da qualidade da educação no plano extraescolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado. No plano intraescolar a Qualidade inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Carreira e Pinto (2007, p. 24) apresentam como Qualidade da Educação um conjunto de elementos e *dimensões* socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas da comunidade escolar, compreendendo políticas governamentais e os projetos sociais voltados para o bem comum, que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação, que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências

efetivamente democráticas. Enfim, a qualidade deve ser medida, também pelos laços de solidariedade que forem criados e também a *formação para a cidadania* (GADOTTI, 2010, p. 12).

Por fim, a proposição de um indicador de qualidade requer a leitura aprofundada de cada situação local. Definir um padrão universalizante dessa qualidade incorre em vários riscos quando as realidades que permitem o desenvolvimento dos sujeitos são tão diferentes, e sua inclusão político-social depende de situações localizadas.

Mas, para iniciar a discussão de um padrão dessa Qualidade almejada, portanto, haveremos de verificar o que está disposto nos discursos que compõem a própria definição da Educação como Direito Humano. Isto é, a Qualidade está para o pleno desenvolvimento e o alcance da dignidade Humana dos sujeitos educandos.

Sendo assim, pode-se afirmar que não há uma educação de qualidade em si, mas tantas educações de qualidade quantas sejam as que os grupos sociais possam enunciar, conhecer, pensar discutir, disputar.

b) Qualidade como Direito

O Estado brasileiro passou a considerar a Educação como direito universal e, conseqüentemente, a ter a obrigação de assegurar e garantir tal direito somente a partir da Constituição de 1934, quando define em seu artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

A Constituição de 1937, em seus artigos 129 e 130, afirma que é obrigatório e gratuito o ensino primário, sendo dever da Nação assegurar a Educação às crianças e aos jovens que não possuam condições financeiras para frequentarem escolas privadas.

Em relação à Constituição de 1946, mantém-se o que já estava definido pela Constituição de 1934 para a educação primária, ou seja, continua sendo obrigação do Estado e deverá ser gratuita. A Constituição do Regime Militar, de 1969 também afirma a educação como um direito de todo o povo brasileiro sendo ofertada no lar e na escola.

Podemos verificar que a Educação para todos é um direito assegurado constitucionalmente pelo Estado há 70 anos, mas a garantia do exercício deste direito se consolida de acordo com o regime político vigente [...] Neste sentido, podemos perceber que embalados pelo espírito da redemocratização brasileira, que tem como uma de suas bandeiras a igualdade de direitos a todo povo, os constituintes de 1988 formulam o artigo 227 (CABRAL, 2011, p. 41).

Na atual Legislação brasileira, o direito à educação responsabiliza os pais, o Estado, a comunidade e os próprios educandos. Cabendo, no entanto, ao Estado garantir esse direito, inclusive quando o assunto é qualidade.

A CF/88, ao estabelecer os deveres do Estado com a educação, declarou expressamente que “o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e que o “não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, CF/88, art. 208, §1º e 2º). Com esta declaração,

todos os cidadãos têm o direito de exigir do Estado o cumprimento de seu dever com relação à prestação educacional (SILVEIRA, 2006, p. 36).

A Educação é um direito que requer uma ação positiva do Estado. Mas não sem a presunção da Qualidade.

Nesse sentido, o dispositivo legal determina que a educação em geral, em todos os seus níveis e para todos, deve ter “*padrão de qualidade*”. [...] Considerada um direito público e subjetivo, é dever do Estado *promovê-la com qualidade* (CF, art. 208, § 1º); caso contrário, estará desrespeitando a Constituição Federal, gerando o direito de se exigir o cumprimento por meio de ações judiciais e importando responsabilidade da autoridade competente pelo fato (CF, art. 208, § 2º) (CABRAL, e DI GIORGI, 2012, p. 117).

Nessa perspectiva, a Qualidade é passível de judicialidade e exibibilidade. Mesmo que na prática, a exigência do direito à qualidade da Educação imprima enormes desafios, tanto na superação da falta de preparo do sistema de judiciário brasileiro para lidar com a temática como na ausência ou ineficácia de políticas públicas que garantam esse direito.

Além disso, Cury e Ferreira (2010, p. 98) também afirmam não haver nenhuma decisão emitida pelos Tribunais Superiores brasileiros – Supremo Tribunal Federal e Superior Tribunal de Justiça – sobre ações pleiteando a qualidade do ensino ou a responsabilização do Poder Executivo pela falta de qualidade, em nenhum nível de ensino.

De tal forma, conquanto o reconhecimento pelo arcabouço legal brasileiro, da necessidade de uma educação de qualidade, no âmbito do poder judiciário esta questão ainda não foi tratada como deveria.

Também no Estatuto da Criança e do Adolescente está expressamente descrito que a ação ou omissão de qualquer um dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, entre eles o direito à educação, implica punição na forma da lei (Art. 5º).

O que se percebe é que o ECA é taxativo ao considerar a educação como direito fundamental; quando não assegurada, por ação ou omissão do Poder Público ou da família, pode ser exigida judicialmente, pois fere a dignidade humana dessas crianças e adolescentes que estão em processo de desenvolvimento (CABRAL, e DI GIORGI, 2012, p. 121).

Ora, para que se cumpra a própria finalidade da Educação de pleno desenvolvimento da pessoa, da cidadania e sua qualificação para o trabalho, haveremos de pressupor sua oferta com Qualidade.

As normas internacionais determinam que a educação, em todas as suas formas e níveis, deve ser sempre: disponível, acessível, aceitável e adaptável. No que toca à aceitabilidade,

Garante a qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos, à qualificação do corpo docente e à adequação ao contexto cultural. O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios qualitativos elaborados e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para as famílias como para os estudantes. A qualidade educacional envolve tanto os resultados do ensino como as condições materiais de funcionamento das escolas e a adequação dos processos pedagógicos (AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p 25).

Se assim o considerarmos, o direito à educação e à qualidade tornam-se exigíveis judicialmente, mesmo que o texto constitucional apenas determine que o ensino deve ter qualidade, sem definir clara e objetivamente o que viria a ser “qualidade” dentro do contexto escolar.

Então, o direito à Educação não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter *qualidade social*, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

3. O Conselho Tutelar e o desafio da efetivação do Direito Humano à Educação

Ter acesso à Educação, com vistas à formação integral de crianças e adolescentes, independente de raça, cor, sexo ou religião, é um direito descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer) que situa-se na esfera de políticas públicas a fim de contribuir para as melhorias significativas da Educação brasileira.

Uma vez que as políticas públicas são respostas a problemas políticos, não ocorrem voluntariamente a menos que haja uma provocação. Dessa forma, tais políticas incorporaram, com mais ou menos intensidade, as concepções que estão em disputa na sociedade.

As políticas públicas de Educação são, portanto, respostas frente à apresentação do conjunto de demandas que passam a existir a partir desse confronto. Ressalta-se, conforme Azevedo (2004 p. 05), “que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado”, sendo a elaboração de tais políticas corresponsabilidade do Conselho Tutelar, conforme o artigo 136 do Estatuto, que reza ser de sua atribuição “assessorar o poder público na elaboração das políticas públicas”.

Mesmo que tenhamos conseguido a instalação de Conselhos Tutelares em todos os municípios de Pernambuco, constitui-se como desafio.

O Conselho Tutelar é um órgão que “pegou”, conseguindo uma legitimidade raramente vista em órgãos tão novos. Ousaríamos dizer que o CT é mais conhecido do que a Lei que o criou (Estatuto da Criança e do Adolescente). Todavia, algumas observações precisam ser feitas para que este grande zelador dos direitos da criança e do adolescente não se perca na história: conselheiros/as precisam buscar constantemente a sua autonomia estabelecida por lei (NASCIMENTO e NETO, 2012, p. 80).

Atualmente, em Pernambuco, há mais de duas centenas de Conselhos Tutelares instalados e em funcionamento.

a) O Conselho Tutelar e a Escola: ações de proteção a Crianças e Adolescentes

A história da criança e adolescente foi fortemente marcada por uma relação autoritária. Não compreendidos como sujeitos de direitos, instalavam-se sempre como o devir a ser. Apenas a partir da década de 1990 foram regulamentadas ações públicas para garantia dos direitos fundamentais e medidas de proteção integral das crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, uma lei complementar que reafirmando o compromisso constitucional de destinar uma política de proteção integral às crianças e adolescentes, define uma série de direitos sociais, desenha uma política e cria órgãos para a

execução e controle desta política (Conselho Nacional, Estaduais e Municipais dos direitos da criança e do adolescente, e em âmbito municipal o Conselho Tutelar) (ANDRADE, 2002, p. 79).

A nova legislação cercou o Direito à Educação Escolar de Crianças e Adolescentes de inúmeros mecanismos protetivos. A escola, como equipamento de Estado que operacionaliza o Direito à Educação, e mantém contato direto com o destinatário, é conferente da chamada e do zelo dos Direitos Humanos. Ao Conselho Tutelar, impôs o dever da determinação das providências destinadas a assegurar que Estado, família e comunidade assegurem tal direito.

Para assegurar que a Educação seja ofertada, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que a escola deve acionar o Conselho Tutelar em situações de negligência educacional:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência.

Tais medidas visam assegurar que Crianças e Adolescentes permaneçam na Escola, mas isso não é verificado em relação ao direito à qualidade de ensino.

No Congresso Nacional tramita, atualmente, o Projeto de Lei 7.420/06, que estabelece o padrão de qualidade da educação pública básica, o financiamento supletivo, a responsabilização pelo cumprimento de metas educacionais, a ação civil pública de responsabilidade educacional e dá outras providências, fruto de anexações de vários outros projetos de Lei que tratavam de assegurar, de certa medida, a Qualidade da Educação básica.

No entanto, no que toca ao discurso de Qualidade Educacional, este projeto de Lei é capaz de imprimir políticas sociais compensatórias que superem as situações de insuficiência de outras políticas sociais obrigatórias ao Estado, que assegurem o pleno desenvolvimento do sujeito educando, tais como o acesso ao esporte e ao lazer, a convivência familiar e comunitária, o direito à cidade e aos bens culturais por ela produzidos, etc.

Dessa forma, a qualidade educacional que se põe em tela pela legislação proposta permeia a responsabilidade do gestor em assegurar a Educação escolar formal, medindo a aprendizagem aferida nos testes de larga escala, sem, no entanto, considerar as condicionalidades sociais mais amplas. Isso porque assegurar o direito a Qualidade, implica, igualmente de solucionar um problema social e não apenas pedagógico.

Estando a Qualidade da Educação como centro catalizador das políticas que assegurem o pleno desenvolvimento da Criança e do Adolescente e para o próprio cumprimento da finalidade da Edu-escolarização, é de responsabilidade do Conselho Tutelar asseverar a tal estado de Qualidade.

Mas, o Conselho Tutelar não atua sozinho, nem pode. A partir do estabelecido pelo Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, impõe que a efetivação do Direito a Educação a partir da atuação do conjunto dos atores que o compõem. E não há como visualizar sucesso na atuação desses atores de forma isolada, isso porque a negação do Direito a Educação quase nunca acontece de forma desarticulada da violação de outros direitos.

Neste sentido, o compromisso com a luta em favor da infância e juventude pretende mobilizar os diferentes atores da sociedade. Nem a Escola (Estado), nem a sociedade (Conselho Tutelar), nem a família cumpre seu papel de zelador dos Direitos com autossuficiência. Articulados, influenciam pensamentos e posicionamentos políticos, decisões que impactam diversas esferas da sociedade, ocasionando a conquista de novos direitos e a manutenção de outros.

Então ao se perceber num todo sistêmico, permite-se potencializar ações que superem a situação de não direito.

Considerações

A efetivação do Direito Humano à Educação de Qualidade, prevista no arcabouço legal brasileiro, depende muito além do previsto. Família, comunidade e Estado exercem um papel fundamental para que se assegure tal direito.

O exercício do Direito à Educação não pode prescindir a atuação do Conselho Tutelar, alteração estrutural introduzida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e principal fenômeno de ruptura com o sistema hierárquico, senhorial e patriarcal até então vigente na legislação específica para o público infanto-adolescente no Brasil.

Ainda que haja uma incompreensão formal da Qualidade como Direito pelo Sistema de Justiça e por parte da Sociedade, é um caminho inevitável. Seja porque inúmeros projetos de Lei tramitam no Congresso Nacional com essa prerrogativa, seja porque assegurada a entrada na rede de ensino devemos de encontrar alternativas e meios de assegurar a qualidade, como passo decisivo e evolutivo das políticas educacionais.

No tocante à Escola, aos sistemas de ensino e seus operadores, o desafio não é o de menores proporções: a compreensão da conformidade estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e a imputação de novas culturas democráticas e democratizantes e protetoras contra violações promovidas e provocadas contra Crianças e Adolescentes pela sociedade, pelo Estado e/ou pela família infere um novo foco e um novo agir na luta pela efetivação do direito à Educação.

Recebido em janeiro de 2017.

Aprovado em março de 2017.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **Coleção Manual de Direitos Humanos** – volume 07: Direito Humano à Educação – 2ª edição – Atualizada e Revisada. Novembro 2011.

ANDRADE, José Eduardo. **Conselhos Tutelares: Sem ou Cem Caminhos?** São Paulo: Veras Editora, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

BANDEIRA, João Tancredo Sá. **Conselho tutelar: espaço público de exercício da democracia participativa e seus paradoxos**. Universidade Federal do Ceará [dissertação]. Fortaleza, 2006.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. **Serviço Social e Sociedade**. Nº 109 São Paulo Jan./Mar. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Casa Civil, 2009.

BRASIL. **Resolução 113 do Conanda de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos. Brasília: 2006.

BRASIL. LDB. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 16 de fev. de 2015.

CABRAL, Karina Melissa e DI GIORGI Cristiano Amaral. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012.

CABRAL, Mercês. Estatuto da criança e do adolescente e a garantia dos direitos à educação In: MIRANDA, Humberto (org). **Estatuto da criança e do adolescente: conquistas e desafios**. Recife: Ed. Universitária da UFRPE, 2011.

CAMARGO, R. B. Gestão Democrática e a nova qualidade de ensino: o conselho da escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CURY, JAMIL e FERREIRA, LUIZ. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.26, n.1, p. 75-103, jan./abr. 2010.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 10 ed. 2006. Diário de Pernambuco. **Estatuto da Criança: proteção ou paternalismo**. Recife, 13 de outubro de 1990. Cidade, p. A 28.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007.

ECEPE. **Pesquisa Conhecer para Fortalecer**. Recife: Escola de Conselhos de Pernambuco/UFRPE, CEDCA-PE, 2014.

ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, v.1, 2010.

IBOPE. **83% da população é a favor da redução da maioria penal**. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/83-da-populacao-e-a-favor-da-reducao-da-maioridade-penal.aspx>. Acesso em 16 de fev. de 2015.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa é pena?** 2ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

MOTTA, Paulo Roberto. Participação e Descentralização Administrativa: lições de experiências brasileiras. **Administração Pública**, v. 28, n 3, jul./set. p. 174-194, 1994.

NASCIMENTO, J. A.; GAMEIRO, T. G. O Sistema de Garantia de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente. In: NASCIMENTO et al. **Quer um Conselho?**. Recife: Escola de Conselhos de Pernambuco/UFRPE, 2014.

NASCIMENTO, J. A.; SILVINO, Neto. **Criança e do adolescente: prioridade absoluta?** Recife: Escola de Conselhos de Pernambuco/UFRPE, 2012.

OLIVEIRA, Iris Maria (coord.) **Perfil dos Conselheiros Municipais de Gestão Participativa no Rio Grande do Norte nas áreas de Saúde, Educação, Assistência Social e Criança e Adolescentes**. Natal: Arquidiocese de Natal; Pastoral da Criança; UFRN, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p.05-23, 2005.

PEREIRA, Cláudia Vieira. **A contribuição do Tribunal de Contas da União para o Aprimoramento do Controle Social**: O caso dos Conselhos de Alimentação Escolar. Brasília, 2004.

CNI-IBOPE. **Retratos da sociedade brasileira**: segurança pública. Brasília: CNI, 2011.

RISOPATRÓN, Verónica. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago del Chile: OREALC/UNESCO, 1991.

SACCONI, Luiz Antonio. **Mini Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. São Paulo: Geração, 2012.

SANTOS, A. Descentralização e Municipalização: Habitação, Saneamento e Transporte. In: **Anais do Seminário Municipalização das Políticas Públicas**. Brasília, DF: ENAP, 1993.

SCHEINVAR, Estela. **O Feitiço da Política Pública**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVEIRA, A. A. D. Direito à educação e o Ministério Público: uma análise da atuação de duas Promotorias de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. (Dissertação de Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. ●

INFÂNCIA, VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DIÁLOGOS E CONTEXTOS

*Hugo Monteiro Ferreira*¹

*Maria Angélica de Deus Xavier Neves (GETIJ/DED/UFRPE)*²

RESUMO

Este artigo apresenta análises de dados da pesquisa de graduação intitulada *Violência na Escola: Diálogo e Contextos* (/2012/2016). O objetivo geral e os objetivos específicos relacionam-se com o seguinte problema: É possível por meio do diálogo e da contextualização identitária, minimizar ou mesmo erradicar a violência na escola praticadas entre/contra crianças e/ou adolescentes? Metodologicamente, a investigação se fundamentou em duas modalidades de pesquisa teórica e empírica. aplicou abordagem qualitativa, tendo como métodos procedimentos etnográficos e utilizado-se de técnicas de coleta de dados como entrevista semiestruturada e observação participante. Os aportes teóricos que sustentaram esse estudo estão amparados em Abramovay (2002); Freire (1975); Gomes (2007); Galvão (2008; 2010); 2003); Njaine e Minayo (2003); Noletto (2001) e Michaliszyn (2011). A violência na escola, segundo dados que coletamos, tem origem na

1 Professor do departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação Educação, Culturas e Identidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: hmonteiroferreira@yahoo.com.br

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Membro do Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude.

violência social como um todo e a escola, em razão de sua condição social e histórica, torna-se por isso mesma também violenta. Nossa intenção, todavia, foi demonstrar de que modo essa violência poderá ser minimizada e/ou erradicada.

Palavras-chave: Violência Escolar; Diálogo; Contextualização; Docência.

CHILDHOOD, VIOLENCE AT SCHOOL: DIALOGUES AND CONTEXTS

ABSTRACT

This article presents data analyzes of the graduation research entitled Violence in School: Dialogue and Contexts (/ 2012/2016). The general objective and the specific objectives relate to the following problem: is it possible through dialogue and contextualization, to minimize or even eradicate violence at school against children and / or adolescents? Methodologically, the research was based on two modalities of theoretical and empirical research. Applied a qualitative approach, using as methods ethnographic procedures and using data collection techniques such as semi-structured interview and participant observation. The theoretical contributions that supported this study are supported by Abramovay (2002); Freire (1975); Gomes (2007); Galvão (2008; 2010); Njaine e Minayo (2003); Noletto (2001) e Michaliszyn (2011). Violence at school, according to data we collect, originates from social violence as a whole and the school, because of its social and historical condition, is therefore also violent. Our intention, however, was to demonstrate how this violence could be minimized and / or eradicated.

Keywords: School Violence; Dialogue; Contextualization; Teaching.

A minha alma tá armada e apontada
Para cara do sossego!
(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz, é medo!
(Medo! Medo! Medo! Medo!)
(...)
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitido
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir
É pela paz que eu não quero seguir admitido

O Rappa, *A minha alma (A paz que eu não quero)*, 2003

Introdução

A escola é uma instituição social e histórica, ou seja, não deve ser desassociada das ideologias, da linguagem, do imaginário e do pensamento humano. Há uma relação profícua entre ambiência escolar e vida individual e coletiva das pessoas. Nesse sentido, quando falamos em violência que acontece dentro da escola, também precisamos entender a violência que acontece fora da escola, suas causas e suas consequências e como esses dois fenômenos estão imbricados.

Há neste artigo discussões teóricas as quais apresentam argumentos que fundamentam de modo mais reflexivo aquilo que dissemos no parágrafo acima, isto é, existe uma inter-relação entre a sociedade e a escola, logo entre a violência que ocorre na sociedade e a que ocorre na escola, prejudicando crianças e adolescentes. Uma está ligada a outra e ambas

possuem intensa e densa agressividade violenta. Não podemos, no entanto, deixar de evidenciar que a violência escolar, ou aquela que ocorre nos bancos escolares, possui especificidades e que a escola, na condição de instituição reflexiva, pode ajudar a combater ocorrências de agressividade entre e contra infantis.

Na nossa visão, o combate a violência precisa ocorrer a partir do diálogo e das contextualizações. Isto porque, parece-nos acertado dizer que tais categorias quando materializadas nas práticas pedagógicas possibilitam e permitem que crianças e adolescentes consigam experimentar a escola de modo não agressivo, portanto dialógico. Acreditamos que numa escola na qual diálogo e contextualização identitária acontecem, a ocorrência da violência ou é minimizada ou é erradicada.

A pesquisa que fundamenta o presente texto teve como objetivo geral investigar, através de um estudo empírico e teórico, situações de violência na escola, evidenciando qual o papel do diálogo e das contextualizações identitárias, com vistas à minimização do problema. E como objetivos específicos: a) apresentar por meio de pesquisa teórica, conceituações sobre violência escolar, explicando suas possíveis causas e consequências; b) comparar, através de investigação empírica e teórica, modelos pedagógicos que demonstrem ou problemas na resolução dos conflitos ou sucesso na resolução dos conflitos ocorridos em sala de aula e c) propor, por meio de reflexões teóricas, sugestões que possam colaborar com a prática pedagógica no que diz respeito aos problemas encontrados no âmbito da temática violência escolar.

Muitas perguntas nos motivaram a pesquisar o tema em tela: a) a escola é violenta ou a escola se torna violenta?; b) a violência que presenciamos na escola entre/contra crianças e adolescentes é originária da violência que existe na sociedade como um todo?; c) se tivermos diálogo, teremos uma escola menos violenta ou pacífica?; d) qual o papel da contextualização na resolução de conflitos dentro da escola?; e) há saída para os problemas que experimentamos no cotidiano da sala de aula no que diz respeito à

violência? Tais perguntas não pretendem ser totalmente respondidas, mas dinamizam a nossa trajetória de pesquisado.

Na pesquisa teórica, estudamos diversos autores os quais tratam sobre os temas que estão presentes em nosso trabalho. Os principais são: Abramovay (2002); Freire (1975); Gomes (2007); Galvão (2008; 2010); Njaine e Minayo (2003); Noletto (2001) Michaliszyn (2011). Estes autores, mais alguns outros que ainda estamos estudando, nos dão base para que possamos argumentar de modo consistente o que estamos estudando. São autores que pesquisam sobre o nosso tema e que trazem luz as nossas dúvidas.

De um ponto de vista metodológico, nossa pesquisa se assenta nas modalidades de pesquisa teórica e empírica, aplicamos uma abordagem qualitativa e nos inspiramos na etnografia para que façamos os nossos procedimentos metodológicos. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação participante. Nosso *locus* de investigação foi uma escola municipal do Recife e nossos participantes investigados foram docentes do Ensino Fundamental

Entendemos pelo que já estudamos que a violência é um fenômeno de difícil compreensão e solução, visto que suas causas possuem raízes diversas. No entanto, vimos também que as experiências dialógicas em sala de aula demonstram que é possível para a escola, tentar minimizar a violência e dar início a um modelo pacífico de sociedade dentro da ambiência escolar. O diálogo, no nosso entendimento, evita a guerra, porque estabelece acordos entre aqueles que pensam diferente e agem de forma diferente.

Não poderemos ter uma escola pacífica enquanto não tivermos uma escola dialógica. A escola dialógica é aberta para a convivência entre os diferentes e propositiva, pois não pretende dar continuidade aos problemas que se engendram na sociedade como um todo. O diálogo, como explicamos aqui, leva ao contexto, à contextualização e esta, por sua vez, conduz à diversidade. Ainda é nossa intenção avançar um pouco nos estudos da diversidade, neste momento, não o fizemos, mas faremos.

A escola com diálogo e fundamentada em contextos não deve ser entendida como uma utopia, mas como algo que é possível, desde que os seres humanos queiram. Como veremos, apresentamos a análise que fizemos das entrevistas que realizamos com as professoras da escola na qual coletamos os dados empíricos. Com base nas respostas das professoras, fizemos comentários sobre o que ouvimos e sobre o que assistimos em sala de aula. As respostas das professoras e a observação que realizamos em sala de aula ratificaram o argumento central de nossa investigação.

1. A violência escolar e sua relação com a sociedade

Não é simples dizer o que violência escolar, pois a violência escolar é também a violência que está fora da escola. Infelizmente, nos dias hodiernos, vivemos numa sociedade extremamente violenta na qual a relação entre as pessoas está muito difícil e a capacidade de diálogo entre os seres humanos não tem sido fácil. Assim, não é simples dizer que violência escolar é um tipo de violência que ocorre só dentro da escola, pois aquilo que acontece no meio do pátio, na hora do recreio, na quadra de esportes, na sala de aula, também acontece no meio da rua e dentro de casa.

Entendemos que a violência escolar, portanto, é um fenômeno que vem de fora da escola e que dentro da instituição de ensino toma proporções específicas e maiores. Essa nossa opinião tem fundamentos na opinião de Gonçalves e Sposito (2002), para quem a violência escolar só existe porque a sociedade na qual a escola está inserida também é violenta e não sabe resolver sem guerras os conflitos por ela vivenciados. Sabemos que acontecimentos como roubos, assaltos, corrupção, sequestro têm a ver com a desigualdade social e econômica e que isso tem rebatimento na escola e na vida dos sujeitos que vivem na escola.

Segundo Gonçalves e Sposito (2002), agressões e ofensas entre alunos, entre professores e alunos, desrespeitos aos funcionários, *bullying*,

assédios e tantas outras situações que desqualificam o relacionamento humano são reflexos de uma sociedade cercada pelo “incapacidade que temos de dialogar uns com os outros, respeitando as nossas diferenças e sabendo entender as identidades de cada um” (GONÇALVES e SPOSITO, 2002:23). De acordo com Sposito (2002), a violência na sociedade não é um fato atual, sempre esteve presente nas mais diversas civilizações, revelando-se com características contextuais próprias de cada época. “Os seres humanos são muito violentos quando querem impor suas ideias”. (SPOSITO, 2002:61).

Para Gonçalves (2002), as mudanças sociais que ocorrem no Brasil desde a década de 80, com o surgimento da redemocratização e com a certeza da globalização e com alterações no comportamento individual e coletivo de muitas classes sociais mexeram muito com a escola, mas “nem sempre a escola esteve preparada para receber tais mudanças no seu universo” e essa “situação de não se adaptar da escola” provocou muitos problemas dentro da sala de aula entre as novas gerações e as gerações formadas em épocas e períodos diferentes. “A escola não conseguiu dialogar com uma novidade que chegou para ela”. (SPOSITO, 2002:66).

As causas da violência na escola, portanto, segundo Gonçalves (2002) e Sposito (2002), estão ligadas à violência que ocorre na sociedade como um todo e que tem base na desigualdade social e econômica, na diferença cultural e na incapacidade de dialogar com as diferenças demonstrada em muitos momentos de nossa civilização. Conforme Sposito (2002:77), as diversas modalidades de violência engendradas na sociedade atingem, além dos espaços privados, àqueles de domínio público e os efeitos desta violência acabam por afetar praticamente todos os contextos institucionais, entre eles, a escola.

Ao estudarmos questões referentes à díade violência/indisciplina, circunscrita aos estabelecimentos escolares formais, procuramos ter como um dos pontos de orientação um conceito ampliado de violência, visto que esta é tradicionalmente percebida preferencialmente enquanto danos físicos e

materiais. A escritora Marilena Chauí (1996/1997) entende que a violência de modo geral é:

uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1996/1997, p. 35).

Esse conceito apresentado por Chauí (1996/1997) sobre violência numa visão geral nos ajuda a perceber que a violência dentro da escola é algo que tem a ver com a opressão que os mais fortes tendem a fazer contra os mais fracos. E que essa violência dentro da escola é algo que possui base na violência que ocorre fora da escola de modo forte na sociedade. A “assimetria” entre quem manda e quem obedece, quem dita a norma e quem tem de cumprir a norma, quem é o chefe e quem é o operário, quem acha que tem o poder e quem acha que é subordinado ao poder.

Nesse sentido, podemos dizer que a violência que ocorre na escola é uma questão de opressão entre fortes e fracos, entre quem se acha poderoso e quem se acha oprimido, entre quem tem força social e quem não tem.

Segundo Abramovay (2002:21) “a escola reproduz o que tem na rua e, não fazendo contraponto ao que é de fora da escola, passa a tornar seu o que seu, de fato não é...” . Ainda conforme Abramovay:

um olhar sócio histórico, tendo como um apoio os condicionantes culturais, poderá desenhar novas configurações, caracterizando o problema enquanto interdisciplinar, transversal à Pedagogia e devendo ser tratado por um maior número de áreas em torno das ciências da educação. (ABRAMOVAY, 2002:41).

Aquino (1996) traz mapeamento do fenômeno da violência escolar em treze capitais brasileiras. Para este autor, o conceito de violência escolar é utilizado de forma bastante abrangente, mas nenhum, de fato, deve ficar desassociado da relação que mantém com os problemas ocorridos fora da escola. Segundo Aquino (1996), a violência escolar tem origem na violência social e histórica, cultural e geográfica, econômica e espiritual, étnica e de gênero, de orientação sexual, nacionalidade, que ocorre por questões de preconceito, discriminação, rejeição e intolerância.

Nos nossos estudos, percebemos que existem significativas diferenças entre autores de diversos países e de conceituação sobre violência na escola, porém verificamos que existe um consenso no que tange às causas, sendo estas consideradas multifatoriais como também relacionadas à sociedade na qual a escola está inserida. Atualmente, é possível encontrarmos um aumento no número de pesquisas sobre o fenômeno da violência, todavia, Sposito (2002) afirma que mesmo após o advento da democratização do país, quando o tema alcançou o debate público, a quantidade de produção científica ainda é incipiente e apenas nos últimos anos, ela tem sido fomentada, sobretudo nas instituições de ensino superior e em algumas organizações não governamentais.

2. A escola, as crianças e os adolescentes: algumas tipologias de violência

A violência que as crianças e os adolescentes exercem/sofrem é, antes de tudo, a que seu meio exerce sobre eles, assinala Colombier (1989). A criança e o/a adolescente podem trazer para a ambiência escolar as experiências violentas e agressivas ocorridas nos seus cotidianos. Espaços e tempos violentos forjam sujeitos que aprendem a lidar com essas situações como se fossem elas as mais legítimas e as mais adequadas nos seus processos de relacionamentos coletivos.

Segundo Colombier (1989), há alguns tipos de violência que são vivenciadas pelas crianças e pelos adolescentes fora da escola e que podem ter repercussão dentro escola. A violência doméstica e a violência simbólica são dois tipos de violência experimentadas por crianças e adolescentes e que podem ter sérias repercussões para e nos processos de vivência individual e coletiva. Ferreira (2012) afirma que a violência doméstica é um transtorno na vida de crianças e adolescentes que passam por esse tipo de situação dentro de casa.

Dados do Instituto Patrícia Galvão (2010) sinalizam que há uma relação entre crianças e adolescentes que xingam, quebram, batem, se envolvem em brigas, ameaçam, com famílias que vivenciam violência contra a mulher. “Em casas nas quais as mulheres (mães) sofrem violência por parte de seus companheiros, crianças e adolescentes, na vivência escolar, tendem a reproduzir posturas agressivas” (FERREIRA, 2012). Nesse sentido, compreendemos que casas violentas são matrizes de salas de aula violentas.

A violência que é experimentada dentro das casas pelas crianças e pelos adolescentes também não deve ser isolada de violências mais amplas que acontecem fora de casa, nas situações sociais como um todo. Há, como explica Waiselfisz (2015), estreita relação entre uma cultura social violenta e a violência no âmbito doméstico e também no âmbito escolar. Isto é, países,

estados, cidades, bairros, localidades, causas e condições violentas, geram interlocuções violentas, agressivas.

Para Waiselfisz (2015), nossas infâncias estão submetidas a um mundo forjado numa cultura usuária de armas de fogo³. Dados levantados por esse pesquisador demonstram que a arma de fogo e o número de óbitos numa sociedade têm relação que deve ser considerada. Ainda segundo Waiselfisz, quem mais morrem de mortes “matadas por armas de fogo” são crianças, adolescentes e jovens, visto que essas pessoas, nessas gerações, estão expostas às violências diversas que uma cultura agressiva promove e possibilita.

Conforme Colombier (1989), a violência simbólica, um dos tipos apontados por Sposito (2002), é muito difícil de ser percebida e categorizada como violência, no entanto, é real e contundente na vida de uma criança, de um adolescente, de um jovem.

A violência simbólica exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento”. (COLOMBIER, 1989:57)

De acordo com Ferreira (2012), a violência simbólica, experimentada por crianças nos ambientes familiares, tem consequências desastrosas na

3 WAISELFISZ, Julio Jacob. **Mapa da Violência 2015: Mortes Matadas por Armas de Fogo**. <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>. Consulta em abril de 2015.

vida escolar. Crianças que vivenciam cerceamentos, escanteamentos, indiferenças, limitações alimentares, mentiras, predileções, preterimentos, julgamentos silenciosos, acusações generalizadas, trazem, para o dia-a-dia das salas de aula registros de agressividade com o coletivo ou consigo mesmas. Como estamos dizendo desde o início desse tópico, a existência de fenômenos de violência na escola não deve ser analisados isoladamente, ignorando aspectos sociais, culturais, geográficos, econômicos, étnicos, linguísticos, afetivos e emocionais.

Conforme nos explica Fante (2013), a violência contra crianças e contra adolescentes ocorrida no espaço escolar, ainda que não deve ser analisada isoladamente, em certos aspectos, pode assumir configurações próprias. Para Ferreira (2012) o *bullying* é um exemplo de violência que, embora não ocorrendo somente na escola, tem nesse espaço social um dos seus meios mais propensos para que esse tipo de violência se dê. “A escola pode aprender a ser fisicamente violenta, o *bullying*, em muitas situações, materializa um tipo de agressividade que não é comum vê-lo em outros ambientes senão o escolar.” (FERREIRA, 2016)

Para Abramovay (2002), crianças e adolescentes violentos são crianças e adolescentes que aprendem a ser violentos, porque não são educados para o diálogo e para o contexto. Concordamos com Abramovay (2002), pois entendemos que o diálogo e o contexto são essenciais para que a violência que se cria na escola e na sociedade como um todo diminua ou suma definitivamente. Ferreira (2012) afirma que a violência na escola é fruto de um mundo em que não se costuma praticar diálogos e não se considera a contextualização de cada identidade.

3. A escola, o diálogo e as contextualizações

Entendemos que a violência na escola não é de fácil resolução. Como dissemos nos dois tópicos anteriores, a violência na escola tem base nas

problemáticas que estão fora do ambiente pedagógico, porém, de algum modo, no ambiente pedagógico ela se mantém e nele, em muitos casos, assume outras configurações. No entanto, entendemos que uma escola necessita ser dialógica e considerar os contextos diversos das identidades diversas para que possa minimizar os problemas encontrados na escola e por ela mantidos no que diz respeito à violência escolar.

Freire (1975) explica que o diálogo é um encontro entre pessoas, mediado pelo mundo, não se esgotando na relação entre duas pessoas, mas tendo de considerar que essas duas ou mais pessoas estão envolvidas em contextos diferentes, portanto em realidade diferentes. Conforme Freire (1975:91), não pode haver “diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem, entre os que negam aos demais o direitos de dizer a palavra e os que se acham negador”, isto porque, o diálogo nasce do acordo entre os pares, do respeito, da compreensão.

Uma escola com diálogo é o mesmo que uma escola dialógica, local pedagógico onde existe a dialogicidade. Segundo Ferreira (2012), a dialogicidade está (in) diretamente ligada aos processos dialógicos, isto é, os processos que não pretendem hegemonia de falas e silenciamento de falas. “A dialogicidade tem por natureza dar vez e voz às interlocuções, evitando que um pensamento se sobreponha a outro e permitindo que o diálogo em sala de aula seja fio condutor de reflexões e debates. No universo da dialogicidade, não se exclui o contraditório, porém o torna possível” (FERREIRA, 2012:13).

Entendemos que quando falta diálogo na escola sobra opressão, ou seja, sem diálogo, com opressão, teremos o mais fraco sendo vítima do mais forte e o mais forte, como nos explica Gonçalves (2002), é sempre aquele que tem traços de identidade adequado ao que se espera socialmente. O diálogo evita que a briga entre os diferentes faça o mais forte impor sua visão de vida ao mais fraco. Sem a boa conversa, as pessoas sempre decidem os conflitos na base ou da agressão física, ou psicológica ou simbólica.

Freire insiste que sem diálogo, há tendência a se ter opressão nos processos educativos. Parece-nos então adequado dizer que a opinião de Freire

(1975) se aproxima da opinião de Zabala (1995) quando este assinala que nos cotidiano da prática pedagógica a ausência da contradição implica a presença da supremacia de um em prejuízo do direito do outro. Eis um problema que a docência integral necessita resolver: ausência de diálogo pode promover uma série de problemas nos processos de aprendizagens.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos" (FREIRE, 1975, p.115-116).

No nosso entendimento, seria inadequado, portanto, uma docência integral que não esteja devidamente sintonizada com esse princípio, o princípio da dialogicidade. De mesma forma, é, no nosso ver, incoerente com a proposta de educação integral que aqui defendemos, posturas pedagógicas que ignorem as contextualizações identitárias dos sujeitos envolvidos nos e com os processos educativos. A contextualização pode ser compreendida, considerando que:

é um fenômeno de vital relevância para os processos de reflexão tanto em termos de ensino quanto em termos

de aprendizagens. A contextualização importa sobremaneira para a compreensão das questões identitárias, uma vez que tais questões exigem por parte das interlocuções o respeito a situacionalidade do outro. Difícil se conseguir respeitar a experiência daquele que não é similar se não for considerada a dimensão contextual de cada pessoa. Seria, portanto, acertado dizer que a contextualização é vital para a empatia, logo para compreensões plurais identitárias (FERREIRA, 2007:138)

De um ponto de vista, conceitual, a contextualização poderá ser entendida como:

A relação de dependência entre as situações que estão ligadas a um fato ou circunstância: o contexto social da ditadura. O que compõe o texto na sua totalidade; a reunião dos elementos do texto que estão relacionados com uma palavra ou frase e contribuem para a modificação ou esclarecimento de seus significados. P.ext. Encadeamento do que compõe o discurso; contextura. Linguística. Ordenação sequencial extralinguística que, durante um ato comunicativo, determina as circunstâncias de utilização da língua. (Etm. do latim: contextus.us) (Dicionário Online. <http://www.dicio.com.br/contexto>)

Não se pode tratar sobre educação integral sem que as duas explicações citadas sejam consideradas. Nesse caso mais precisamente, a docência na educação integral necessita considerar as variações identitárias que ocorrem no âmbito da sala de aula e para que tal consideração se dê, é fundamental que ocorra o processo de contextualização das realidades que se

apresentarão no universo pedagógico. Sob a lógica da contextualização, muito provavelmente, os traços identitários cambiantes, volúveis, incertos, imprecisos, transitórios terão melhor compreensão por parte da docência.

A LDB 9.394/96, no artigo 28º, indica como isso pode ser feito, por expor que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. Isso significa que o ensino deve levar em conta o cotidiano e a realidade de cada região, as experiências vividas pelos alunos, quais serão suas prováveis áreas de atuação profissional, como eles podem atuar como cidadãos; enfim, ensinar levando em conta o contexto dos estudantes. Somente baseado nisso é que o conhecimento ganhará significado real para o aluno. Do contrário, ele poderá se perguntar: “Para que estou aprendendo isso?” ou “Quando eu usarei isso em minha vida?”. Isso faz com que o aluno passe a rejeitar a matéria, dificultando os processos de ensino e aprendizagem. (RICARDO, 2001:149)

A contextualização das situações, das ocorrências, possibilita ao docente não tomar como referência uma única realidade, desprezando aspectos identitários que caracterizam os sujeitos em suas singularidades. Na medida em que contextualiza, o docente consegue estabelecer nas suas relações com os elementos constitutivos da sua prática pedagógica consistentes e coerentes abordagens, de modo que evite segregações e preconceitos.

A contextualização das práticas pedagógicas, para além do âmbito identitário, contempla também as questões relacionadas ao âmbito do conteúdo, uma vez que propõe que o ensino de conteúdos conceituais possa apresentar para os discentes uma espécie de melhor compreensão na sua

aplicabilidade. Isto é, num processo de ensino para o qual a contextualização é elemento fundamental, o conteúdo conceitual não é tratado como algo exógeno à vida dos discentes.

A contextualização remete imediatamente a um outro elemento que, no nosso entendimento, precisa fazer parte da docência integral: a diversidade. A diversidade poderá ser compreendida como a existência de diferenças que não se excluindo, podem se opor. A oposição não implicará a exclusão, a segregação, a discriminação, a destruição daquele ou daquele o qual não espelha traços identitários. No universo da diversidade, não existe espaço para a igualdade previamente apresentada.

A diversidade é uma situação real em sala de aula e, no momento em que processos pedagógicos se dão, é essencial à docência que essa situação real seja devidamente considerada. Há diversidade em muitos aspectos no universo escolar: gênero, orientação sexual, etnia, crença religiosa, cultura, geração, cognição, familiar, econômica, social, cultural. A diversidade faz parte da natureza da convivência social, compreendê-la num ato docente é menos uma opção e mais uma obrigação (FERREIRA, 2012).

4. A violência na escola: diálogos e contextualizações

4.1 Explicações Iniciais

Neste tópico, apresentaremos discussões sobre os dados que coletamos na parte empírica de nossa pesquisa. Como já explicamos, nossa investigação ocorreu fundamentada em duas modalidades de pesquisa: a teórica e a empírica. Na teórica, levantamos os dados – os estudos – necessários para que nossos argumentos não fiquem frágeis e nem se percam em posições exclusivamente pessoais. Na empírica, coletamos dados no campo e a partir dessas situações, montamos um quadro de dados que nos permitiram proceder às análises.

Nossa pesquisa se fundamenta numa abordagem de natureza qualitativa. A abordagem qualitativa nos ajuda a não nos restringirmos a análises meramente quantitativas como também nos auxilia a termos uma visão crítica diante dos dados que nos postos pela investigação. Por meio da abordagem qualitativa, podemos compreender com maior precisão as razões que estão implícitas em certos acontecimentos, em certas ocorrências.

O método que utilizamos se aproxima dos estudos etnográficos. No entanto, não usamos exatamente a etnografia, pois não nos debruçamos sobre o grupo pesquisado da mesma maneira que faz um etnógrafo. Marli André (2010) fez um livro sobre a relação etnografia e prática escolar e nesse livro, ela explica que, em educação, usamos métodos que se aproximam da etnografia, porém não são etnográficos como o método usado por antropólogos e linguistas.

O método que usamos, em nossa pesquisa, possibilitou-nos fazer uso de duas técnicas de coleta de dados, muito utilizadas nas pesquisas etnográficas: a entrevista semiestruturada e a observação participante. Essas duas técnicas foram usadas, porque entendemos que são necessárias ao que pretendemos saber: o diálogo e a contextualização minimizam e/ou erradicam a violência ocorrida no ambiente escolar? Essa é certamente a pergunta-chave de nossa investigação.

A entrevista semiestruturada é usada para ajudar o pesquisador a compreender melhor aquilo que durante a observação não ficou muito claro e por isso, necessita de esclarecimentos mais amplos. A entrevista semiestruturada, a partir de uma abordagem qualitativa, pode, em muitas ocasiões, ocorrer várias vezes e de forma intensa, uma vez que é papel dessa técnica ajudar o pesquisador a aprender mais sobre o objeto investigado.

A entrevista semiestruturada como o próprio nome diz não é rígida nas perguntas, porém é feita com um roteiro e acontece de modo mais flexível no tocante ao que se quer perguntar. Não precisa ser perguntado exatamente o que está no roteiro, mas podem ser feitas perguntas que se baseiem no

roteiro proposto. A entrevista semiestruturada, no caso de nossos estudos, foi muito importante.

Além da entrevista, como já dissemos, fizemos uso da observação participante. Através dessa técnica, conseguimos ver e compreender muitos acontecimentos dentro da escola e mais especialmente dentro da sala de aula. A observação ajuda o pesquisador a ter uma noção real de como se dão acontecimentos, por vezes, só dito durante as entrevistas. A observação é uma técnica que ajuda bastante pesquisa como a nossa.

A observação, além de ter um momento exploratório, também pode ter um momento em que o pesquisador, para além de observar, participe do processo de investigação de maneira mais próxima do objeto, explicando para os participantes da pesquisa qual o seu papel naquele momento e o que pretende com aquelas anotações. A observação participante colabora com a permanência do pesquisador no grupo pesquisado.

Em razão do que dissemos acima, usamos vários instrumentos de pesquisa: o diário de campo, onde anotamos tudo que observávamos; a máquina fotográfica, onde registramos todos os momentos possíveis de serem registrados com imagens; a gravação em áudio, para que depois, pudéssemos fazer transcrição durante o processo de análise dos dados propostos.

Nossa pesquisa empírica, aconteceu numa escola municipal, localizada no bairro da Várzea, na cidade do Recife, estado de Pernambuco. É uma escola pública, que oferece à comunidade escolar as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil – Pré Escolar para as crianças com idade de cinco anos; Ensino Fundamental – Anos Iniciais a partir dos seis anos. A Escola tem um total de 24 turmas, sendo aproximadamente 30 alunos na Educação Infantil e 454 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois constantemente há matrículas e transferências devidas a diversos problemas familiares.

De um ponto de vista da rede física, a escola tem a seguinte estrutura: 1 Direção/Secretaria, 12 salas de aulas, 1 sala de Professores, 1 sala de Coordenação, 1 biblioteca, 1 laboratório de Informática, 1 sala de mídias, 1

sala para Programa Mais Educação, 1 sala para programa Distorção idade/série, 1 Cozinha/Refeitório, 2 almoxarifados (materiais didáticos e limpeza), 6 sanitários (masculino e feminino), 2 sanitários para funcionários, área livre (acolhimento e eventos).

A escola conta com seguinte quadro humano: 1 gestão e 1 vice-gestão; 1 assistente de gestão; 1 assistente patrimonial; 4 auxiliares de serviços gerais; 1 coordenação pedagógica; 1 professora readaptada e 20 professores efetivos regentes de aula; 2 professores específicos para a educação especial; 8 professores contratados e 6 estagiários.

Os sujeitos que participaram de nossa pesquisa foram professores efetivos, regentes de aula do Ensino Fundamental. Inicialmente, tiveram suas aulas observadas e depois de várias observações, foram entrevistadas a partir dos objetivos geral e específicos que nortearam a nossa pesquisa e ajudaram na formatação de nossa coleta de dados empíricos.

5. Análise e Discussão dos Dados Coletados

Fizemos observação em sala de aula de duas professoras e essas mesmas professoras nos concederam as entrevistas. As entrevistas foram realizadas durante os meses de março e abril de 2016 e a análise que seguirá agora demonstra as nossas discussões preliminares sobre os dados coletados. Num outro artigo, para posterior publicação, daremos continuidade a discussão aqui proposta e teremos condições de apresentar os dados e por conseguinte aprofundar determinados pontos que aqui são tão-somente apontados.

Seguimos o seguinte roteiro de perguntas:

Bloco 1

1. Para você é possível desenvolver relações saudáveis que conduzam à reflexão sobre as causas e as conseqüências da violência na escola?

2. Se sim, como isto poderia se concretizar na prática?
3. Para você, o Projeto Político Pedagógico da escola representa a realidade praticada?
4. É importante que se investiguem as causas de violência na escola entre os alunos e quais as consequências?
5. A violência na escola entre alunos interferem no ensino aprendido? Como?

Bloco 2

1. O que é violência para você?
2. O que é para você violência na escola?
3. Quais as causas na sua opinião, da violência escolar?
4. Quais as consequências, dê sua opinião da violência na escola?

Bloco 3

1. A sua sala de aula é violenta? Por quê?
2. O que você faz para minimizar/erradicar a violência na sala de aula?
3. Você tem um bom relacionamento com alunos? Porquê?
4. Você trabalha com interdisciplinaridade na sala de aula? Como?
5. Para você é possível desenvolver relações saudáveis que conduzam à reflexão sobre as causas e as consequências da violência na escola?
6. Se sim, como isto poderia se concretizar na prática?
7. Para você, o Projeto Político Pedagógico da escola representa a realidade praticada?
8. É importante que se investigue as causas de violência na escola entre os alunos e quais as consequências?
9. A violência na escola entre alunos interfere no ensino aprendido? Como?

As perguntas foram divididas em 3 blocos, sendo que cada bloco tinha relação um com outro e pretendeu trazer à tona um quadro geral do que as professoras pensavam sobre a violência ocorrida na escola e se havia, na

prática dessas professoras, as duas categorias: diálogo e contextualização. Desse modo, procuramos fazer uma análise que traga os resultados daquilo que pesquisamos nas entrevistas somado ao que vimos nas observações.

Quando questionadas sobre se seria possível se manter relações saudáveis na escola, ambas as professoras nos disseram que sim. Acreditam que essas relações serão saudáveis na medida em que houver “respeito” entre as pessoas. Elas afirmam que as relações estão adoecidas na escola e que o grande problema é que a sociedade também está adoecida.

Professora A: Tem de ter respeito, quando não tem, é bagunça.

Professora B: Eu acho que o respeito é fundamental.

Quando apresentam propostas de como poderiam tornar saudável as relações na escola, as professoras entrevistadas afirmam que a família precisa ajudar e que sem a ajuda da família, não poderá acontecer “escola boa para todos” (FANTE, 2013). Elas entendem que os alunos devem ouvir os professores e devem respeitar os professores e se não fizerem isso, terão de passar por castigos.

Professora A: O castigo resolve muita bronca.

Professora B: Se não obedece, o castigo é remédio.

As professoras acham que o PPP da escola não representa a realidade, pois “aquilo é só papel”. De verdade, elas ignoram a relevância do PPP, pois não se sentem autoras do documento. Numa análise simples que fizemos, vimos que no atual PPP da escola, não existe de modo claro um caminho para que se possa pensar a minimização e a erradicação da violência no ambiente escolar.

As professoras acham que é importante saber por que os alunos são violentos e também entender o que pode ser feito para que essa violência

deixe de acontecer. No entanto, elas dizem que não conseguem “conversar” muito com os alunos, pois o “tempo de trabalho” é sempre corrido. “O trabalho impede que a gente sente e converse com eles” (PROFESSORA B). “Eu até quero conversar, mas não tenho é tempo. Aí, corro muito”. (PROFESSORA B).

As professoras acreditam que a violência em sala de aula - e na escola como um todo - interfere muito nos processos de aprendizagens. Elas entendem que a violência é um mal que vem de fora da escola e fica dentro da escola e transforma aquele lugar num “inferno”.

Professora A: Eles trazem de fora as coisas ruins que fazem aqui dentro. É muita família doida.

Professora B: O que fazem de maldade trazem é do mundo perdido daí de fora.

Quando perguntadas sobre conceito de violência, as duas professoras afirmam que a violência em si é uma falta de respeito da sociedade para com a sociedade, de uma pessoa para com outra pessoa e que a violência é muito grande entre pessoas que não conversam entre elas e entre pessoas que só acusam e julgam, agredem e violentam, são brutas e não conseguem entender que “cada um” é de um jeito e que “esse jeito” necessita ser respeitado.

Com base nas respostas das docentes, podemos inferir que ambas têm o conceito de violência ligado ao não respeito dos direitos do outro. Para as docentes entrevistadas, a violência na escola configura-se numa situação onde não só as crianças, mas os jovens e os adolescentes trazem para dentro da escola, o que eles vivenciam nas ruas, ou seja, na sociedade. O que se aproxima bastante com o conceito de violência trazido por Gonçalves (2002), quando este afirma que a violência escolar só existe porque a sociedade na qual a escola está inserida também é violenta e não sabe resolver sem guerras os conflitos por ela vivenciados.

Quando questionadas sobre violência na escola, as entrevistadas relataram que a violência na escola tem várias causas, comungam com a ideia de que uma delas é a violência familiar. Quando a criança ou o adolescente convive num ambiente violento (e principalmente a criança) reproduz muito o que experimenta. A mudança de comportamento e dos valores sociais também são apontados como uma das possíveis causas da violência que é vivenciada dentro das escolas, nas salas de aula.

Professora A: Eu acho que eles veem e repetem. Outro dia, um menino me disse que batia aqui e apanhava ali. Ele queria dizer que fazia com os colegas o que faziam com ele.

Professora B: Uma vez, a menina partiu para cima da outra e ela dizia: vou fazer com você, bandida, o que o desgraçado faz comigo. Pensa que é fácil para eu?

Segundo o que nos disseram as professoras entrevistadas, além da sociedade, nos dias atuais, apresentar vários modelos de violência, “os alunos não se respeitam como antigamente se respeitavam e quando podem até querem matar”. Para elas, no passado, os próprios pais agiam com violência, batiam demais, mas eles se preocupavam em educar e “hoje nem tanto”. “Hoje, eles nem ligam se tem filhos. Os meninos são criados como se fossem batata” (PROFESSORAS A e B).

A análise feita pelas professoras indicam um certo saudosismo e em certo ponto, uma tentativa de aproximação com pais para estabelecer parcerias com os familiares no processo educativo dos estudantes. Na opinião das professoras, as consequências sobre a violência na escola são variáveis, “existem vários momentos de consequências, vários tipos de consequências e quem têm que ver e arcar com isso geralmente é a sociedade”.

A pluralidade de consequências da violência no ambiente escolar de certa forma dialoga com Sposito (2002), quando esta autora afirma que as

diversas modalidades de violência engendradas na sociedade atingem, além dos espaços privados, àqueles de domínio público e os efeitos dessa violência acabam por afetar praticamente todos os contextos institucionais, entre eles, a escola.

Ao perguntar a uma das professoras se sua sala de aula é violenta, a ouvimos responder “não”. No entanto, quando “reflete” mais um pouco sobre a pergunta, explica que “existem outras salas mais violentas que a dela” e afirma que também existe violência na sua sala de aula sim, pois, “na realidade a violência não é só física”, “às vezes verbalmente você está sendo violento com seu colega também”. Fica claro nessa fala que ora a professora nega o fenômeno em sua sala, mas depois, explica que a “violência é de muito jeito”.

Durante nossas observações em sala constatamos que essa mesma professora sempre procura fazer um trabalho diferenciado, mostrando aos estudantes que determinada forma de falar com o “colega” não é a forma adequada e procura amenizar essa situação com exemplos práticos e na linguagem deles, para que eles compreendam que a forma como nós nos dirigimos aos colegas pode fazer parte de uma manifestação de violência.

Outro questionamento referia-se ao que era feito para minimizar /eradicar a violência na sala de aula. Segundo a professora, para minimizar a violência na sala de aula, ela conversa com os alunos a questão do respeito entre si, o respeito ao professor e o respeito aos funcionários da escola também. O respeito como o princípio de tudo parte de uma conversa e um bom relacionamento entre o professor e o estudante.

A professora tenta praticar o que propõe Abramovay (2002) ao defender que as crianças e adolescentes violentos são crianças e adolescentes que aprendem a ser violentos, porque não são educados para o diálogo e para o contexto. Quando questionadas sobre terem um bom relacionamento com os alunos, as docentes relataram que procuram ter um bom relacionamento com seus alunos e os trata como devem ser tratados, com respeito, exigindo respeito e respeitando cada um do jeitinho que é, sempre procurando

entender cada situação. Elas afirmam que existem várias situações dentro da sala de aula e existem alunos singulares onde o professor está sempre sujeito de ver violência, mas sempre procurando tratá-los com muito cuidado, respeito e o diálogo que é a base de tudo.

Aprendemos com nosso estudo que um novo olhar sobre a educação, uma nova postura sobre a realidade, enriquecida pelas diferenças, fazem da escola um espaço de inclusão. A escola deve ser transparente em seus valores e receber os alunos como protagonistas, coautores do processo educativo. Faz-se urgente assumir a pedagogia dialógica (FREIRE, 1975).

A pedagogia monológica, punitiva, discriminatória é também uma expressão de violência (GALVÃO, 2010), pois produz a exclusão social. O currículo escolar já não pode ser conteudista, mas contextualizado, respeitando a realidade do aluno que passa a ser agente transformador da realidade.

Trata-se de uma mudança paradigmática, da pedagogia monológica para a pedagogia dialógica (FREIRE, 1975). Se para Galvão (2010), a escola é autora, vítima e palco da violência, para Caballero (2000) não é justo culpar a escola pelos problemas de violência escolar – da qual é também vítima – mas podemos responsabilizar a instituição escolar pelas respostas que dá – ou não – a estes problemas.

Esperamos que os conflitos na escola sejam superados por uma ação pedagógica conjunta onde a prática dialógica comece com a gestão e envolva os diversos atores sociais na construção de uma escola eficiente e capaz de se enriquecer com a diferenças e usufruir da paz que vem da tolerância e do respeito.

Fica explícito que os conflitos surgem das divergências, mas a partir deles, é possível buscar-se soluções, surgem possibilidades e depende dos atores envolvidos saberem administrá-los em favor da comunidade.

Segundo os sujeitos da pesquisa é importante o trabalho de investigação na escola em suas diferentes manifestações, principalmente entre os professores e alunos, pois a investigação conduz a reflexão sobre as causas

da violência e consequências da violência, que muitas vezes surge da própria estrutura familiar e da comunidade.

Com esse trabalho, foi possível identificar as prováveis causas da violência no ambiente escolar. A identificação dos problemas não garante a solução deles, mas a reflexão sempre é uma possibilidade de mudança, mesmo que essa seja de forma lenta. Refletir sempre ajuda, já que ao refletir, nosso olhar se amplia sobre o mundo e amplia nossa capacidade de resolver os problemas do cotidiano. De forma geral, percebemos que a violência na escola, principalmente, entre alunos, interfere no ensino e nas aprendizagens. Gera indisciplina que prejudica o ritmo pedagógico de alunos e de professores.

A violência tem se tornado tão comum que as ações pedagógicas ficam enfraquecidas em relação a um trabalho sistemático e eficaz no sentido de formar cidadãos. Certamente, a violência na sala de aula não traz benefícios para o aluno nem para o professor, que precisa desenvolver um bom trabalho profissional e, muitas das vezes, não está preparado por uma série de motivos (alguns já discutidos aqui) para administrar os conflitos e garantir a qualidade do fazer pedagógico.

Vivemos numa sociedade extremamente violenta, realidade que a mídia capricha em noticiar: roubos, assaltos, corrupção, *bullying*, resultado de uma sociedade desigual, onde os valores éticos se tornam uma questão a se pensar. O reflexo dessa realidade na escola está nas agressões e nas ofensas entre alunos, entre professores e alunos, desrespeitos aos funcionários, assédios e tantas outras situações que desqualificam o relacionamento humano.

Entendemos que a escola como espaço de mudança, deve promover situações de reflexão e ação, onde o respeito às diferenças e o espírito de solidariedade tornem-se uma conquista diária em busca de uma sociedade mais justa. Os resultados revelam que a escola tem trabalhado suas dificuldades para enfrentar a questão da violência, principalmente porque a

prática dialógica ainda é um desafio a ser conquistado pelos educadores e pela comunidade escolar.

Recebido em janeiro de 2017.

Aprovado em março de 2017.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas Escolas**. Rio de Janeiro, UNESCO, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 2010.

AQUINO, J.G. **Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

CABALLERO, A. "Transformar los conflictos: una apuesta". **Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa**, Madrid, n. 25, p. 95-106, 2000.

CHAUÍ, Marilena. "Senso Comum e Transparência". O Preconceito. São Paulo, Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania/Imprensa Oficial, 1996/1997.

COLOMBIER, Claire. **A violência na Escola**. [Tradução de Roseana Kligerman Murray], São Paulo. Summus, 1989.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo, Record, 2013.

FERREIRA, Hugo Monteiro. A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar. 2007. 377f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal

_____. "O sofá estampado: a vez e a voz da infância, questões de direitos humanos". Concerto à Lygia Bojunga. Rio de Janeiro, Cátedra UNESCO de Leitura, 2012.

_____. **A educação integral e a transdisciplinaridade**. Recife, MXM, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1975.

GOMES, C. A. (Org.). "Abrindo espaços: múltiplos olhares". In **A violência a Escola e você. Planeta Sustentável**. São Paulo, 2007. (Disponível em planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_246452.shtml) Consultado em maio de 2016.

GALVÃO, Afonso et.al. **Violências Escolares: implicações para a gestão e o currículo**. Rio de Janeiro, EDUC, 2010.

GONÇALVES, L.A ; SPOSITO,M.P. (2002). "Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil". **Cadernos de Pesquisa**,115, 101-138.

_____. A. C. T. "As escolas inovadoras: Distrito Federal". In: GOMES, C. A. (Org.). **Abrindo espaços: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. **Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, SP, v. 7, n. 13, p. 119-134, ago. 2003.

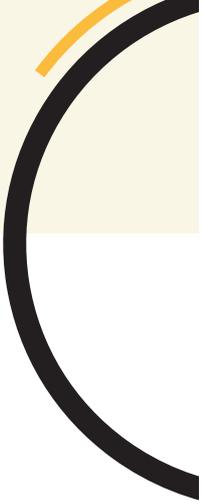
NOLETO, M. J. (Coord.). **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MICHALISZYN, Mario Sergio. Pesquisa. **Orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICARDO, E. C. "As Ciências no Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: da proposta à prática." **Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.10, n.35, p.141-160, abr/jun. 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. "A instituição escolar e a violência". In **Cadernos de Pesquisa Fundação Getúlio Vargas**. São Paulo, Brasil, n. 17, p. 58-78, 2002.

ZABALA, A. **La Práctica Educativa: cómo enseñar. Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido**. Barcelona (España): Colección El Lápiz, 1995. ●



INFÂNCIA E ERRÂNCIA NA LITERATURA DO SÉCULO XIX – DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NOS CENTROS URBANOS

Ana Cristina Dubeux Dourado¹

RESUMO

Crianças e adolescentes que circulam pelos grandes centros urbanos – tanto em situação de abandono como em busca de ocupações diversas – compõem um grupo social que começou a ganhar maior visibilidade no contexto pós-industrial. Cientistas, intelectuais e escritores debruçaram-se sobre a infância em suas produções – sobretudo a partir do século XIX – contribuindo com pesquisas e textos literários que tornaram possível a criação de diálogos entre vários campos de saber para entender, por exemplo, fenômenos como a errância. Em um momento em que crianças atravessam fronteiras continentais correndo risco de vida com o objetivo de se instalar em países europeus, a reflexão sobre processos migratórios envolvendo a infância mantém sua atualidade. A partir da análise de narrativas ficcionais e dados históricos, este artigo tem como objetivo contribuir para colocar em

¹ Mestrados em História Social pela University of Essex (1988) e em Literaturas Modernas e Contemporâneas pela Université Blaise Pascal - Clermont Ferrand (2004) e doutorado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Também concluiu em 2011 o Master en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes, da Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). E-mail: a.dourado25@gmail.com

diálogo elementos subjetivos e condicionantes sociais que ainda hoje desempenham um papel na compreensão das razões e comportamentos de indivíduos confrontados a experiências de errância desde uma idade precoce. Tomando como ponto de partida personagens literários como Pinóquio, Oliver Twist e David Copperfield, a autora destaca a importância do individualismo como ideologia emancipadora presente em representações da infância que são objetos de estudo nas Ciências Sociais.

Palavras-chave: História; Criança; Literatura.

CHILDHOOD AND ERRANCE IN THE LITERATURE OF THE XIX CENTURY—INTERDISCIPLINARY DIALOGUES ABOUT THE CIRCULATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN URBAN CENTERS

ABSTRACT

Children and adolescents who circulate in large urban centers – both abandoned and in search of diverse occupations – make up a social group that began to gain greater visibility in the post-industrial context. Scientists, intellectuals and writers focused on childhood in their productions – especially from the 19th century onwards – by contributing to research and literary texts that made it possible to create dialogues between various fields of knowledge to understand, for example, phenomena such as wandering. At a time when children cross continental borders at the risk of life with the goal of settling in European countries, the reflection on migratory processes involving childhood remains current. From the analysis of fictional narratives and historical data, this article aims to contribute to bring into dialogue subjective elements and social determinants that still play a role

in understanding the reasons and behaviors of individuals faced with experiences of wandering from an early age. Taking as a starting point literary figures such as Pinocchio, Oliver Twist and David Copperfield, the author emphasizes the importance of individualism as an emancipatory ideology present in representations of childhood that are objects of study in the Social Sciences.

Keywords: History; Childhood; Literary.

Introdução

Desde o início da década de 1990, as crianças e adolescentes são consideradas, pelas Organizações das Nações Unidas, como um grupo prioritário em processos decisórios sobre o futuro das cidades. Em 1994, como parte das recomendações da Agenda 21, a UNESCO lançou o programa “Growing up in Cities”² com a proposta de desenvolver ações de melhoria urbana tendo as crianças e adolescentes como protagonistas. Desde então, pesquisas e políticas públicas vêm sendo desenvolvidas com forte estímulo à escuta de crianças e adolescentes sobre suas percepções em relação aos ambientes urbanos onde vivem e sobre suas propostas para contribuir no planejamento urbano. O princípio que move iniciativas como essas é o de tornar as cidades ambientes favoráveis à circulação de crianças e jovens, que são convidados a pensar com autoridades locais o que deve ser feito para o desenvolvimento sustentável dos centros urbanos.

2 <http://childfriendlycities.org/building-a-cfc/building-blocks/examples-childrens-participation/growing-up-in-cities/> - Growing up in Cities é uma iniciativa em curso da UNESCO no âmbito do Programme MOST – Management of Social Transformations Programme, que atua com equipes interdisciplinares, envolvendo gestores municipais, profissionais urbanos e crianças e adolescentes de todo o mundo. Oferece modelos interdisciplinares e formas de cooperação intersetorial, incorporando as perspectivas de crianças e jovens a fim de desenvolver políticas públicas e práticas urbanas sustentáveis

A preocupação com a mobilidade e a circulação de crianças e adolescentes no contexto urbano data do século XIX, quando o crescimento das cidades e a prevenção da mortalidade infantil deram maior visibilidade à população infanto-juvenil, até então pouco considerada nas políticas públicas. A quebra dos laços com as famílias ou comunidades de origem passou a ser um problema de relativa importância, no século XIX. Crianças eram, então, lançadas na errância, segundo Dominique Julia, por várias razões (BECCHI, & JULIA,1998.). Segundo o autor, as crianças perambulavam pelas estradas e ruas desde o século XV, na Europa, abandonadas por seus pais ou para fugir de epidemias, para mendigar nas cidades nos períodos de crise econômica, assim como por simples consequência das mudanças que levaram as pessoas a migrarem do campo para a cidade.

À medida que avançamos nos séculos, a presença dessas crianças nas ruas das cidades europeias vai se transformando em um incômodo que deve ser severamente combatido pelas autoridades. Punem-se os pais que levam seus filhos a pedirem esmola, internam-se as crianças abandonadas em instituições fechadas e endurecem-se as leis contra a criminalidade de crianças e adolescentes, fazendo com que a presença de jovens em conflito com a lei se torne mais e mais frequente nas prisões. Todos esses problemas parecem comuns e corriqueiros para nós brasileiros, do século XXI, que ainda nos sentimos perdidos – e às vezes sem respostas – sobre o que podemos fazer por nossas crianças e nossos jovens, que revivem ainda de uma maneira mais dramática e em maior escala situações que atingiam a população infanto-juvenil europeia, no século XIX. Mas talvez possamos encontrar pistas, ou ao menos ampliar nossos horizontes, para compreender a realidade atual das crianças e jovens brasileiros, ao nos debruçarmos sobre as obras de alguns escritores europeus que, no século XIX, retratam a vida de crianças errantes ou que perderam seus vínculos familiares. São escritores que contribuíram com reflexões filosóficas e sociológicas que ajudam a situar elementos individuais e coletivos que até hoje influenciam fenômenos

sociais envolvendo abandono, negligência, errância e criminalidade entre crianças e adolescentes em várias partes do mundo.

Neste trabalho específico, concentro-me na análise de duas obras de Charles Dickens: *Oliver Twist* e *David Copperfield*, percebendo como esses romances dialogam com outros textos literários que tratam do tema da criança errante, assim como os discursos filosóficos e morais sobre os problemas da modernidade no que se refere à inserção do indivíduo na sociedade.

2. Crescimento das cidades e separação de mundos

Antes de entrar na análise das obras literárias citadas, apresento alguns dados históricos e sociais que contribuem para delimitar o contexto a partir do qual os escritores falam do tema da errância infantil nos centros urbanos modernos, na Europa. O historiador norte-americano Richard Sennett nos oferece algumas informações valiosas no seu livro *“O Declínio do Homem Público”*, publicado em 1988 pela Companhia das Letras. As transformações urbanas que atingiram Londres e Paris no século XIX provocaram modificações populacionais importantes, dando outros contornos ao tecido social dessas cidades. Os dados numéricos sobre o aumento do número de residentes nessas metrópoles europeias já mostram, por si sós, um quadro surpreendente: em 1801, Paris tinha 547.756 habitantes e, no final do século, em 1896, essa população cresce para pouco mais de dois milhões e quinhentas mil pessoas. Os números de Londres são ainda mais impactantes: em 1801, Londres tinha 864.845 habitantes e, em 1891, passa a ter mais de quatro milhões e duzentas mil pessoas residindo no que Sennett denomina seu ‘Condado Administrativo’. Os fatores que levam a esse aumento populacional são comuns entre Londres e Paris, como afirma Sennett:

As causas desse enorme crescimento das capitais é uma questão complexa. É praticamente certo que,

tanto em Paris quanto em Londres, a proporção entre nascimentos e óbitos, durante o século, tornara-se mais favorável aos primeiros. Aperfeiçoamentos na medicina e na saúde pública removeram a constante ameaça de pestes – o grande flagelo das populações urbanas – de modo que mais crianças nascidas em famílias citadinas viveram o bastante para começarem famílias próprias. Se a cidade de algum modo aumentou por dentro, a grande fonte de sua expansão continuou, no entanto, a ser a imigração. Durante a primeira década do século, esse fluxo ainda era o dos jovens e solteiros que vinham de uma certa distância para a cidade. A crise da zona rural não começou, a rigor, antes de 1850; e quando ocorreu, a família camponesa não expulsou o migrante voluntário dos quadros estatísticos: as novas famílias migrantes se reuniram às fileiras do antigo fluxo individual que continuava a existir (SENNETT, 1988)

Esse crescimento não deve, no entanto, ser analisado de forma unívoca. Os novos moradores que chegavam aos dois principais centros da Europa tinham características fluidas e as migrações ocorriam nos dois sentidos: do campo para a cidade, principalmente, mas também da cidade para o campo, especialmente porque muitos camponeses não conseguiam se integrar ao espaço urbano. O que nos interessa perceber é como se inserem as crianças nesses movimentos migratórios e quais são as outras causas que aumentam a incidência do deslocamento ou da errância de crianças e jovens, nesse momento da história europeia.

Analisando Dickens podemos confirmar teses dos historiadores que se ocupam do tema da infância. O pequeno Oliver Twist percorria as ruas de Londres se deslocando entre espaços urbanos de características bem

distintas. Sair dos becos imundos onde se escondia com os marginais que lhe exploravam e lhe davam proteção significativa, para Oliver Twist, significava aventurar-se em horizontes diversos – o que, para uma criança de dez anos, era algo ameaçador e, muitas vezes, limitado pelas forças policiais. Em outras palavras, Londres tornava-se uma cidade – em maior proporção que Paris – onde as classes sociais se separavam espacialmente. As crianças pobres que vinham mendigar ou cometer pequenos furtos no centro da cidade eram duramente reprimidas pela polícia, pois deveriam se limitar aos contornos dos bairros operários ou dos cortiços construídos com o fim de isolar os pobres dos ricos. Mesmo com toda essa repressão, segundo um dos volumes de *La Mémoire de l'Humanité*, de Larousse, as ruas de Londres abrigavam um conjunto heterogêneo de crianças no século XIX que sobreviviam de formas variadas. Na época vitoriana, havia cerca de 13 mil meninas de idades entre 10 e 13 anos que se prostituíam em Londres, onde se desenvolvia uma cultura de aprendizagem da arte de roubar, entre as crianças pobres assediadas por adultos. Antes de entrarmos na descrição da história de Oliver Twist, que representa a criança inocentemente explorada por ladrões no centro de Londres, vejamos antes como a literatura europeia construiu historicamente um discurso sobre a errância infantil.

O tema do deslocamento ou mesmo migração de crianças que perdiam ou interrompiam seus vínculos familiares – e que, em consequência dessas rupturas, viviam em desamparo – é antigo na literatura. Sem pretender fazer um apanhado exaustivo das personagens infanto-juvenis que aparecem caracterizadas como errantes na ficção faço, brevemente, um resumo de alguns dados importantes para referenciar historicamente o aparecimento desse tema na literatura. Os contos de fadas tradicionais oferecem uma multiplicidade de crianças e jovens que deixam a casa por alguma razão. Vladimir Propp nos explica em *'As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso'* (PROPP, 1997. p. 30), que o afastamento das crianças em relação ao lar tem a função de introduzir a tensão na narrativa e é sempre a partir dessa separação, muitas vezes momentânea, entre a criança e a família, que

as ações relatadas se concentram no processo iniciático pelo qual deve passar a criança para se transformar em adulto.

A errância sem retorno é mais rara nos contos de fadas, ela tem, quase sempre, um caráter temporário com um objetivo específico: mostrar as experiências que levam à evolução do personagem infantil. Além disso, o afastamento das crianças das referências familiares é utilizado com fins morais, nos contos de fadas. *“De uma forma ou de outra”,* como diz Propp, *“os mais velhos sabem que um perigo ameaça as crianças”* (PROPP, 1997. p. 30). Mas é através da transgressão da lei paterna que as crianças cumprem o papel de desencadear a tensão na intriga, necessária à sustentação da história, mas também para situar o conto no terreno de uma moral cuja função é educar os leitores para aceitarem certos limites. Entre os personagens desse tipo, temos Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, João e Maria, entre outros. Em todos esses contos, a errância é uma experiência momentânea e o horizonte da intriga é o retorno da criança – do filho pródigo – ao lar. A errância aqui tem um papel iniciático e o personagem termina a história num estágio de desenvolvimento pessoal mais amadurecido, encontrando, ao final, o respaldo das suas referências afetivas conhecidas.

Poderemos sempre fazer referências a esse tipo de estrutura narrativa para compreender a opção de situar personagens de uma literatura mais recente no plano da errância. É essa mesma lógica, por exemplo, que domina a intriga do romance de Coloddi: Pinóquio. Há também uma função moralizadora na narração dos infortúnios do boneco de madeira que quer se transformar em menino de verdade. Para isso, ele mergulha na errância, descuida dos conselhos dos mais velhos e da voz da consciência, aproxima-se de personagens marginais, regride à animalidade para, no fim, voltar ao pai e aprender uma moral emancipadora. No entanto, ao contrário dos contos maravilhosos tradicionais, Pinóquio é um personagem mais denso e complexo, que não possui apenas os traços estereotipados dos personagens dos contos de fadas, mas traz características picarescas e aglutinadoras de referências múltiplas ligadas ao imaginário da época relacionado à

vagabundagem, às viagens iniciáticas ou mesmo à errância. Segundo Alain Montandon: Pinóquio representa:

Un anti-héros et la satire sociale, le regard critique sur une partie de l'humanité, les transgressions constantes de la morale, la tromperie, l'illusion, l'errance, les rencontres, les fonds populaire, les épreuves, les retournements constants de situation, la misère, les dangers mortels, mais également la forme de l'écriture picaresque, alternant récits et dialogues, écriture à la structure ouverte, emboîtant les récits suivant des séries assez indépendantes les unes par rapport aux autres. (MONTANDON, 2001. p. 69)

Por outro lado, e agora entrando diretamente na análise das duas obras que servem de corpus mais objetivo a este trabalho, encontramos na literatura do século XIX um outro tipo de caracterização da errância infantil. Tratam-se de crianças que escapam a um contexto familiar hostil, ou seja, aos castigos físicos, aos abusos sexuais ou mesmo à contingência de abandono que leva a criança a ser educada por uma pessoa violenta ou por uma instituição repressora.

Vamos começar por *Oliver Twist*, já que encontrei alguns pontos em comum com *Pinóquio*, se considerarmos esse último romance em sua forma original, publicada por Carlo Lorenzini sob o pseudônimo de Carlo Collodi, em 1881, na Itália. *Oliver Twist*, assim como *Pinóquio*, é uma criança de imagem rousseuniana, ou seja, uma criança em estado de natureza que vai se aproveitar das experiências da vida para ascender à condição de indivíduo socialmente inserido.

Tornado órfão quando ainda recém-nascido, Oliver é entregue a uma instituição de caridade cujos responsáveis fazem uso de maus tratos para domar os espíritos rebeldes das crianças. *Pinóquio* foge também da

institucionalização, pois não aceita as regras e a disciplina, preferindo a vagabundagem. As razões da fuga de Oliver Twist são mais nobres: ele escapa de uma série de indivíduos que dele se ocupam sempre abusando da violência. Mas é ao cair na errância que os destinos de Pinóquio e de Oliver Twist se assemelham. Ambos se tornam seres errantes motivados por um mistério com relação às suas respectivas origens. Pinóquio, como se sabe, nasce do trabalho de um homem a partir de um pedaço de madeira. Oliver Twist está sempre à procura de desvendar a figura de sua mãe, morta logo após dar à luz e a narrativa, aos poucos, vai apresentando sinais para desvendar a origem social dessa mulher.

O mistério em torno à figura feminina está, então, na base das histórias de vida dos dois personagens e a ausência da mãe fundamenta a criação de um tipo de personalidade infantil delirante, que interpreta o real a partir de si mesma, sem recorrer a referências estruturantes que possibilitem, como afirma Montandon, o acesso a uma existência autêntica e ética, que se oponha ao vazio de uma existência estética e de alienação lúdica. Sabemos que Pinóquio exprime com ainda mais frequência sua incapacidade de analisar o real. Ele tudo interpreta à sua maneira delirante e imagina que seus companheiros de estrada são bons e respeitáveis, quando não passam de laráprios prontos a se aproveitarem da ingenuidade do boneco. Mas Oliver Twist reage da mesma forma frente aos ladrões que o encontram nas ruas de Londres. A narrativa de Dickens é, porém, menos satírica e mais trágica que a de Collodi. Porém, assim como Pinóquio, Oliver não compreende os códigos que dominam o cotidiano dos marginais de Londres e pensa estar em companhia de pessoas moralmente corretas.

O que diferencia Pinóquio de Oliver é, sobretudo, a linguagem, o discurso. Se as duas narrativas têm um fio condutor comum – ou seja, mostrar dois personagens errantes que vivem experiências cuja função é levá-los a evoluírem como indivíduos que encontram, ao final da história, referências afetivas capazes de emancipá-los, a maneira de apresentar essa moral é bem diversa, sobretudo no que se refere ao discurso. Vemos, desde o início,

a caracterização de Oliver Twist como possuidor de uma ética consistente e menos volúvel. Enquanto Pinóquio é um ser de aparência, artificial por sua natureza de boneco de madeira, que precisa vencer desafios e voltar ao ventre da mãe (a baleia) para renascer em forma humana; Oliver é uma criança de princípios morais muito bem definidos desde a infância.

Como afirma Montandon no seu texto já citado, nada no discurso de Pinóquio assegura uma verdade, tudo é ilusão, e o boneco mente sem se dar conta, e não se apercebe da importância da palavra e da verdade para construir referências sólidas na vida. Essa característica é um sintoma da errância, pois, como diz Contardo Calligaris, um sujeito eminentemente errante é aquele que *“estaria num mundo no qual existe significação. Mas, no final das contas, todas as significações são significações em si mesmas, não se medem a uma significação que distribui as significações do mundo.”* (CALLIGARIS, 1989. p. 12).

Essa ausência de *repères*, para usar um termo francês, faz com que Pinóquio não tenha um horizonte para o qual voltar suas dúvidas, onde possa testar suas aprendizagens. Então errar é a solução quando não temos um lugar a partir do qual podemos medir a significação do que estamos fazendo. E Pinóquio *“atravessa o mundo e seus caminhos”*, como diz Calligaris. Para ele, não há riscos em experimentar, em falar várias mentiras, em não seguir um discurso coerente. Mesmo se o final do romance é reparador, esse final, segundo Montandon, aparece de forma arbitrária e quase por acaso, pois a narrativa é muito mais longa no seu relato de uma errância feita de peripécias sem fim. O reencontro de Pinóquio com sua humanidade tem, na verdade, um objetivo moralizante e, por isso, mostra-se na narrativa de forma abrupta, quase artificial.

No caso de Oliver Twist, há um discurso ao qual o personagem sempre se refere. Mesmo sendo órfão, Oliver se comporta de uma outra maneira na sua errância. Ainda que ele caia na ilusão dos seus protetores bandidos, imaginando que com eles possa aprender uma profissão, e até mesmo, como mostra o capítulo XVIII intitulado *‘Como Oliver passava o tempo na sociedade*

de seus respeitáveis amigos', tentando fazer desse grupo uma referência afetiva, Oliver não se afasta de um conjunto de regras que devem reger sua vida. Fazendo aqui um breve resumo, *Oliver Twist*, depois de passar por várias experiências negativas, encontra um protetor, um velho que tenta adotá-lo. Mas os ladrões que já o haviam assediado anteriormente conseguem, por meios violentos, trazer Oliver de volta para o grupo.

O resto da narrativa baseia-se na intriga da busca das origens verdadeiras do menino, empresa que vai envolver vários personagens, inclusive o velho protetor. Mas, enquanto esse enigma não se resolve, Oliver continua vivendo suas peripécias e sua errância. Na maior parte do tempo, mantendo uma relação de dependência e de submissão ao grupo de ladrões que se servem do menino para executar pequenos serviços, um expediente comum na cidade de Londres do século XIX, como já me referi neste trabalho.

O que é interessante é que Dickens nos revela elementos que se repetem no contexto social que cercava – e que ainda cerca – as crianças de rua, os meninos errantes, em centros urbanos diferentes e em diversas épocas da história. A cidade se apresenta como um perigo e, nesse espaço múltiplo, segundo Dickens, misturam-se entre si: *“crianças, ladrões, vadios, vagabundos de toda a espécie, misturados e confundidos”*, formando uma massa confusa. Mais adiante o autor relata que:

O latir dos cães, o balir dos carneiros, o grunhir dos porcos, os gritos dos mascates, as exclamações, as pragas, as rusgas, os sinos e as conversas que se ouviam em todas as tavernas, o rumor da gente que ia e vinha, o movimento de tantos homens de aspecto repelente e barba inculta, andando de um lado para outro, acotovelando-se, esbarrando-se, tudo contribuía para ensurdecer e tontear um espectador. (DICKENS, 2002. p. 156)

Diante desses perigos, a importância de pertencer a um grupo é enorme. Oliver Twist encontra na 'sociedade' com os bandidos o único meio de se sentir reconfortado nesse ambiente hostil da urbes. E, na narrativa de Dickens, vemos como o escritor retrata vários elementos ainda hoje presentes na trajetória de uma criança que perde, por alguma razão, o contato com a família. Oliver Twist percorre instituições diversas, sendo maltratado em todas elas, é adotado por pessoas sem preparo e também violentas, trabalha para sobreviver em funções inadaptadas às crianças, para, enfim, cair num meio de vida marginal, mesmo contra sua vontade e sendo explorado por adultos.

O romance é, de fato, um documento social rico em detalhes sobre a vida de crianças que fazem da rua e de espaços marginais à família e à escola seus locais de sociabilização. A cidade se apresenta, para essas crianças, como um espaço fluido e de múltiplas possibilidades, um lugar de intersecção entre a margem e a civilização, onde, apesar do perigo, é possível encontrar saídas. Mesmo se a realidade se apresenta, na maioria das vezes, menos promissora, a escrita de Dickens tem um certo tom utópico e sua ideologia repousa, sobretudo, na crença das capacidades individuais dos seus personagens para enfrentarem as adversidades e saberem aproveitar-se das circunstâncias que a modernidade oferece.

3. O desamparo infantil em David Copperfield

Charles Dickens vai dar maior complexidade ao personagem de David Copperfield, também lançado na errância para escapar dos maus tratos, como Oliver Twist. Mas aqui o foco não são as peripécias de um menino perdido num centro urbano. A errância de David Copperfield centra-se num conceito de experiência pessoal que muito vai influenciar a concepção moderna sobre o indivíduo e suas tentativas de inserção social. Charles Dickens faz uma leitura do desamparo humano que, tendo suas raízes na infância,

continua sendo a marca mais importante da trajetória pessoal do personagem protagonista, na sua fase adulta. O título completo do livro de Dickens: *'A História, as aventuras e as experiências pessoais do jovem David Copperfield'* nos indica uma opção do escritor por uma narrativa não realista e que traz um traço subjetivo na sua própria definição.³

Dessa forma, Dickens se afasta de uma tendência seguida por diversos escritores do século XIX, que se inseriam no contexto do racionalismo filosófico e se propunham a construir uma literatura que pretensamente seria uma representação objetiva da realidade. A narrativa de Dickens, feita na primeira pessoa do singular, expressa claramente a ideia de que um discurso se constrói a partir de uma certa perspectiva e que está sempre carregado de dúvidas, de desconfiças, sendo, principalmente, uma versão individualizada sobre os fatos, mesmo quando esses fatos se referem à vida do próprio narrador.

Essa narrativa centrada na subjetividade e que constrói uma articulação entre as opções afetivas do indivíduo com as experiências adquiridas na infância começa a ser comum na literatura do século XIX. No entanto, em termos teóricos, é na Psicanálise que esse discurso ganha uma forma mais acabada. Ao analisar como a criança vive um sentimento de desamparo ao separar-se do corpo materno e enfrentar a organização cultural e suas práticas repressivas, Sigmund Freud introduz o conceito de sublimação. Para Freud, a sublimação seria um mecanismo de substituição desse erotismo fundador edipiano que deve ser racionalmente abandonado para que a criança se insira no mundo da cultura. No entanto, essas primeiras experiências sexuais não desaparecem da formação psíquica da criança e “num futuro ainda distante, todas essas memórias reemergirão, disfarçadas e aprimoradas sob a forma de uma disposição amorosa, de um gosto especial, de

3 A versão utilizada para a redação deste artigo foi publicada na França em edição de bolso: DICKENS, Charles. **L'Histoire, les Aventures et l'Expérience Personnelles de David Copperfield le Jeune**. Le Livre de Poche Classique. Paris: 2001.

lembranças distorcidas e, frequentemente, de um sintoma neurótico” (GAY, 1999. p. 204).

Inspirado por Freud, e por suas teorias sobre a repressão, Peter Gay trabalhou o conceito de experiência tendo como origem as descobertas sexuais da criança que exercem uma enorme influência sobre as ações individuais e mesmo sobre as práticas sociais vividas coletivamente. Segundo ele:

O apetite irrefreável do homem por novas experiências tem suas origens nas primeiras investigações da criança em busca do conhecimento sexual e no prazer que este conhecimento lhe proporciona, prazer amplamente reprimido na infância e posteriormente sublimado em atividades culturais menos primitivas. Seja como evento isolado, seja ligado a outros eventos, a experiência é, portanto, muito mais do que mero desejo ou percepção fortuita: é, antes, uma organização de exigências apaixonadas e atitudes persistentes no modo como encarar as coisas, e de realidades objetivas que jamais serão refutadas. (GAY, 1999. p. 19).

Outro ponto importante que reforça a ligação entre o romance de Dickens e o conceito de experiência descrito por Peter Gay é a maneira deliberada como o personagem David Copperfield comporta-se como um espectador dos dramas alheios. Além de confirmar a compreensão da experiência pessoal como algo essencialmente subjetivo, Dickens talvez tenha também refletido uma postura que se delineava no século XIX como a expressão do declínio da vida pública e da valorização do individualismo como prática cultural cada vez mais comum, sobretudo nas grandes cidades europeias, como afirmou Richard Sennett na obra aqui já citada. David Copperfield mostra-se, na minha compreensão, não apenas como um narrador fictício que escreve sua própria vida, mas é, também, uma

representação da modernidade enquanto prática de vida numa metrópole do século XIX.

A composição do personagem David Copperfield expressa um encontro de visões em torno ao desenvolvimento do indivíduo que, ao longo do século XIX, influenciaram o contexto intelectual no qual Dickens estava inserido. Nesse debate, cabiam várias tendências e nem sempre vinha da razão a voz dominante. Em termos gerais, o texto do romance David Copperfield é o relato das experiências de um jovem cauteloso que persegue seus projetos com honestidade e fidelidade às pessoas que contribuem efetivamente para sua inserção social. No entanto, as imagens utilizadas por Charles Dickens para dar o tom literário a sua narrativa resgatam do imaginário popular elementos que se originam de um universo mítico repleto de crenças tradicionais deixadas de lado pelo racionalismo vigente. Navegando entre fronteiras que apenas formalmente separavam a percepção que os homens e mulheres do século XIX, na Europa, tinham sobre seu próprio lugar no mundo, o romance de Dickens nos mostra a ação conjunta da sensibilidade e da razão como fatores determinantes das escolhas pessoais do personagem protagonista.

No decorrer do século XIX, a infância foi a etapa de vida na qual o encontro desses elementos se efetivou de forma mais clara. Ao mesmo tempo em que a sociedade europeia empreendia inúmeros esforços para a criação de um aparato educacional capaz de responder às demandas do capitalismo, as crianças, na sua vida privada, preservaram uma dinâmica onde a regra e a disciplina ainda não haviam se instalado efetivamente. Na Inglaterra, assim como em outros países europeus, vários filósofos seguiram a esteira de Rousseau⁴ e desenvolveram, já a partir da primeira metade do século XIX, teorias e utopias que visavam intervir diretamente na organização do

4 Em sua obra *Emílio ou Da Educação*, Jean-Jacques Rousseau propõe a adoção de uma nova pedagogia, capaz de afrontar os problemas da relação entre natureza e cultura para a construção de uma sociedade onde a vida existisse em harmonia.

cotidiano infantil. Datam dessa época as ideias do francês Charles Fourier, que criou uma obra sobre a comunidade fictícia de Harmonia, onde os educadores teriam como missão trabalhar as pulsões naturais da infância na direção de uma vida em coletividade. O reformador social Robert Owen elaborou algo semelhante na Inglaterra, e mais tarde nos Estados Unidos, ao imaginar uma utopia comunitária onde o trabalho, a produção sem desperdício e a felicidade aparecem como metas a serem atingidas através de uma pedagogia fortemente institucionalizada (BECCHI, 1998. p. 150)

O exercício intelectual e filosófico de enquadrar a infância em teorias e conceituações colocou em cheque as ideias vigentes sobre a essência e o futuro da humanidade. Ao tentar decodificar a imaginação infantil, os jogos, os sonhos e até mesmo o corpo da criança, os cientistas e intelectuais do século XIX faziam da infância um campo de saber a ser desvendado meticulosamente a fim de se atingir a revelação dos mistérios da existência. Nesse universo especial da infância, composto por indivíduos ainda não contaminados pela sociedade e suas exigências institucionais e morais, haveria um acesso mais direto aos sentimentos mais puros da alma, a uma imaginação fértil e, sobretudo, a uma existência livre, liberdade essa que ia sendo podada quanto mais avançada fosse a idade.

As ideias pedagógicas criadas nesse contexto nem sempre estavam de acordo no que diz respeito a como preservar as qualidades existentes nesse 'estado de natureza', para utilizar aqui um conceito de Rousseau que muito influenciou os debates sobre a infância, na época. Embora valorizassem certas características consideradas próprias à infância: espontaneidade de sentimentos, imaginação, atividade intensa, entre outras, as teorias pedagógicas do século XIX terminavam, muitas vezes, por receitar modelos e práticas que sugeriam meios de reprimir as pulsões infantis. Na maioria dos casos, essa distância entre teoria e prática refletia uma necessidade de adaptar as novas descobertas ao espaço escolar que, ainda de forma incipiente, vai tentar dar conta do ambicioso projeto de 'melhorar o homem através da educação'.

A escola do século XIX, na Europa, não é mais o espaço alternativo funcionando nos fundos das residências ou das igrejas, ou ainda em estábulos. Como lugar escolhido para aculturação das crianças, os estabelecimentos escolares passam a receber um número cada vez maior de alunos e a educação oferecida tem como fim responder às necessidades dos Estados Nacionais de enquadrar seus futuros cidadãos no sistema de produção moderno.

Charles Dickens trabalhou literariamente os diversos fatores que impunham novas exigências à entrada da criança na vida social moderna. Desapegado de maneira forçada do aconchego materno, David Copperfield terá que enfrentar uma escolarização repressiva na infância e, ainda com dez anos, vive também as experiências da solidão do trabalho nas fábricas e do abandono nas ruas de Londres. Essa criança exposta a tantos riscos reúne características de muitos meninos e meninas que, nos centros urbanos do século XIX, passavam a ocupar espaços públicos antes inacessíveis. Os motivos que forçavam a presença das crianças nas ruas, nas fábricas – e mesmo nas escolas (um espaço antes reservado às elites) – apresentam certa diversidade entre si. É fato que o abandono de crianças já não era algo novo no século XIX, mas os bebês enjeitados por seus pais eram, em geral, entregues a instituições de caridade que, desde o final da Idade Média, começavam a se instalar em grande parte da Europa, quase sempre sob a direção da Igreja Católica.

O que vai mudar a partir da industrialização, portanto, é a constatação de que as crianças se fazem presentes em espaços públicos fundamentais para a vida urbana, ou seja: a rua, a fábrica e a escola. A escola é o lugar privilegiado pelos Estados Nacionais interessados em garantir o futuro de suas economias. Investe-se na educação de forma a alimentar a produção industrial, científica ou mesmo intelectual de nações que empreendiam um incipiente processo de construção de um sistema econômico internacional. Com relação às ruas ou às fábricas, no entanto, a sociedade europeia ainda não havia encontrado, no século XIX, formas de prevenir os problemas decorrentes da entrada precoce de crianças nesses espaços públicos. Por

outro lado, a visibilidade dessa presença infantil só lentamente ganhava contornos capazes de oferecer motivos de preocupação às autoridades e, em muitos casos, o trabalho das crianças, tanto nas ruas quanto nas fábricas, era visto como um mal necessário ao desenvolvimento econômico dos centros urbanos europeus.

No livro *David Copperfield*, esses temas aparecem como composição do personagem protagonista e a opinião de Dickens sobre o destino das crianças é bastante clara: sem educação, entregue ao abandono das ruas ou obrigado a trabalhos semi-escravos, seu personagem estaria fadado a viver eternamente na miséria. E é a partir dessa constatação que *David Copperfield* empreende racionalmente uma estratégia de conquistar um futuro produtivo. O que nos interessa nesse ensaio é perceber como Dickens desenha uma estreita relação entre o mundo afetivo e imaginativo de seu personagem e as opções concretas que a sociedade europeia oferecia – ou não – àqueles indivíduos desejosos de se integrarem ao projeto econômico moderno.

David Copperfield cai em desamparo quando é obrigado a afastar-se da mãe. De início, esse acesso é limitado por seu padrasto cruel, que impõe regras tirânicas à vida doméstica e à educação do menino, que é internado numa escola muito rígida. Mais tarde, com a morte da mãe, o padrasto negocia a mão-de-obra de David, entregando-o a um empresário de cervejas. O momento em que o personagem entra nessa nova realidade é um acontecimento traumático, descrito de maneira ainda mais profunda por refletir uma experiência pessoal do próprio escritor, segundo Jean-Pierre Naugrette. Esse sentimento de desamparo é o motor que vai levar *David Copperfield* a empreender estratégias efetivas para mudar seu destino. O personagem se investe de contornos que mesclam o mundo mítico infantil, bastante presente nos contos de fadas, a outras expressões de uma sociedade onde a razão era uma ferramenta essencial para a inserção do indivíduo na vida coletiva. Assim, o pequeno David relata sua angústia em relação ao abandono, refere-se sempre ao colo materno, perdido para sempre, perambula pelas ruas de Londres sem referência afetiva, mas decide, como

o príncipe do conto Cinderela, a *“empunhar a espada capaz de cortar do caminho as adversidades”*.⁵

A trajetória de David para a mudança do seu destino se inicia a partir da escolha de uma nova família, mais especificamente, de uma nova mãe. Sozinho e sem dinheiro, ele foge de Londres em direção a Canterbury, para encontrar uma tia solteira que só o havia visto no dia do seu nascimento. Esta, mesmo sendo temperamental e não claramente afetuosa, aos poucos se encanta pelo menino e resolve adotá-lo oficialmente, passando por cima da vontade do cruel padrasto. E é essa tia, Betsy Trotwood, quem vai prover a educação da criança, o único caminho visto pelo personagem como adequado para o desenvolvimento de suas capacidades. Mais tarde, é a partir do conselho de sua tia que David escolhe a profissão de procurador de justiça, encontrando meios para pagar sua formação, de início com a ajuda de Betsy e, mais tarde, a partir dos seus próprios esforços.

É possível fazer um paralelo entre as desventuras de David Copperfield e as transformações que atingiam a sociedade moderna nos centros urbanos europeus. Sendo o relato de experiências de um indivíduo em busca de realização, passando por fases da vida que o levam ao desenvolvimento pessoal, o romance David Copperfield está, também, repleto de referências a práticas culturais comuns aos habitantes de Londres, no século XIX. Desprovidas das formas tradicionais de produção que as mantinham ligadas aos feudos, as pessoas originárias das classes pobres corriam para os centros urbanos em busca de trabalho. Saíam, também, do conforto dos laços privados para enfrentarem obstáculos em busca do desenvolvimento pessoal, mas, com isso, iam vencendo as barreiras do caminho, muitas vezes alimentando a corrente que nutria a industrialização e o desenvolvimento econômico. Dessa forma, na Europa do século XIX, a errância foi uma experiência de dimensões coletivas.

5 Frase bastante utilizada por David Copperfield ao longo do romance (tradução livre a partir da versão em francês)

Considerações finais – David Copperfield: herói de si mesmo

Como metáfora da vida moderna, David Copperfield mostra que a evolução pessoal na Europa do século XIX dependia de algumas decisões de ordem prática: era importante se investir na formação educacional, escolher uma profissão rentável e relacionar-se com pessoas capazes de proporcionar a ajuda necessária. Ao cotejar a vida de David Copperfield com a de outros personagens que caem na estrada da perdição, Dickens nos revela as estratégias de um indivíduo determinado a mudar seu destino, mesmo tendo que enfrentar o lado mais duro da vida. Nesse sentido, David é a expressão do individualismo vigente, o herói de sua própria existência, que percebe o sofrimento alheio apenas como espectador, sem assumir compromissos com o bem comum. E, para retomar o tema da errância, tratado pelo mesmo autor de forma mais aprofundada, em *Oliver Twist*, David Copperfield é um personagem que soube fazer da multiplicidade de experiências e do afastamento do lar não apenas um processo emancipador, mas um movimento que oportuniza o contexto do capitalismo e da modernidade em benefício individual.

Como já foi afirmado anteriormente, Dickens se associa a vários cientistas e intelectuais europeus que, no século XIX, pensavam a infância como o lugar privilegiado da existência. São as experiências vividas por David enquanto criança o motor da narrativa – e sua originalidade reside na apresentação desses relatos sem a referência a elementos rígidos de espaço, tempo ou fatores morais. Ainda que Dickens aqui ou ali introduza reflexões como as que foram aqui analisadas, construindo hipóteses sobre a ordem de fatores que teriam influenciado de uma ou de outra forma o destino do seu personagem, percebe-se, na narrativa, uma certa fluidez que desconstrói a possibilidade de uma visão meramente linear dos acontecimentos. Em outras palavras, o discurso de Dickens não se mostra fatalista – ele joga com as possibilidades para defender a ideia de que a ação do indivíduo exerce poder sobre o leque de opções que a vida apresenta a cada um de nós. Ao invés de relatar a vida do jovem David Copperfield como um rosário das

tristezas e misérias que atingiam tantas crianças abandonadas, como o fez em *Oliver Twist*, Dickens prefere criar um personagem que sabe aproveitar-se das experiências para influir no seu futuro.

A obra de Dickens é, certamente, um discurso representativo de um tipo de ideologia originária das condições de vida dominantes nos países europeus, numa época de grande desenvolvimento do capital e de estímulo à ação individual como motor para o progresso. Não sendo nossa intenção questionar os limites dessa ideologia no que se refere à compreensão dos problemas sociais do século XIX, preferimos ressaltar a relevância do romance como documento emblemático para a compreensão da modernidade.

O que concluímos da análise da obra de Dickens é que o escritor procura compreender e produzir um discurso dominante sobre as estratégias do indivíduo frente a uma modernidade que intensifica a ameaça da errância, como tão bem definiu Freud no seu texto 'O Mal-Estar na Civilização'. Se *David Copperfield* e *Oliver Twist* conseguem transformar seus movimentos de errância em experiências restauradoras não é, ao contrário de *Pinóquio*, por uma ação fantástica ou por um ato maravilhoso, que frequentemente aparecem nos contos de fadas. Dickens deixa claro que seus dois personagens possuem um conjunto de significações e referências ao qual sempre podem recorrer para testar suas escolhas. Em *David Copperfield*, essa vitória do indivíduo sobre a errância vai ser expressa de forma mais objetiva, através do relato das estratégias de um indivíduo sintonizado com a modernidade e com a racionalidade. A crença de Dickens na capacidade individual de potencializar as ferramentas da civilização corresponde a uma determinada visão de mundo do racionalismo que ainda permanece imune aos questionamentos pós-modernos referentes à clivagem do sujeito. Mas esta seria uma outra discussão e preferi contextualizar a análise da errância infantil nos limites da literatura realista do século XIX.

Recebido em janeiro de 2017.

Aprovado em março de 2017.

Referências

BECCHI, Egli. JULIA, Dominique. **Histoire de l'Enfance em Occident**. 2 volumes. Paris: Seuil, 1998.

BECCHI, Egli. Le XIX^{ème} Siècle in **Histoire de l'Enfance em Occident**. EGLI, Becchi e JULIA, Dominique (org). Paris: Éditions du Seuil, 1998.

CALLIGARIS, Contardo. **Introdução a uma clínica diferencial das psicoses**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DICKENS, Charles. **L'Histoire, les Aventures et l'Expérience Personnelles de David Copperfield le Jeune**. Op. cit. Prefácio de Jean-Pierre Naugrette.

DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. Tradução de Machado de Assis e Ricardo Lísias. São Paulo: Hedra, 2002.

GAY, Peter. **A Experiência Burguesa da Rainha Vitória a Freud – A Educação dos Sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 204.

Les Grands Événements de l'Histoire des Enfants. Paris: Larousse, 1995.

MONTANDON, Alain. **Du Récit Merveilleux ou l'Ailleurs de l'enfance**. Paris: Imago, 2001, p. 69.

PROPP, Vladimir. **As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público – As Tirantias da Intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. ●

TRABALHO INFANTIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA SUA SUPERAÇÃO

José Anierivson Souza dos Santos¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer um diálogo sobre o trabalho infantil e suas interferências na conquista dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente e em outros dispositivos legais no Brasil. Para tanto, farei uma discussão prática utilizando-se ora de pesquisas já realizadas na área e publicadas pelos órgãos que tratam dessa temática, ora da experiência de ministrar a disciplina de Geração de Renda e Trabalho direcionado a conselheiros e conselheiras de direitos da Criança e Adolescente e Tutelares no Estado de Pernambuco pela Escola de Conselhos de Pernambuco. Apresento dados a respeito dos índices decrescentes de trabalho infantil no Brasil e levantamos questionamentos a respeito dos mitos que ainda sustentam o mesmo.

Palavras-Chaves: Trabalho Infantil; Criança; Adolescente; Direitos Humanos.

1 Mestre em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ). E-mail: aniervson@gmail.com

CHILD LABOR: PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR ITS OVERCOMING

ABSTRACT

This article aims to build a dialogue about child labor and its interference in the achievement of the Human Rights of Children and Adolescents recommended in the Statute of Children and Adolescents (Estatuto da Criança e do Adolescente) and other legal provisions in Brazil. In order to do so, I will make a practical discussion using nowadays researches in the area and published by the bodies that deal with this subject, and also the experience of ministering discipline of Generation of Income and Work directed to Counselors of Rights Of the Child and Adolescent and Counselors Tutelary in the State of Pernambuco by the School of Councils of Pernambuco (Escola de Conselhos de Pernambuco). I present data about the decreasing rates of child labor in Brazil and raise questions about the myths that still support it.

Keywords: Child Labor; Child; Adolescent; Human rights.

Introdução

O trabalho infantil, conforme descrito nas Convenções 138 e 182 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) refere-se a qualquer tipo de atividade de trabalho executado por crianças e adolescentes em desacordo com a idade estabelecida por lei. No Brasil, o trabalho é estritamente proibido para aqueles cujas idades estão entre 0 a 14 anos; permitido na condição de aprendiz entre 14 e 18 anos, sendo que entre os de 16 e 18 anos o trabalho é permitido, desde que não sejam insalubres, que não acontecem entre as

22h e 5h e que não estejam na lista das piores formas de trabalho infantil², segundo o art. 7º, inciso XXXIII³ da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). O trabalho Infantil é uma forma de exploração que viola os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, quer seja remunerado ou não, feito para o mercado ou não, habitual ou esporádica.

As crianças e adolescentes devem ter responsabilidades compatíveis com a sua idade, como parte de seu processo de socialização e desenvolvimento como indivíduos. Atividades que afetam o desempenho escolar, o tempo de aprendizagem e/ou de descanso, convivência familiar e comunitária, ou que representam risco ou causam danos ao desenvolvimento psicossocial, mental ou físico de uma criança e adolescente são consideradas trabalho infantil (CHILD LABOUR DIALOGUES, 2013, tradução nossa).

Muito embora o trabalho infantil no Brasil desde 1996 venha diminuindo, isto não significa que estamos caminhando para sua erradicação definitiva. Alguns fatores corroboram para que este índice decrescente do trabalho infantil seja menor, a exemplo das regiões mais pobres do país e também crianças de pais desempregados, sem escolaridade, empregados sem carteira assinada etc. Também é possível citar alguns marcos legais e civis que contribuíram para que o trabalho infantil começasse a diminuir paulatinamente. Nesta relação é possível citar as Convenções 138 e 182 da OIT, a Constituição Federal de 1988 (CF de 88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e alguns programas governamentais como o Bolsa Escola, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Bolsa Família, entre outros (DI GIOVANNI, 2004).

2 Veja a lista das piores formas de trabalho infantil (Decreto Nº 6.481 de 12/06/2008) neste link: <http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/decreto-no-6481-1262008---lista-das-piores-formas-de-trabalho-infantil>.

3 Este artigo foi alterado pela Emenda nº 20, de 15 de dezembro de 1998 e possui a seguinte redação: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”.

Este artigo que trata, mais diretamente, sobre o trabalho infantil buscará fazer um diálogo no que diz respeito os Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes preconizados nos diferentes dispositivos internacionais em que o Brasil é signatário, bem como a partir de uma visão legislativa do ECA, da CF de 88, entre outras legislações brasileiras.

Para dialogar com esses dispositivos legais iremos fazer uso, quase que constantemente, de uma publicação da OIT chamada *Aspectos qualitativos do trabalho infantil no Brasil*, de autoria de Geraldo Di Giovanni que faz um balanço histórico da situação do trabalho infantil no Brasil e mostra alguns desafios para a sua erradicação no presente. Analisaremos também, sempre que possível, nossa experiência como professor do *Curso de Aperfeiçoamento em Teoria e Prática dos Conselhos da Criança e do Adolescente* (Curso Ser-Conselheir@) na disciplina de Geração de Renda e Trabalho oferecida pela Escola de Conselhos de Pernambuco.

1. O trabalho infantil ao longo da história

Para iniciar essa discussão é importante que primeiro se tenha claro qual o conceito de trabalho infantil que utilizaremos neste artigo. Para tal, utilizaremos o conceito usado pelo Plano Nacional de Prevenção do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalhador Adolescente que conceitua o trabalho infantil como sendo

às atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional. Para efeitos de proteção ao adolescente trabalhador será

considerado todo trabalho desempenhado por pessoa com idade entre 16 e 18 anos e, na condição de aprendiz, de 14 a 18 anos (BRASIL, 2011, p. 6).

Nessa perspectiva é importante também ressaltar que a questão do trabalho infantil será levantada a partir de alguns pressupostos que de um lado, discute os esforços de instrumentos normativos nacionais e/ou internacionais em pautar a questão do trabalho executado por crianças e adolescente e de outro, deseja pautar as questões político-sociais e culturais no entorno desta temática.

Nos últimos anos presenciamos um índice decrescente do trabalho infantil no Brasil, mas este fator nos aponta para outras questões que dizem respeito, entre outros aspectos, as “estratégias familiares de sobrevivência”. Dessa forma, fica evidente a constatação de que “[...] a manifestação do trabalho infanto-juvenil sempre aparece associada a condições de grande vulnerabilidade familiar (...) ao emprego; aos níveis de renda [...]” e entre outros aspectos, para além do econômico “[...] à escolaridade dos pais, à habitação e às condições de habitabilidade; ao tipo de estrutura familiar [...]”, dentre outros aspectos (DI GIOVANNI, 2004, p. 16).

Não dá para compreender a realidade do trabalho infantil desconexo do contexto social atual, dos recursos econômicos e a própria economia e também da cultura, este último numa visão ampla de seu conceito, incluindo costumes, crenças e a construção da(s) identidade(s) de consumo através da indústria cultural.

O que isso nos aponta é que mesmo o trabalho infantil apresentando ser uma ocorrência endêmica no curso das sociedades brasileiras, essa realidade guarda uma relação direta com diferentes aspectos da realidade político, socioeconômica e cultural e esses vínculos produzem de forma intensa efeitos determinantes à baixa escolaridade, à exclusão do mercado formal de trabalho, entre outros fatores, contribuindo assim na vida daqueles que o realizam o crescimento da exclusão social (DI GIOVANNI, 2004).

Ainda segundo Di Giovanni essa questão recorrente do trabalho infantil no Brasil pode se dá devido no país existir uma “institucionalização inconclusa do combate ao trabalho infantil” que muito embora existam documentos legais, projetos, programas e instituições ainda persiste a existência de “lacunas legislativas e institucionais” que acarretam numa ambiguidade relacionadas ao tema do trabalho infantil manifestando-se “naquilo que poderíamos chamar de ideologia dos benefícios do trabalho infantil” (2004, p. 17).

Como vemos abaixo, a inserção de crianças e adolescentes nos postos formais e/ou informais de trabalho contribuem para a perpetuação do “ciclo de pobreza”, retirando a possibilidade de crianças e adolescentes acessarem postos de trabalhos com boa remuneração, quando adultas, devido a falta de qualidade no seu desempenho escolar, social, comunitário, psicológico, entre outros:

No momento atual da sociedade, o trabalho infantil revela a desigualdade em seu duplo aspecto: de um lado, porque priva grande contingente de crianças e jovens das oportunidades de inserção que essa sociedade requer; de outro, porque os predestina a serem adultos com baixa participação na riqueza social e cultural (DI GIOVANNI, 2004, p. 18).

2. O trabalho infantil no Brasil hoje

Como dissemos anteriormente, muito embora o trabalho infantil no Brasil venha apresentando ao longo dos anos um índice decrescente em sua incidência o mesmo ainda é motivo de bastante atenção e diálogo, visto a complexidade em que este tema está inserido.

Percebemos que ao longo desse histórico de diminuição do trabalho infantil alguns dispositivos legais, a exemplo das Convenções 138 e 182 da OIT, a CF de 88, o ECA, entre outros, colaboraram com a diminuição dessa oferta de trabalho infantil, bem como a criação de projetos, programas e o surgimento de organismos nacionais e internacionais que discutiam e combatiam esta prática. Essa diminuição, no entanto, não aconteceu de forma linear e igual em todo o país como citou Di Giovanni em seu trabalho intitulado *Aspectos Qualitativos do Trabalho Infantil no Brasil* (BRASIL, 2004).

A compreensão que o decrescente índice do trabalho infantil no Brasil não acontece de forma linear nos abre precedentes para discutir quais motivos e/ou fatores tem contribuído para que este índice venha diminuindo paulatinamente. Nessa perspectiva, cabe dizer que o trabalho infantil possui tanto diferentes significados quanto seu índice de ocorrência em relação às características étnica dos chefes de domicílio nas zonas urbana e rural brasileira. O que vemos, após analisar os dados dos aspectos qualitativos do trabalho infantil no Brasil, disposto no trabalho de Di Giovanni é que em relação aos chefes de domicílio da zona urbana, que são negros e que apresentam baixo rendimento a probabilidade de ocorrência do trabalho infantil aumenta, de forma oposta, essa probabilidade diminui na zona rural, nos mostrando que na zona rural o índice maior do trabalho infantil pode ocorrer entre chefes de domicílios não-negros e que possuam um rendimento mais elevado. Esse fator, possivelmente significa que “o trabalho infantil na zona rural tem uma natureza muito distinta do trabalho infantil na zona urbana” (DI GIOVANNI, 2004, p. 25).

Grosso modo, para tentar justificar os dados acima poderíamos partir de pressupostos socioculturais, demográficos, econômicos e, inclusive, étnicos. O que deve ser levado em consideração, de forma mais especial, são as diferenças em torno da concepção contemporânea de zona rural e urbana. O crescimento população, o êxodo rural (e também urbano), as políticas de valorização do campo e os programas sociais citados anteriormente, também devem ser elementos-chaves no momento de arriscar uma

explicação para essa diferença nos dados referentes ao trabalho infantil nas zonas rurais e urbanas por famílias negras e não-negras, com mais ou menos poder aquisitivo.

É claro que este tema da queda dos índices do trabalho infantil ao longo dos anos no Brasil não se esgota com estas poucas afirmações feitas acima. Assim como é transversal a questão, do ponto de vista deste tema atravessar diferentes áreas do conhecimento e da prática social coletiva, é transversal também sua discussão, do ponto de vista de compreender distintas dimensões da pessoa humana e principalmente aquilo que concerne a construção da personalidade de crianças e adolescentes, seus responsáveis e a sociedade em que estão inseridos.

3. O que preconizam as leis?

No Brasil a legislação responsável pela proteção da criança e do adolescente é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que procurou implementar a doutrina de proteção integral. Este dispositivo legal veio substituir integralmente o Código de Menores de 1979, o qual baseava-se na doutrina da situação irregular. Um dos principais significados do ECA foi que ele representou o esforço do Brasil para acompanhar as conquistas dos instrumentos legais internacionais em temas de Direitos Humanos. A partir do ECA crianças e adolescentes são consideradas sujeitos de direitos, em razão da sua condição peculiar de pessoa humana.

É claro que esta conquista de direito não se deu da noite para o dia, ou simplesmente porque os governos da época compreenderam, de forma homogênea, as crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Muito pelo contrário, essa conquista se deu a partir de um processo paulatino e que aconteceu concomitantemente em vários campos o que resultou em novas instituições, novas concepções e valores e novos códigos de conduta (DI GIOVANNI, 2004).

Ainda citando Di Giovanni (2004) todo esse esforço no debate em torno do combate ao trabalho infantil que envolveu o Ministério do Trabalho e Emprego, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) viria a culminar com a aprovação de um conjunto de princípios em relação aos direitos de crianças e adolescentes, que em seu desenvolvimento consolidaria o ECA. Destaca-se também, a articulação institucional que surgiu no Brasil em torno da implantação do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), no ano de 1992, quando a OIT seleciona o Brasil e outros países para a sua implantação.

Com a regulamentação do ECA, lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, o Brasil inaugura a doutrina da proteção integral, introduz o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e implanta uma nova forma de gestão, a partir dos Conselhos Municipais (CMDCA's), Estaduais (CEDCA's), Distrital e Federal (CONANDA) e os Conselhos Tutelares. Esses novos instrumentos, conforme diz Di Giovanni (2004, p. 35) "passam a ser novos e importantes atores na rede de políticas públicas relativas à criança e ao adolescente".

É importante destacar que a partir da criação do CONANDA em 1991 o mesmo impulsionou a instalação dos conselhos em níveis estadual e municipal. No entanto, é necessário frisar que as condições de funcionamento desses conselhos, tanto estaduais quanto municipais não se dão de forma homogênea. Em Pernambuco, por exemplo, o Conselho Estadual de Direito da Criança e do Adolescente de Pernambuco (CEDCA-PE) junto a Escola de Conselhos de Pernambuco realizam, em meados de 2013 e início de 2014 a pesquisa "Conhecer para Fortalecer" que objetivava conhecer a realidade de funcionamento dos Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente para então contribuir no fortalecimento de suas gestões. O conhecimento dessas diferentes realidades permite aos órgãos participantes do SGD intervir de forma mais eficaz nas demandas relativas à promoção e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes, tanto em nível nacional quanto local.

No Brasil, a legislação em torno do trabalho infantil é orientada pelos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 88 e já no art. 227 determina que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão⁴.

Vão ser os artigos 60 a 69 do ECA que irão tratar diretamente da proteção ao adolescente trabalhador e vai, sem prejuízo do disposto na CF de 88 e noutras legislações específicas, regulamentar o ingresso desses sujeitos no mercado de trabalho. Este assunto também é tratado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) no seu Título III, Capítulo IV, “Da Proteção do Trabalho do Menor”⁵.

Restam lacunas na legislação, isso é fato, além do que também faltam instrumentos capazes de fazer cumprir os dispositivos legais, seja impondo a obrigatoriedade do seu cumprimento, seja punindo os infratores:

Mas, de um modo geral, pode-se dizer que o marco legal relativo ao trabalho de crianças e adolescentes no Brasil atingiu, pelo menos do ponto de vista jurídico-formal, uma conformação moderna e atual, que,

4 O art. 227 da CF de 88 foi alterado pela Emenda nº 65, de 2010.

5 O Título III, Capítulo IV da CLT foi alterada pela Lei da Aprendizagem (nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000).

na medida em que sejam superadas as barreiras sociais e culturais para sua efetiva vigência, poderá garantir o princípio doutrinário da proteção integral (DI GIOVANNI, 2004, p. 36).

4. O trabalho infantil e a cultura

Um dos maiores obstáculos a ser enfrentado em relação à exploração do trabalho infantil no Brasil diz respeito à superação do senso comum que aceita e até estimula o trabalho de crianças e adolescentes. Ao passo que o trabalho na fase infantil possa representar uma possibilidade de aumento de rendimento financeiro para as famílias pobres, em outra mão, para as classes menos abastardas, este trabalho pode assumir a função de manter rebaixado o nível de remuneração desses trabalhadores, pois o “trabalho infantil representa uma certa segurança, na medida em que atua como uma modalidade de controle social sobre ‘as classes perigosas’” (DI GIOVANNI, 2004, p. 37).

Segundo Juliana Sada (2014), da Fundação Promenino, o senso comum que estimula a entrada precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho não passa de um mito. Para ilustrar sua afirmação a mesma elencou cinco questões, usadas como supostas vantagens de uma criança/adolescente trabalhar. Elencaremos nos próximos parágrafos esses itens destacados por Sada na qual procuraremos fazer um diálogo com os mesmos.

“É melhor trabalhar do que roubar” – Essa é uma afirmação que ouvimos corriqueiramente. Até parece que crianças e adolescentes só possuem essas duas opções na vida. Como disse Sada (2014), lugar de criança é na escola e não em postos de trabalho, sejam eles formais ou não. Será por meio da educação que o sujeito em sua fase adulta, terá possibilidades de se desenvolver e conquistar um futuro melhor. É dever do Estado e direito de toda

criança ter acesso a educação de qualidade, como ter acesso ao lazer, cultura, tempo livre etc. como atividades fundamentais do desenvolvimento infante-juvenil.

“Trabalhar não mata ninguém” – Esse é o outro clichê que vem há anos sustentando e incentivando as atividades laborais na infância. Parece, com essa afirmação, que crianças e adolescentes inseridos no mercado de trabalho, não estão expostos aos perigos de cada profissão. Segundo Sada (2014), nos últimos cinco anos foram registrados quase 12 mil acidentes de trabalho envolvendo crianças e adolescentes e desse contingente cerca de 110 chegaram a falecer. Além da personalidade que ainda está em desenvolvimento, na fase infantil o corpo está em processo de amadurecimento. Por assim dizer que as crianças e adolescentes estão mais expostas às lesões e perigos do mercado de trabalho do que o próprio adulto, tendo em vista sua condição peculiar em desenvolvimento.

“Ele precisa trabalhar para ajudar a família” – Ora, quem deve sustentar a família são as crianças ou seus pais? É dever da família prover o sustento de seus filhos e não o inverso. O Estado, por sua vez, deve garantir a proteção a essas crianças e adolescentes e possibilitar canais de inserção no mercado de trabalho para sua comunidade familiar. Além do mais, o trabalho precoce perpetua a pobreza (SADA, 2014). A possibilidade de acesso a educação é ceifada quando a criança e o adolescente estão inseridos no mercado de trabalho e como consequência disso, quando adulto, sua inserção formal no mercado se dará de forma precária, com baixo rendimento e com poucas chances de crescimento profissional.

“O trabalho enobrece” – Com essa visão até parece que a noção de cidadania, valores familiares e/ou religiosos, respeito e responsabilidade são transmitidos, exclusivamente, pelo trabalho, e no caso infantil, por meio do trabalho precoce. É na convivência familiar e através da experiência comunitária que existem a troca de valores que podem enobrecer o indivíduo, inclusive a criança e o adolescente. O ambiente escolar é outro espaço que é capaz de promover a convivência sadia e desenvolver a consciência crítica

nas crianças. Afastando as crianças de sua família e dos seus educadores a mesma se torna desprotegida e vulnerável.

“Trabalho traz futuro” – Como disse Sada (2014), o trabalho infantil não traz o futuro, pelo contrário, rouba o presente e o futuro não só das crianças e adolescentes, mas também de sua família e de todo o país. Esse ingresso precoce no mercado de trabalho pode prejudicar ou até impedir que crianças e adolescentes tenham acesso a escola, ou seja, a educação. O não acesso ao ambiente formal de ensino pode trazer consequências diversas ao futuro da criança, tendo em vista que ela se encaixará na categoria de mão de obra desqualificada, será mal remunerada e possivelmente ocupará um posto baixo de trabalho, o que retarda o seu desenvolvimento e o desenvolvimento do país.

É claro que esses mitos, como disse Juliana Sada (2014), não são um fenômeno novo, inaugurado recentemente ou sustentados por novos sentidos comuns. Conforme vemos em Di Giovanni (2004) o próprio Código de Menores⁶ já fazia sutis sugestões em relação aos efeitos sociais positivos do trabalho realizado por crianças e adolescentes. Sendo assim, não nos parece um erro afirmar que essas visões “do lado positivo” do trabalho infantil estão sustentadas no imaginário social como “preparação para a vida”, seja em questões de se livrar das diversas formas de violência como a garantia da família da criança envolvida pudesse ter uma possível e razoável ascensão social.

Existem outras facetas, certamente, que reforçam a questão do trabalho infantil no Brasil e que estão sustentadas em valores aceitos pela sociedade. Segundo afirma Di Giovanni, algumas ações de caridade, filantropia e solidariedade, mascaram ações de exploração de crianças e adolescentes, como é o caso de trabalho doméstico que acontece fora do domicílio da criança. Esses casos desaparecem das estatísticas, pois “do ponto de vista da ideologia, permanecem ‘protegidos’ de todos os perigos que rondam a vida

6 O Código de Menores antecedeu o Estatuto da Criança e do Adolescente que só veio surgir em 1990.

da população mais pobre, embora tenham que dar muito do seu esforço em troca dessa ‘proteção’” (2004, p. 37 e 38).

Ainda citando Di Giovanni (2004) outros valores estão associados às piores formas de trabalho infantil, como é o caso da exploração sexual de crianças e adolescentes. A justificativa machista para esse tipo de prática é que o homem adulto prefere “carne nova”. Essa não é apenas uma realidade dos distantes endereços das zonas rurais brasileiras, mas também dos grandes centros urbanos, nas regiões mais desenvolvidas do país. A exploração sexual envolvendo meninos e meninas das mais diversas regiões no Brasil é uma dura realidade que precisa ser encarada e superada. Para essa superação será necessário um esforço coletivo entre a sociedade, o governo e as famílias.

De fato, não podemos dizer que a maioria da população brasileira considere o trabalho infantil como o mesmo é: um crime, mas é inegável que existem diferentes fatos e fatores que vem contribuindo para a diminuição progressiva dessas concepções positivas ao trabalho envolvendo crianças e adolescentes, a saber: o tratamento dado pelos meios de comunicação; o surgimento de organizações não governamentais dedicadas ao tema; o desenvolvimento de programas governamentais; o intermédio do poder judiciário; a implantação de conselhos de direito e tutelares e o crescimento no número de pesquisas, estudos e análises sobre o tema, como é o caso a que este texto e o curso ministrado se propuseram.

5. Considerações finais

Como já dissemos antes, um dos fatores que contribuíram para a diminuição dos índices do trabalho infantil no Brasil tem relação com a expansão de políticas sociais, ou seja, projetos e programas governamentais que objetivam, entre outras coisas, a expansão da escolaridade, a transferência de renda e a erradicação do trabalho infantil. Pensamos esses programas tanto do ponto de vista do processo de construção de institucionalidade do

combate ao trabalho infantil quanto de atenção direta a famílias e crianças que estavam ou ainda estão em situação de trabalho precoce.

Em 1996, em virtude de sérias denúncias sobre o trabalho escravo e desumano envolvendo crianças e adolescentes, o Governo Federal criou o programa Vale Cidadania que, em seguida se transformou no PETI e que hoje é chamado de Serviço de Vivência e Fortalecimento de Vínculos.

O Governo Federal no ano de 2001 lançou o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação, o Bolsa Escola, que, como diz Di Giovanni (2004) seria o mais abrangente do ponto de vista numérico, dos programas da rede de proteção social. Entre outros objetivos, o Bolsa Escola, visava o combate ao trabalho infantil. Este programa tratava-se de ser uma reedição de um programa idealizado no ano de 1997, que foi regulamentado em 1998 e iniciado em 1999, chamado de Programa de Garantia de Renda Mínima, que usava a palavra de ordem “toda criança na escola”.

Segundo Di Giovanni, embora no início o Bolsa Escola tivesse a proposta de ser um programa universal, que atendesse 10,7 milhões de crianças e 5,9 milhões de famílias, foram priorizados os 14 estados da Federação com menor Índice de Desenvolvimento Humano, e dentre eles, os municípios cujo IDH estivesse abaixo de 0,50. A expansão do Bolsa Escola alcançou grandes dimensões em apenas oito meses. No final de 2001, já estavam cadastrados 5.470 dos 5.565 municípios brasileiros. Depois, essa expansão se deu por todo o território do país.

No ano de 1995, passa a surgir, em diferentes estados e municípios, programas de transferência de renda monetária que, em diferentes denominações, acabaram sendo conhecidos como Programas de Renda Mínima (DI GIOVANNI, 2004).

Ainda segundo o autor não é possível estabelecer relações numéricas entre esses programas e o processo de erradicação e diminuição do trabalho infantil, mas é importante perceber que dos 51,35% dos programas, 37,8% colocavam entre seus objetivos a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes de acordo com o ECA e 13,5% objetivavam combater o

trabalho infantil. Também, 62,2% dos programas se propunham a permitir o acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola. Se faz necessário destacar que dentro das exigências contratuais, todos os programas fazem inclusão das famílias e buscam garantir a frequência das crianças na escola (75,7%) e não permitir que as crianças e adolescentes trabalhem (21,6%) (DI GIOVANNI, 2004).

Esses dados nos apontam mudanças estruturais na cultura social. Se de um lado o trabalho infantil representa ascensão social/econômica para famílias empobrecidas, de outro representa o esforço do país em garantir os direitos humanos básicos a essa parcela da população, que está em fase legítima de desenvolvimento. Para se chegar a essa última compreensão é preciso mudar, de forma geral, a estrutura social. E para que esta estrutura mude é preciso, então, trabalhar os mitos sociais que sustentam as culturas, costumes e os valores dos povos.

Ao longo de todos esses anos, a partir das legislações que já apresentamos neste artigo, muitas conquistas merecem destaque nessa marcha contra o trabalho envolvendo crianças e adolescentes. De forma mais especial citamos os Conselhos de Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA's) e os Conselhos Tutelares. Estes últimos representam um enorme esforço da sociedade na garantia e implementação dos direitos da infância e juventude estabelecidos no ECA. Sua implementação, em todo território brasileiro – muito embora sua efetividade em alguns municípios deva ser melhorada – contribuiu e vem contribuindo para a diminuição não somente do trabalho infantil, mas de tantas outras formas de exploração de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

Há, sem sombra de dúvidas, desafios que precisam ser superados para que uma Política da Criança e do Adolescente seja, de fato, eficaz em todo território brasileiro. Um deles é a superação da filosofia contida no antigo Código de Menores que qualificava as crianças das camadas populares numa delinquência em potencial. Essa visão que se tinha da criança pobre não foi ainda totalmente superada. Conselheiros e conselheiras de Direitos

e Tutelares se deparam com uma sociedade adulta que criminaliza suas crianças, seja inserindo-as em atividades ilícitas ou deixando de acreditar em seu potencial criativo e inovador.

O trabalho infantil no Brasil ainda está longe de ser erradicado. Temos ainda a sustentação de um discurso muito sexista e machista em torno de questões que envolvem não somente os adultos, mas também crianças, adolescentes e jovens em todo o país. Ser uma criança do sexo masculino, por exemplo, exige um determinado comportamento que precisa ser reforçado pela educação dada pelos pais e pela educação aprendida na escola. Esses dois “tipos de educação” não é, senão, espelho da cultura social. Exige-se um comportamento ao sexo masculino (assim como ao feminino) que deve ser aprendido já desde a infância. Nesses comportamentos estão imbricadas questões do papel social do homem e da mulher, bem como as formas de trabalho por cada um de seus pares. Ao menino exige a aquisição de força bruta e à menina delicadeza e sensibilidade para lidar com situações que envolvam o cuidar do outro, por exemplo.

Com isso, o tema do trabalho infantil ganha maior projeção quando analisado de forma local, ouvindo e percebendo as diferenças culturais em cada município brasileiro. Ao longo da ministração da disciplina de Geração e Renda e Trabalho, percebemos, a partir dos relatos dos cursistas – conselheiros e conselheiras de Direitos da Criança e do Adolescente e Tutelar, além de outros profissionais do SGD – que a sustentação e manutenção das diferentes formas do trabalho infanto-juvenil têm haver com a cultura local. A compreensão que a sociedade possui a respeito dos temas que envolvem crianças e adolescentes diz respeito, diretamente, a como suas crianças serão tratadas e percebidas em suas comunidades.

Para além de ser uma mão de obra mais barata, o trabalho que envolve crianças e adolescentes representa, em tantas localidades brasileiras, a aquisição de habilidades e capacidades legítimas para se tornar um homem ou uma mulher de respeito. Acredita-se que a ideia da aquisição de valores morais do respeito, por exemplo, será adquirida a partir do trabalho. E quanto

mais precoce ele ocorre mais rápido a aquisição desses valores e mais cedo a criança se tornará “gente de bem”. Esse discurso sustenta-se pelas afirmações de que “hoje eu só sou gente porque meu pai me colocou para trabalhar cedo”, como se o processo educacional, a convivência familiar e comunitária, a vivência lúdica etc. não significassem nada na construção da personalidade e identidade(s) desses sujeitos.

Há um compromisso, do ponto de vista ético, dos Conselhos da Criança e do Adolescente no que diz respeito ao combate à exploração do trabalho infantil. Para além da obrigação estatutária, esses conselheiros e conselheiras se veem na “obrigação” de serem agentes promotores de mudanças sociais, quer seja no âmbito local, quer seja global. Compreendem que esse compromisso representa a interferência no futuro de milhares de crianças e adolescentes no país, o que reverberará na transformação social. Mesmo conscientes dos desafios que estão em torno de suas responsabilidades enquanto agentes desse Sistema de Garantia de Direitos, a convivência com crianças e adolescentes em situação irregular de trabalho e o encontro com teorias e estudos que revelam as possíveis mazelas desse trabalho, colocam esses conselheiros numa posição de defesa e salvaguarda daquilo que muitos deles viveram.

Está claro, para nós e para esses agentes, que esta realidade ainda custará para desaparecer do Brasil até que se invista numa educação que seja capaz de apagar as sombras das desigualdades e superar as diferenças socioeconômicas. Será quando, enfim, compreenderemos que a criança tem seu tempo de ser criança e é esse tempo que a ajudará a ser um “bom adulto” e não a entrada precoce no mercado de trabalho como querem que acreditemos.

Recebido em janeiro de 2017.

Aprovado em março de 2017.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 01 mai. 2014.

_____, **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em 01 de mai. 2014.

_____, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 01 mai. 2014.

_____, **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador / Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil**. – 2. Ed. – Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

CHILD LABOR DIALOGUES. **III GLOBAL CONFERENCE ON CHILD LABOUR**. ARCHIVED (Jul 8 – Aug 28): Base Document. – 1 Introduction (2013). Disponível em: <<http://www.childlabourdialogues.org/node/359398>>. Acesso em 25 mar. 2014.

DI GIOVANNI, Geraldo. **Aspectos qualitativos do trabalho infantil no Brasil**. Brasília: OIT, 2004.

SADA, Juliana. **5 mitos do trabalho infantil**. Promenino. Notícias. Notas. Disponível em <<http://www.promenino.org.br/Noticias/Notas/5-mitos-do-trabalho-infantil>>. Acesso em 01 mai. 2014. ●

SUJEITOS INFANTO-ADOLESCENTES EM MOVIMENTO E O DIREITO DE EXERCEREM A SUA EXPERIÊNCIA

Delma Josefa da Silva¹

RESUMO

Neste artigo partimos de uma leitura da conquista dos direitos das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos na sociedade brasileira, superando o menorismo e adultocentrismo. Dialogamos com algumas realidades lusófonas africanas e europeia no que se refere a mudança cultural e investimento em educação. Apresentamos o contexto de conquista do ECA e dialogamos sobre as perdas que as medidas de congelamento de investimento em educação, saúde e assistência vão incidir na vida das crianças brasileiras, em especial àquelas mais necessitadas. Em seguida apresentamos os sujeitos infanto-adolescentes como protagonistas em diversos movimentos organizativos. Finalizamos com as conclusões que indicam ao chegarmos aos 27 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente faz mister respeitar na radicalidade o protagonismo de crianças e adolescentes no que se refere à formulação de políticas públicas para essa área.

Palavras-Chave: Criança; Adolescente; ECA; Movimento Social

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - PPGE-UFPE. Professora colaboradora da Escola de Conselhos de Pernambuco da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. E-mail: delmajs@hotmail.com

INFANTO-ADOLESCENTES SUBJECTS IN MOVEMENT AND THE RIGHT TO EXERCISE THEIR EXPERIENCE

ABSTRACT

In this article we start with a reading of the conquest of the rights of children and adolescents as subjects of rights in Brazilian society, surpassing the minorism and the adultcentrism. We are speaking about some Lusophone, African and European realities about cultural change and investment in education. We present the context of the conquest of ECA and we speak about the losses that the freezing of investments in education, health and care will affect the lives of Brazilian children, especially those most in need. Next, we present the children and adolescents as protagonists in various organizational movements. We finished with the conclusions that indicate to the arrivals to the 27 years of the Statute of the Children and the Adolescent makes it necessary to respect the radicality of the protagonism of children and adolescents with regard to the formulation of public policies for this area.

Keywords: Child; Adolescent; ECA.; Social Movement.

Introdução

Este artigo tem por objetivo trazer um debate sobre o atual contexto das infâncias no Brasil, considerando o movimento social que há 27 anos, completados em 2017, modificou a legislação nacional, abolindo a legislação menorista e adultocêntrica, considerando a criança e o adolescente como sujeitos de direito.

Para entender essa conquista histórica da criança e do adolescente ser considerado pela sociedade e reconhecido pelo Estado sujeito de direito, faz-se necessário situar o contexto de alteração da legislação que teve forte participação popular no contexto da redemocratização. A nossa abordagem parte portanto da concepção de que os sujeitos infanto-adolescentes tem uma organização sócio-política e uma trajetória histórica que deve ser respeitada.

Desse modo, agregaremos de forma panorâmica à nossa realidade os indicadores de desenvolvimento e de educação em países Africanos de Língua Oficial Portuguesa-PALOPs em relação ao Brasil. No que se refere ao investimento, consideramos a educação como direito humano e dever do Estado. Refletirmos que a realidade socioeconômica brasileira permite termos um diferencial em relação a outros países e é necessário manter a inflexão conquistada nas políticas sociais nos últimos quinze anos, considerando que o Brasil é a 7ª economia do mundo.

1. Contexto sociopolítico

O Brasil viveu de 1964 até o ano de 1985, sob o Regime Militar, foram 21 anos de silenciamentos, torturas, “desaparecimentos” e assassinatos. A reabertura política foi marcada por dois significativos movimentos: Anistia aos exilados políticos e o Movimento Nacional de Direitos Humanos. A sociedade brasileira pedia eleições diretas, milhares de pessoas nas capitais mobilizaram-se, em São Paulo mais de um milhão foi à Praça da Sé pedir “*Diretas Já!*” Esse foi uma mobilização nacional que não logrou êxito e as eleições foram indiretas. Tancredo Neves foi eleito no Colégio Eleitoral, mas morreu antes de assumir. Tomou posse José Sarney e na Câmara Federal Ulisses Guimarães comandou o processo constituinte cuja finalidade consistia em apresentar à sociedade brasileira uma nova Carta Magna para o país restaurando o Estado Democrático de Direito, interrompido em 1964.

A sociedade brasileira mobilizou-se por uma Assembleia Popular Constituinte, cujo Congresso nacional rejeitou. Tivemos um Congresso Constituinte. Ulisses Guimarães e Luiz Inácio Lula da Silva foram os dois congressistas para a Câmara Federal mais bem votados de todo o Brasil. Por pressão popular foi concedido à sociedade apresentar emendas populares ao Congresso Constituinte. Emenda popular é uma ferramenta de participação popular no que se refere à legislação, no caso, apresentar propostas para serem apreciadas pelos parlamentares federais e se transformar em artigo da Constituição Federal e dessa forma assegurar que se transformasse em Lei Federal.

No que se refere ao Direito da Criança e do Adolescente, o Brasil vivia sob o regime do Código de Menores, que vigorava desde 1927 e a sociedade mobilizava-se tão intensamente pela proteção à infância e adolescência que foi o terceiro número de subscrições, com apresentação de quatro emendas. Cada emenda precisava recolher 30 mil assinaturas de cidadão eleitor(a) maior de idade, com dados pessoais e em formulário sem rasuras. As emendas recolheram 1.350.353 assinaturas oriundas de todos os Estados da Federação, nesse grau de exigência.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, foi um dos protagonistas dessa mobilização, assegurando na Constituição Federal o Artigo 227 que afirma o seguinte

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

Proclamada a nova Constituição Federal em 1988, uma nova fase se inicia no Brasil, o Estado e a sociedade juntos desafiam-se em por em prática o que estava nascendo enquanto perspectiva de uma nova relação entre sociedade e Estado no exercício de proteção à infância e adolescência no Brasil, este é o sentido da Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, que rompe com o *menorismo*, do código de menores e o *adulto-centrismo* até então condutores do debate e resoluções sobre as infâncias e adolescências no Brasil.

Esses sujeitos de direito pertencem a regiões distintas, se identificam em múltiplas identidades étnico-raciais, sociais, de gênero; estão em lugares socioculturais distintos: palafitas, favelas, terreiros de Candomblé, ocupações de escolas e universidades. Estão no campo e na cidade; são negros(as), indígenas, ciganos(as), quilombolas, sem terra e sem teto, de orientação heterossexual, homossexual, transexual, bissexual embora nesse ponto ainda haja muita resistência na sociedade, no âmbito da esfera pública em enxergar que os adolescentes e mesmo crianças tem sexo, desejo e fazem sexo e não precisam do “consentimento” da sociedade para isso. Não aprofundaremos aqui esses aspectos, consideramos necessário pontuar uma vez que faz parte de sua existência e é um debate trazido pelos adolescentes nos espaços em que o diálogo sobre sua realidade é construído.

Um dos perfis de crianças e adolescentes com quem temos dialogado e que nos chama muito atenção pela negação do seu direito de desenvolver-se plenamente é a criança e adolescente em situação de exploração do trabalho infanto-adolescente. Essa preocupação junto com a de abuso e exploração sexual atravessa fronteira e atinge organismos internacionais. A exploração do trabalho infanto-adolescente é uma chaga ainda presente no mundo. Traremos na próxima sessão alguns indicadores de desenvolvimento para nos auxiliar na compreensão de como o Brasil conquistou nos últimos 15 anos uma situação confortável do ponto de vista da economia, promovendo uma inflexão nas políticas sociais voltadas à infância e

adolescência, em especial ao combate ao trabalho infantil e a retirada de milhões de brasileiros da situação de fome.

2. Indicadores de Desenvolvimento e Educação: aproximações e distanciamentos Brasil-África

Brasil e África tem em comum o processo de colonização portuguesa, o que nos aproxima linguística e culturalmente, não se poderá conhecer o Brasil sem uma compreensão do legado africano que compartilhamos enquanto colonização portuguesa. Um diferencial significativo é que no Brasil, a ruptura com a metrópole ocorre muitos séculos antes dos países africanos de língua portuguesa. Nossa independência se dá em 1822, enquanto os países africanos de língua portuguesa vão vivenciar essa realidade apenas na década de 1970. Moçambique tornou-se independente após 400 anos de colonização portuguesa; São Tomé e Príncipe tornou-se independente após 500 anos, ambas como reflexo da revolução dos Cravos em Portugal, em 25 de abril de 1974. Há nesses países aproximações culturais, mas profundos distanciamentos no que se refere aos direitos humanos e ao desenvolvimento apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1. Indicadores de Desenvolvimento: África lusófona-Brasil

Indicadores	Exp.Vida	Mort Inf./Por Mil	IDH	T. Alf. %	Anos Escolar Cursado	Anos Escolar Cursado
PAÍS						
Angola	51,9	167	0,526	70,4	4,7	11,4
Cabo Verde	75,1	26	0,636	84,9	3,5	13,2
Moçambique	50,3	87	0,393	50,6	3,2	9,5
Guiné-Bissau	54,3	124	0,396	55,3	2,3	9

São Tomé e Príncipe	66,3	51	0,558	69,5	4,7	11,3
Brasil	74,9	16	0,699	91,7	7,4	14,2

Fonte: Delma Silva, 2016 com base nos dados do relatório do Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação Entre Países de Língua Portuguesa-PALOPs, publicado em maio de 2015.

A situação do Brasil é de fato bem diferenciada em todos os elementos indicados na tabela, embora tenha algumas aproximações com Cabo Verde na expectativa de vida, este tem uma expectativa de vida superior à do Brasil. Outro diferencial significativo refere-se à educação básica como um direito humano e obrigação do Estado. Diferentemente do Brasil, não há obrigatoriedade dessas nações africanas com a oferta de creche pública ou Educação Infantil, essas existem mas são ofertadas pela iniciativa privada com necessidade de elevado investimento da família para manter a criança na escola, considerando o padrão salarial local, poucas famílias tem condições de assegurar que sua criança tenha acesso ao desenvolvimento desde cedo.

A situação de acesso às creches (crianças até três anos) e pré-escolas (quatro a cinco anos de idade), desses países na atualidade é semelhante a realidade vivida pelo Brasil nas décadas de 1980-1990 e início dos anos 2000. O Brasil só conseguiu integrar a educação infantil, como primeira etapa na Educação Básica em 2009, com a Emenda Constitucional 59, sancionada como Lei 12.796 em 04 de abril de 2013. Foi uma longa caminhada para retirar creches e pré-escolas da pasta da Assistência Social e colocá-la na educação. Isso só foi possível graças ao movimento organizado nacional em defesa da educação infantil como um direito atinente à infância.

O que assegura investimento em política pública é o orçamento destinado à mesma. No Brasil os recursos públicos da educação não tem destinação exclusiva para a educação pública, o país financia a educação de iniciativa privada desde sempre. Essa é uma característica da política de financiamento da teoria liberal da economia, que considera que o Estado, no

que se refere às finanças não apenas deve destinar recursos ao mercado, mais do que isso, deve socorrê-lo financeiramente, quando necessário for. Em outras palavras, o capital, conta, através do Estado que se reservem recursos para resolver as suas incompetências administrativas e de gestão. De fato, vimos isso acontecer em diversos momentos no Brasil.

É importante que se compreenda que esses recursos destinados ao mercado, não tem um retorno social para o desenvolvimento do país, ao contrário, alimenta uma relação viciada com bases corrompidas e no limite mantem as desigualdades estruturais com os agentes do capital cada vez mais ricos e poderosos, e na base a população em situação de vulnerabilidade porque a estrutura da relação econômica não foi modificada.

Atentem no quadro a seguir, a ausência de informação de 3 de cinco países sobre o investimento do PIB para a educação. E Cabo Verde, um país com dimensões tão diferentes das nossas, com um percentual de investimento tão próximo ao nosso.

Quadro 2. PIB e Investimento na Educação

Indicador	PIB	Ano de Independência	Investimento PIB em Educação
País			%
Angola	116.308 milhões	1975	3,4
Cabo Verde	1.903 Bilhões	1975	6%
Moçambique	14.605 Milhões	1975	Não Informa
Guiné-Bissau	849 Milhões	1973	Não Informa
São Tomé e Príncipe	261 Milhões	1975	Não Informa
Brasil	2.246 Trilhões	1822	7,5%

Fonte: Delma Silva, 2016 com base nos dados do Relatório do Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação Entre Países de Língua Portuguesa-PALOPs, publicado em maio de 2015.

A situação apresentada anteriormente em relação aos investimentos no desenvolvimento e em políticas educacionais nos ajuda a refletir que a estratégia no campo da educação é um caminho que promove qualidade de vida, reduz mortalidade infantil, observe que as menores taxas de mortalidade infantil quem detém são os países que mais investem: Brasil e Cabo Verde. Esses mesmos países tem a taxa de expectativa em patamar médio e Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, também médio. O que essa leitura pode nos orientar é no sentido de que país desenvolvido investe em educação e na qualificação de seus educadores, nas condições de ensino e aprendizagem. O PISA, indicador de avaliação internacional por exemplo, informa que a Finlândia é a nação onde existe a melhor educação do mundo. Na Finlândia os professores são bem remunerados, valorizados. A Finlândia faz educação de gênero nas suas escolas, pessoas do sexo masculino e feminino, aprendem também na escola a cuidar-se e cuidar do ambiente em que vivem, aprendem a cozinhar, costurar, dentre tantas outras habilidades que o ser humano requer para administrar a sua vida. Na Finlândia não existe sistema prisional.

Trouxemos esse olhar para que compreendamos que a PEC 241/2016, que foi recentemente aprovada no Brasil, congelando gastos na educação, saúde e assistência social por vinte anos, produzirá um impacto altamente negativo no desenvolvimento do país para os próximos cinquenta anos.

Em 12 anos, o Brasil retirou da miséria 32 milhões de brasileiros, foi reduzido em 82% o número de pessoas subalimentadas no período de 2002-2014. Os dados estão detalhados no Relatório *O Estado da Segurança Alimentar no Mundo-2015*, divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura.

Os impactos dessas medidas recentemente aprovadas cairão fortemente sobre as infâncias e adolescências, sobre as mulheres, mulheres negras, povos do campo e ribeirinhos, os indígenas, dentre tantos outros. Nas cidades o aumento do desemprego já é uma realidade, são 23 milhões em dezembro de 2016, chegando a 21,2% de pessoas que estão sem ocupação.

O impacto desse dado recai diretamente sobre as infâncias-adolescências que são os seres dependentes de seus progenitores. E com a redução dos investimentos nas políticas sociais de assistência não há cobertura para a extrema vulnerabilidade a ser instalada nos próximos anos caso essa situação não seja revertida.

Nesse contexto nos indagamos sobre o papel do defensor dos direitos humanos da infância e adolescência frente às violações que vem sendo cometidas. A indagação é uma provocação e uma esperança no sentido posto por Freire (2011), onde ele assume a importância da linguagem, assim como Fanon (2008), para este autor, falar é existir absolutamente para o outro. E especialmente em contextos coloniais. O colonizado, vítima da violência desumanizadora, assumirá uma identificação com o opressor. Como explicar no contexto atual a aprovação da população a extremismos de direita, senão por esse mecanismo de fundamentalismo religioso numa ponta, articulado a uma prática política autoritária de extrema direita.

Isto posto, compreendemos que o papel do defensor dos direitos humanos das infâncias e adolescências frente às violações de Direitos Humanos são e podem ser vários. Um deles é denunciar, usar a palavra, o seu poder de comunicar através das palavras e fazer denúncias/informar.

Num histórico de intensas violações, onde o Estado é o principal violador dos Direitos Humanos, o papel do defensor é também de atuar na ampliação da divulgação de casos exemplares de conquista de direito. Buscar formas de romper as barreiras do monopólio imposto por meia dúzia de famílias que dominam os meios de comunicação e chegar às comunidades e afirmar que há caminho possível.

Neste sentido construir uma rede de troca e colaboração é uma ação estratégica, divulgando os trabalhos se dispondo a discuti-los com as comunidades e também no ambiente acadêmico. A produção do conhecimento precisa circular, transitar entre o ambiente universitário e comunitário popular. A universidade se enriquece quando, através da extensão,

consegue comunicar as suas pesquisas e alimentar novas práticas sociais e acadêmicas.

Penso que conseguindo isso o defensor/ pesquisador dará uma significativa contribuição às agendas até então silenciadas/invisibilizadas de indígenas, quilombolas, crianças e adolescentes, mulheres, mulheres negras, pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais- LGBT, povos do campo, sem terra, populações negras, ciganas, sem teto, atingidos por barragem, comunidades de terreiro, emigrantes, refugiados, crianças em situação de exploração do trabalho e/ou abuso e exploração sexual. O caminho passa por cultura, educação, solidariedade, passa pela condição de Ser com dignidade. O defensor de Direitos Humanos também é de formador de opinião, no sentido filosófico do termo e não no sentido de manipulador das mentes. Nas sessões a seguir traremos algumas reflexões sobre crianças e adolescentes e seus pertencimentos territoriais e identitários.

3. Infâncias Indígena, Quilombola e do Campo

No Brasil vimos ao longo dos últimos anos avançar um processo de reconhecimento de direito e ao mesmo tempo de repressão, negação e usurpação do direito aos povos do campo de viver com dignidade. Indígenas e quilombolas integram esses povos.

Uma das principais questões que afeta esses povos, refere-se a sua condição de existência humana, identitária: o direito à territorialidade na acepção posta por Santos (2001) de pertencer àquilo que nos pertence:

a ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo da área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro,

o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem.
(SANTOS, 2001 p.19).

Os povos do campo e, em especial, as crianças e adolescentes desses povos vivem sob forte ameaça de um retorno ao extermínio do primeiro ciclo da colonização. povos indígenas tem tido seus territórios entregue à especulação das mais variadas ordens.

O território para os povos do campo é a condição essencial de continuar a existir e desenvolver a sua cultura material e imaterial. Com essa ameaça as crianças indígenas e quilombolas ficam expostas a extrema vulnerabilidade. Vejam abaixo o relatório Unicef sobre a infância quilombola por exemplo

31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas.
(UNICEF, 2003, p.15)

A situação apresentada sobre as crianças quilombolas não está restrita aos sujeitos desse grupo identitário. Por situação semelhante passam as crianças e adolescentes indígenas e demais povos do campo.

Para o enfrentamento da realidade de indígenas e quilombolas uma das prioridades refere-se à regularização de seus territórios. Acesso a políticas que respeitem o seu modo de ser e viver. Respeitem sua cultura. E nessa relação está o direito a uma educação específica e diferenciada. Com professores que sejam indígenas e quilombolas conforme está estabelecido nos princípios da educação nacional, (BRASIL, 1996) e nas legislações específicas que asseguram por exemplo a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar e que o professor tanto indígena quanto quilombola seja da comunidade.

Ainda na questão comum aos povos do campo, está a questão da água de qualidade. Há alguns anos Pernambuco, e vários estados do Nordeste viveram a situação de mortes por água contaminada ocasionadas pela falta de controle da qualidade no abastecimento por caminhão pipa. Moraes (2013), informa que 46,5% dos municípios, 86 cidades de Pernambuco estavam em zona epidêmica.

Como podemos perceber a infância e adolescência indígena, quilombola e do campo, tem passado por desafios sérios no que se refere à sua condição de existir e de acessar direitos, situação semelhante passa também a infância e adolescência negra, que abordaremos a seguir.

4. Infância negra e em vulnerabilidade social

No Brasil a infância negra é uma das mais vulneráveis em termos de conquista de direitos e qualidade de vida. Os múltiplos racismos estão na base dessa exclusão. O Brasil foi o país onde mais se escravizou negro no mundo e foi o último a abolir a escravidão nas Américas. Essa história diz muito do

racismo e do lugar que o negro ocupa na sociedade brasileira e das resistências à promoção de política de promoção de equidade. A tabela a seguir mostra que dos africanos transportados 2/3 foram trazidos para o Brasil.

Tabela 1 - Número de africanos transportados para as Américas

País	Nº	%	País	Nº	%
Barbados	364.000	3,9	Haiti	864.000	9,2
Brasil	3.532.315	37,6	Jamaica	748.000	7,9
Colômbia	200.000	2,1	Martinica	365.000	3,9
Cuba	702.000	7,5	México	200.000	2,1
EUA	596.000	6,3	Peru	95.000	1,2
Granada	67.000	0,7	Venezuela	121.000	1,3
Guadalupe	290.000	3,1	Destino Desconhecido	741.000	7,9
Guianas	500.000	5,3			
TOTAL GERAL			Número de embarcados	%	
			9.385.315	100	

Fonte: Chiavenato,1987, p. 239.

A análise do quadro anterior nos ajuda a compreender quão estruturada está ainda na sociedade brasileira a visão que naturaliza a subalternização do negro. As análises sobre as resistências e insurgências a esse processo de exploração são ainda pouco aprofundadas. Em nossos livros de história ainda é comum se encontrar referência à invasão portuguesa como “descobrimto” e não como resultado do expansionismo da conquista ibérica.

O secularismo produziu e continua a produzindo desigualdades. Os efeitos dessa exploração recaí profundamente sobre a infância, e em especial à infância negra, indígena, os povos e gentes postos à margem pelo capital.

No que se refere à política educacional, as crianças com maior dificuldade de frequência à creche e educação infantil, são crianças negras,

porque as famílias dependem de políticas públicas, nessa etapa de ensino estamos longe da universalização, e com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional, número 55, há uma indicação de travar o que vinha sendo conquistado neste campo: educação infantil como direito da criança.

Há um desafio a ser enfrentado, nesse contexto de vulnerabilidade de raça e de classe. As infâncias e adolescências desprotegidas tem cor e lugar social, basta olharmos as nossas cidades, os centros e as periferias e as relações estabelecidas. Olharmos o extremo da violação à dignidade do direito à assistência por exemplo, no caso das crianças de 9 anos que estavam mergulhados no lixo do canal do arruda, em 7 de novembro de 2013 e que repercutiu no mundo inteiro. É preciso atingir em larga escala a opinião pública para que o poder público tome atitude frente à essas situações.

Esse aspecto, onde se verifica a negligência do estado tem produzido muitas reflexões, dentre elas a cobertura do direito à assistência social. E a oportunidade de frequentar uma escola de qualidade, pois criança que trabalha perde substancialmente o desenvolvimento infantil, perde a infância. É sobre esse assunto que trabalharemos a seguir, o desafio de enfrentar o combate ao trabalho infantil. À criança é necessário que se garanta o direito ao pleno desenvolvimento, à convivência saudável no meio familiar e social e é dever da sociedade, do estado e da família cuidar para que esse pleno desenvolvimento esteja sendo acompanhado. Envidar esforços no sentido de coibir toda forma de exploração do trabalho infantil. Sobre essa problemática discorreremos a seguir.

5. Crianças e Adolescentes em Situação de Exploração do Trabalho Infantil: uma chaga ainda presente no mundo

O movimento social no Brasil que mobilizou a sociedade em defesa da infância e adolescência, tinha dentre as principais preocupações, a questão

da exploração do trabalho infantil, pois o mesmo prejudica sensivelmente o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Sobre esse assunto, o Centro Josué de Castro (2007) aborda a exploração do trabalho infantil no corte da cana de açúcar na Zona da Mata de Pernambuco, onde crianças e adolescentes narram uma rotina pesada de trabalho, e eles afirmam que preferiam estar na escola a estar naquelas atividades e sonham ter uma vida melhor, estudar e ser “médico”, “engenheiro” por exemplo.

A realidade no âmbito internacional é preocupante esforços tem sido envidados no sentido de combate ao trabalho infantil. Houve a redução de cerca de 40% do total de meninas e 25% do total de meninos que exerciam algum tipo de atividade remunerada. Esse número corresponde a uma queda de 78 milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo, de acordo com o documento ONU (2017).

Em que pese os números, o problema da exploração do trabalho infantil ainda é uma realidade presente no mundo. Do serviço doméstico, às plantações de cacau na África, passando pela exploração do frete na feira, vendendo balas em semáforos. Em 2012 estimava-se que, com todos os esforços empreendidos, cerca de 168 milhões de crianças trabalhavam em todo o mundo.

Choca a exploração de crianças e adolescentes no plantio de cacau na África do Sul, diz o relatório que “crianças de 11 a 16 anos são fechadas em plantações isoladas, onde trabalham de 80 a 100 horas por semana. Essa realidade fez surgir uma campanha “*slave free*” nos rótulos de embalagens de chocolate, para indicar que são livres de trabalho escravo. A indústria do chocolate é muito poderosa e tem feito esforços para barrar as iniciativas que tenham no horizonte abolir o trabalho infantil. Há 15 anos que se tenta modificar a legislação nesse sentido e no mesmo período de tempo as grandes do cacau, barram qualquer avanço.

O relatório Over Seas Development Institute – ODI, informa que crianças e adolescentes chegam a trabalhar 64 horas por semana, e recebem

cerca de € 30,00. Em Bangladesh 36,1% dos meninos e 34,6% das meninas declararam sentir fadiga extrema. Outros relataram ter dores nas costas, febres e feridas superficiais.

O relatório afirma ainda que “as crianças que são privadas da educação pelo trabalho mal remunerado dificilmente reunirão as qualificações e habilidades necessárias para quebrar o ciclo de pobreza entre as gerações.” Esse é um dos pontos que remete à alta relevância de se trabalhar para que haja o combate à exploração do trabalho infantil. O trabalho precoce não produz elevação de posição social.

O documento apresenta enquanto principal causa da exploração do trabalho infantil a extrema vulnerabilidade social, contextos de miséria e desigualdade. Esses fatores podem ser compreendidos como reflexo do atavismo do capital financeiro e seu *modus operandi*.

No Agreste do Estado de Pernambuco, em municípios como Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe é comum nos chamados “fabricos” domésticos- empreendimentos produtivos familiares-, o envolvimento de toda a família na produção, inclusive adolescentes e crianças. É também comum encontrarmos crianças e adolescentes “pegando frete” nas feiras livres do Litoral ao Sertão, essa é uma realidade preocupante e o Brasil deu passos significativos de enfrentamento, todavia há muito que fazer ainda. A sociedade brasileira, através dos movimentos sociais em defesa da infância e adolescência tem conseguido mobilizar-se contra os anúncios de retrocessos na política de combate ao trabalho infantil, há que se permanecer em alerta e mobilizados.

Se ainda temos muito presente no mundo a problemática da exploração do trabalho infantil, no que se refere ao direito a ter uma religião e professar uma fé, também vivemos um contexto desafiante no que se refere à elevação do fundamentalismo religioso e intolerância no mundo. É sobre esse direito a ter uma crença, pertencer a uma religião livremente que trabalharemos a seguir.

6. Crianças e Adolescentes de Terreiro

É direito constitucional no Brasil a livre escolha de uma religião. A declaração universal dos direitos da criança também assegura à criança o direito a ter uma religião. Em que pese esses marcos legais no âmbito nacional e internacional, vemos crescer no mundo a intolerância religiosa e os fundamentalismos.

É comum ao tratar deste campo sagrado só se admitir o diverso entre cristãos, o chamado ecumenismo. No que se refere às Religiões de Matriz Africana, a situação ganhou contornos de uma envergadura tal, que foi necessário articular e instituir nacionalmente *A Caminhada dos Povos de Terreiro de Matriz Africana*. No Recife em 2016 a caminhada contou com a sua décima edição, uma década indo às ruas para que seja respeitado o direito à religião, posto no Art. 5º da Constituição Federal que assegura que

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; (BRASIL,1988. p. 5)

O Estatuto da Igualdade Racial, Lei Federal 12.288 de 20 de julho de 2010, em seu capítulo III, referente ao Direito à Liberdade de Consciência e de Crença e ao Livre Exercício dos Cultos Religiosos no Art. 23 determina que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção

aos locais de culto e a suas liturgias.” Percebemos que embora seja direito constitucional, esteja reafirmado em diversas leis, a convivência respeitosa entre integrantes de grupos cristãos e de integrantes de religiões de matriz africana é uma referência que ainda precisa ser ampliada. Em alguns casos o desrespeito é instigado por religiosos com ampla capilaridade nos meios de comunicação.

É no espaço do terreiro, enquanto *experiência* histórica, ancestral de cultura numa perspectiva ontológica que a memória e a história dos africanos no Brasil e Afro-brasileiros foi e vem sendo salvaguardada e ressignificada, resistiu para em condições políticas favoráveis contestar a história oficial. São muitos os exemplos de como o cultivo do território sagrado manteve viva muitas pessoas em seus espaços ancestrais.

No Quilombo dos Palmares por exemplo, existia a casa do sagrado, *A Casa do Axé*. O Maracatu de Dona Santa no Recife, também resistiu às diversas investidas do Governador Agamenon Magalhães para destruir o seu Maracatu. E na contemporaneidade poderíamos apresentar outros exemplos por que passam as expressões de religião afro e como tem enfrentado as múltiplas perseguições para continuarem a existir, mesmo tendo uma Constituição que assegure a sua existência e a manutenção do seu culto religioso.

No que se refere ao sagrado, o mesmo africano e afro-brasileiro que é discriminado por pertencer a sua religião afro é também procurado para consultas, aconselhamentos, medicamentos, proteção, relação esta que para Araújo (2004) é ambígua, escamoteada e ao mesmo tempo sedutora e tensa, diz ele:

a ambigüidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas

origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (ARAÚJO, 2004, p. 250).

O movimento entre sedução e tensão, um destaque da trajetória de africanos e afro-brasileiros na constituição do sagrado enquanto o ontológico para renovar as forças, é um aspecto chave na memória dessa história. As estratégias de manter-se vivo, num contexto diaspórico, recorrer ao sagrado como referencial vivificador e renovador foi força estruturadora para manter a cultura, a identidade, continuar a existir.

7. Adolescentes LGBT

As adolescências e infâncias LGBT sofrem um preconceito que se refere à sua condição de ser. Eles relatam que há múltiplos movimentos em torno

de sua condição sexual: negação, tentativa de silenciamento, ocultação, rejeição. Quando originário na própria família, o sentimento é de dor. Para enfrentar a questão dessa realidade, eles sugerem que é necessário ampliar a compreensão de família. Sair da referencia de família heterossexual e cristã católica. Esse seria um primeiro passo para o reconhecimento da diversidade sexual existente hoje na sociedade. Respeito, sem preconceito.

Pernambuco é um dos estados brasileiros que mais assassina homossexual, resquício da cultura patriarcado ainda muito forte, aliada a uma baixa formação em leitura de gênero e sexualidade. Aliás se tivéssemos avançado na formação em gênero e sexualidade esse quadro certamente seria diferente. Anteriormente falamos sobre a Finlândia, onde a sociedade vivencia uma cultura de gênero nas escolas e no poder político. Na Finlândia é onde existe maior proporção de equidade de gênero na esfera do poder executivo nacional. Isso reflete um desenvolvimento que indica possibilidades de caminhos, não no sentido de modelo único, mas na busca de possibilidades. Avançar no esclarecimento para combater preconceitos esse permanece um dos desafios da convivência respeitosa entre povos e culturas.

Considerações finais

Ao completar 27 anos em 2017, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um relevante instrumento de proteção à infância e adolescência no Brasil. Faz-se mister respeitar na radicalidade o protagonismo desses sujeitos de direitos no que se refere à formulação de políticas públicas que lhes digam respeito.

Em que pese termos tido avanços em diversos campos de políticas públicas permanece enquanto desafio na sociedade brasileira, compreender e defender essa lei que foi e continua sendo um marco de mudança de paradigma.

Enquanto desafio permanece a luta de proteção à infância e nos tempos hodiernos há que se adicionar a vigilância para manter as conquistas frente as constantes ameaças existentes.

Recebido em janeiro de 2017.

Aprovado em março de 2017.

Referências

ARAÚJO, Emanuel. **Negras Memórias: O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão**. Título da exposição apresentada pelo SESI-SP (Serviço Social da Indústria), em sua Galeria de Arte (Av. Paulista, 1313, São Paulo, Capital), no período de 25 de fevereiro a 29 de junho de 2003, com curadoria e texto de Emanuel Araújo. Publicada na Revista Estudos Avançados 18 (50), 2004 p. 242-250.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Estudo Exploratório sobre a situação de países africanos de língua oficial portuguesa**. Ed. Ação Educativa. São Paulo. 2015.

CENTRO JOSUÉ DE CASTRO - CJC. **Trabalhadores Invisíveis: estudo da mão de obra de crianças e adolescentes na Zona da Mata de Pernambuco**. Recife. 2007.

CHIAVENATO, Julio José. **O Negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai**. 4ª Ed. Brasiliense. São Paulo, 1987.

BRASIL, Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília. Senado Federal, 2010.

BRASIL, **Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2009.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial** : Lei no 12.288, de 20 julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989,

9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003, Edições Câmara. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Organização Internacional do Trabalho (OIT). **III Conferência Global sobre Trabalho Infantil**: relatório final. Brasília, DF: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Edufba. Salvador. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

MORAES, Fabiana. **Epidemia de diarreia atinge Zona da Mata**. Em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/saude/noticia/2013/07/30/epidemia-de-diarreia-attinge-zona-da-mata-91923.php>. Acessado em: 13 de março de 2017.

ONU. **Relatório sobre o Trabalho Infantil no Mundo**. https://nacoesunidas.org/?post_type=post&s=%22trabalho+infantil%22. Acessado em: 13 de março de 2017.

ONU. **Relatório sobre o Estado da Segurança Alimentar no Mundo**. Ed. FAO. 2015.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

UNICEF. **Relatório Sobre a Situação da Infância e Adolescência Brasileira: diversidade e equidade**. Brasília. 2013. ●

ORIENTAÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRPE

A **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE** é uma publicação semestral do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Campus Dois Irmãos. Define-se como um periódico científico que se dedica à publicação de artigos, resultantes de atividades de pesquisa, resenhas, traduções e entrevistas. Propõe-se a divulgar a produção acadêmica nas Ciências Sociais e áreas afins.

São aceitos para a publicação na Revista **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE** artigos científicos inéditos, caracterizados como de interesse à difusão de ideias e ao desenvolvimento das áreas de Ciências Sociais e áreas afins.

Os artigos poderão ser escritos por até 3 autores e conter no máximo 20 páginas, incluindo as referências. Somente serão aceitas submissões de trabalhos em que o primeiro autor possua titulação mínima de mestre.

O material para publicação deverá ser encaminhado de acordo com o disposto nas normas para publicação da revista. Os autores, ao submeterem artigos para publicação na Revista **Cadernos Ciências Sociais da UFRPE**, serão legalmente responsáveis pela garantia de que o trabalho não constitui infração de direitos autorais, isentando o Departamento de Ciências Sociais da UFRPE, e o Comitê Editorial da Revista, de qualquer responsabilidade.

Os trabalhos serão examinados pelo sistema *Double Blind Review*, no qual os autores não são identificados pelos pareceristas em nenhuma fase do processo da avaliação e vice-versa.

Os artigos científicos submetidos à análise para publicação na Revista **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE** devem ser originais, não tendo sido publicados em outros meios de comunicação ou estarem sendo avaliados para publicação em outro periódico. Devem apresentar contribuição para o debate nas Ciências Sociais e áreas afins.

Para garantir o anonimato no processo de avaliação, o(s) autor(es) deve(m) anexar o arquivo com o artigo sem qualquer identificação no texto. Um arquivo complementar deverá ser anexado com a identificação do(s) autor(es) devendo-se incluir nome **completo, vínculo institucional, vínculo com programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, endereço postal e eletrônico**. Neste arquivo pode-se incluir também notas de agradecimento a pessoas ou instituições financiadoras e/ou outras desejadas pelo(s) autor(es).

Os artigos serão avaliados pelo sistema *Peer Review* – Revisão por pares.

Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) estará(ão) automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, em conformidade com o Regulamento da Revista. Os autores que tiverem seus artigos publicados receberão 2 (dois) exemplares do número da Revista.

O envio do artigo a Revista **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE** implica autorização para publicação, ficando acordado que não serão pagos direitos autorais de nenhuma espécie. Uma vez publicados os textos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo sua posterior reprodução como transcrição e com devida citação de fontes.

O artigo a ser submetido deve conter:

- a) título: que represente adequadamente o conteúdo do trabalho, com no máximo 17 (dezessete) palavras, em negrito, fonte 12, centralizado;
- b) resumo: em 1 (um) único parágrafo que contenha objetivo, metodologia, os principais resultados e conclusões, com no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) linhas, fonte 12, espaçamento simples;
- c) palavras-chave: no mínimo 3 (três) e no máximo 5 (cinco) – Conforme **Norma 6028** da ABNT;
- d) *abstract* (tradução do resumo para a língua inglesa);
- e) *keywords*;
- f) introdução, objetivos, metodologia, desenvolvimento (revisão, resultados e discussões), conclusões ou considerações finais. Não necessariamente com estes títulos;
- g) referências: devem seguir as especificações adotadas pela ABNT e listadas, em ordem alfabética, ao final do artigo. Devem ser incluídas apenas as referências citadas no texto.

Os trabalhos devem ser encaminhados exclusivamente pelo site da revista: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais>

Editor da Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE.

Professor Dr. Tarcísio Augusto Alves da Silva