ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Conquistas e desafios

Editora Universitária UFPE

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Conquistas e desafios

organizador

Humberto Miranda

1989

Coleta de assinaturas realizada pela Frente das Entidades Não-Governamentais de Pernambuco (atual Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco) para aprovação do ECA.

1989

Mobilização da Frente das Entidades Não-Governamentais de Pernambuco (atual Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco), que garantiu a inclusão do texto do artigo 227 da Constituição Federal na Constituição do Estado de Pernambuco.

1985

Fundação do Movimento Meninos e Meninas de Rua, entidade responsável pelo Primeiro Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizado em Brasília, no ano de 1986.

2005

Ministério Público mobiliza todos os municípios de Pernambuco para criação dos conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente e conselhos tutelares. A iniciativa, que contou com a parceria de outras instituições, desdobrou-se na fundação de vários conselhos, chegando a atingir todos os municípios do Estado.

2000

Criação da Associação Estadual de Conselheiros e Ex-Conselheiros Tutelares do Estado de Pernambuco (ACONTEPE).

2006

CEDCA/PE cria o Concurso Arte Livre voltado para premiação de desenhos produzidos por adolescentes que foram atendidos pela extinta FUNDAC. Atualmente, o concurso também contempla adolescentes do ensino médio e fundamental das escolas públicas e particulares de todas as regiões de Pernambuco.

2008

Fundação da Escola de Conselhos de Pernambuco, iniciativa da secretaria de Direitos Humanos e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em parceria com o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco com a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

1990

Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

1999

O CEDCA cria o Prêmio Márcia Dangrewmon. A cada dois anos, o Prêmio presta a homenagem às pessoas e entidades de destaque na área da criança e do adolescente. Márcia Dangrewmon, socióloga, teve uma importante participação na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes em Pernambuco.

1990

Criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA/PE, o primeiro Conselho Estadual criado no país, tendo iniciado sua gestão em março de 1991.

1998

Criação do Fórum de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil de Pernambuco.

1991

Criação da Comissão de Combate ao Extermínio, pelo Ministério da Justiça, por iniciativa do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

1997

O Tribunal de Justiça de Pernambuco implanta o Projeto Justiça Sem Demora, projeto que tem como objetivo oferecer uma maior agilização dos processos de atos infracionais. A proposta representa uma importante iniciativa que dialoga com o Programa de Liberdade Assistida – PLA.

1993

Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e Fórum Nacional DCA organizam protestos em todo o Brasil contra a chacina da Candelária, ocorrida no Rio de Janeiro.

2007

Passeata contra a redução da maioridade penal, realizada pelo Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente: na ocasião da passeata, o governador Eduardo Campos, recém-empossado, recebeu os manifestantes na frente do Palácio do Campo das Princesas, onde lhe foi entregue um documento pedindo seu apoio a não redução da maioridade penal. A passeata foi concluída na Assembleia Legislativa, onde os deputados receberam o mesmo documento.

2008

O CEDCA/PE e o Conselho Estadual de Assistência Social de Pernambuco aprovam o Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes do Estado de Pernambuco.

1995

Criação da Rede de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes de Pernambuco.

1993

Descentralização das eleições dos representantes da sociedade cível do CEDCA/PE. Iniciativa inovadora no Brasil, que contempla as regiões: metropolitana do Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão de Pernambuco.

1994

Primeira Conferência Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

1994

Criação da primeira Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente do Brasil, hoje Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente (GPCA).

INTRODUÇÃO À LEITURA

Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios

Humberto Miranda

> *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.*
>
> *Diário de Pernambuco. Estatuto da Criança: proteção ou paternalismo. Recife, 13 de outubro de 1990. Cidade, p. A 28.*

A notícia publicada pelo *Diário de Pernambuco*, em forma de editorial, retrata a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, um dos acontecimentos mais significativos para a História das crianças e dos adolescentes do Brasil no século XX. A reportagem, que trazia o título *Estatuto da Criança: proteção ou paternalismo* nos leva a analisar como os diferentes setores da sociedade da época defendiam ou resistiam à ideia da promulgação desta Lei. A partir daquele dia, 13 de outubro de 1990[1], o Estatuto deveria pautar as ações jurídicas, as políticas públicas e o que é mais importante, procurar construir uma nova sensibilidade em relação aos problemas sociais que atingiam as nossas crianças e adolescentes.

Como nos informou a reportagem, 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. De acordo com a historiadora Isabel Frontana, o Código se baseava na Doutrina Judiciária de Proteção ao Menor em Situação Irregular, que "procedia a uma caracterização negativa do 'menor'". Tal lógica doutinatória classificava irregular o estado de crianças e adolescentes que viviam em situação de "abandono material e moral" (FRONTANA, 1999, p. 59).

O discurso construído por seguimentos que atuavam no campo dos direitos e que se articularam em defesa do Estatuto foi marcado pela recusa ao *Código de Menores*, em favor de um novo modelo de assistência à infância. Este seguimento questionava o modelo da *Política Nacional do Bem-Estar do Menor*, proposta no primeiro ano da Ditadura civil-militar, que através da *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM*, passou a estabelecer as políticas públicas de assistência aos meninos e meninas considerados "abandonados, desvalidos ou infratores" (FRONTANA, 1999).

A reportagem do *Diário de Pernambuco* nos faz refletir sobre a mobilização em torno da criação do Estatuto, que contou com a participação de vários setores da sociedade, ente eles os movimentos sociais, as instituições governamentais, os sistemas de justiça e de segurança. Neste cenário de efervescência política, crianças e adolescentes também participaram das mobilizações. Nos anos de 1980, assistimos a criação do *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*, que pode ser observado, segundo Mario Volpe, como um "exemplo do aparecimento desses novos atores sociais, que mostraram por si mesmos a necessidade do mundo adulto voltar-se para eles sem preconceito e inferiorização" (VOLPI, 2001, p. 2).

As mobilizações foram construídas no contexto de redemocratização do Brasil, que trazia como desdobramento a *Constituição Federal de 1988,* também conhecida como "Constituição Cidadã". Ao se voltar para questão da infância, a Constituição estabeleceu, no seu Artigo 227, 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 opressão.

O texto constitucional abre o caminho para novas possibilidades de pensar os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes no Brasil. A partir de 1990, o Estatuto trazia um novo sentimento em relação aos meninos e meninas, levando-nos a compreendê-los como "pessoas em desenvolvimento". Para a Lei 8.069, eles passaram a ser considerados "sujeitos de direitos". Daí a importância de analisarmos o discurso do *Diário de Pernambuco*, ao considerar o Estatuto como uma "revolução". Sabemos que a palavra "revolução" possui muitos sentidos e significados, para o Diário a palavra "revolução" foi empregada no sentido afirmar uma mudança, uma ruptura, haja vista que o Estatuto passou a discutir a questão da infância a partir da lógica do direito, procurando romper com o modelo assistencialista defendido pelo *Código de Menores* e pela *FUNABEM*.

E por falar em direitos... Não podemos perder a dimensão que tais direitos foram conquistados e sofrem constantes (re)construção. De acordo com a historiadora norte-americana Lynn Hunt, em sua obra *A invenção dos direitos humanos*,

Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos humanos num estado de natureza: são os direitos humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição dos direitos animais: são direitos humanos vis-à-vis uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados de "sagrados"), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que o detêm.

Não podemos deixar de lembrar que as articulações em torno do Estatuto dialogam de forma efetiva com as discussões internacionais construídas em torno da infância e seus direitos daquele período. A *Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*, de 1989, na qual o Brasil é signatário, estabelecia o princípio humanista dos direitos inalienáveis da dignidade, igual-

dade e liberdade. Os países que firmaram esta Convenção passaram a se comprometer com a proteção integral dos seus meninos e meninas.

Nesse sentido, o Estatuto nasce das mobilizações nacionais e internacionais. Ele representa um dispositivo jurídico que transcende ao legalismo tradicional. O Estatuto simboliza o resultado das tensões sociais, que se delinearam a partir dos mais diferentes sentimentos em relação à questão da infância, no Brasil dos anos de 1980. Daí a importância de entender o Estatuto como uma conquista que nos desafia.

Ao completar 20 anos de sua promulgação, há conquistas que merecem ser comemoradas... A partir do Estatuto os princípios da universalização, da participação e do protagonismo passaram a fazer parte do cotidiano dos operadores dos direitos. O conjunto de medidas protetivas e socioeducativas, a criação dos conselhos de direitos da criança e do adolescente e dos conselhos tutelares representa uma "outra" maneira de se pensar o controle, a defesa e a promoção dos direitos de nossos meninos e meninas.

Os desafios fazem parte da caminhada. Como nos falou Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Compromisso*, "a luta não se acaba, se reinventa". Romper com a cultura da punição e da disciplina ainda representa um grande desafio para aqueles que comemoraram a promulgação do Estatuto e que ainda hoje comemoram a sua existência. O Estatuto traz para a seara de debate o direito ao afeto, ao brincar, ao respeito, a liberdade. É desafiador garantir tais direitos em um país marcado pela cultura escravocrata, pelo machismo, pelo coronelismo... Como fazer os direitos fundamentais serem garantidos no contexto de desigualdades? Este é um dos grandes desafios.

O Estatuto deve ser lido criticamente, haja vista que representa o fruto de uma conquista de pessoas, que se empenharam em construir outro mundo para as crianças e adolescentes que sofreram as mais diferentes formas de violência e exclusão social, que não tiveram o direito de viver a infância. Nesse sentido, é preciso continuar mobilizando no sentimento da luta, luta que nos faz olhar para meninos e meninas como sujeitos de direitos, protago-

nistas de suas histórias. Como nos falou a reportagem publicada no *Diário de Pernambuco*, a partir do Estatuto as crianças e os adolescentes passaram a ter "voz e vez".

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

BRAUN, Helenice. *O Brasil e os Direitos Humanos*. Ijuí: Ed. Inijuí, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Compromisso*: América Latina e educação popular. São Paulo: Vila das Letras, 2008.

FRONTANA, Isabel da Cunha. *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MIRANDA, Humberto (Org). *Dossiê: Direitos da Criança e do Adolescente*. Recife: CCS Editora, 2010.

VOLPI, Mario. *Crianças e adolescentes: de menores a sujeitos políticos*. In: MÜLLER, Verônica & MORELLI, Ailton. Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver. Maringá: EDUEM, 2001.

Notas:

1. O Estatuto da criança e do Adolescente foi promulgado em 13 de julho de 1990 (Lei nº 8.069).

CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
discutindo a garantia de direitos

Estela Scheintvar

Socióloga. Doutora em Educação. Socióloga do Serviço de Psicologia Aplicada - UFF. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – UERJ.

Maria das Mercês Cavalcanti Cabral

Doutora pela Unversida Deusto. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

Antonio Marcos Alves de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da UFPE (2006). Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

Maria Jaqueline Paes de Carvalho

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da UFPE. Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

Mari Noeli Kiehl Iapechino

Doutora em Língua Portuguesa, professora adjunta do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

Valéria Severina Gomes

Doutora em Linguística. Professora adjunta do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

CONSELHO TUTELAR E PRÁTICAS DE ASSISTÊNCIA NO CONTEXTO DOS 20 ANOS DO ECA

Estela Scheinvar

ECA: possibilidade de vida para os pobres

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado há 20 anos. Em 1990 celebrou-se a condição de sujeito de direitos para crianças e adolescentes. Por meio de leis, foram outorgados direitos, definidas medidas de assistência para garanti-los e punições para os casos de suas violações. Os direitos definidos na lei como fundamentais abarcam as mais diversas áreas e dimensões da vida. Ovacionou-se, por exemplo, a inclusão como primeiro Direito Fundamental, o "direito à vida". Todos teriam que ter a possibilidade de *viver*. Sim, como uma grande conquista, decreta-se no Brasil - país que à época ostentava o primeiro lugar entre os países mais desiguais do mundo - que todos (o que quer dizer inclusive os pobres insubmissos) têm a possibilidade de estar vivos.

O que se celebrou como um grande avanço e uma grande conquista poderia ser lido, também, como atestado de país bárbaro e cruel, que, além de produzir graus insuspeitos de pobreza, tem práticas de extermínio dos pobres. De fato, a concessão "universal" de direitos à população brasileira sempre foi uma violência para os que entendem que nem todos devem viver. O ECA, como toda lei, é a expressão de campos de força. Significou uma disputa com o Poder Judiciário, até então soberano em relação às demandas de famílias, crianças e adolescentes pobres. Desjudicializar relações produzidas historicamente por condições sociais e políticas alheias à vontade dos atendidos pelo Poder Judiciário foi uma

proposta ousada, mas possível, dada a mobilização da sociedade civil que se comprometeu com as políticas públicas e reivindicou ocupar, junto aos governos, espaços de formulação e gestão.

Criados conselhos participativos para formular e fiscalizar políticas e práticas cotidianas (Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente em nível municipal, estadual e nacional), bem como um conselho de gestão em face de violações de direitos (Conselho tutelar), a sociedade civil passou a ser cogestora das políticas públicas[1]. Simultaneamente, descentralizou-se a organização política: práticas definidas a partir das demandas e dos recursos locais; implantação de foros, que ampliam as possibilidades participativas para os interessados na área; e abordagem das demandas para além da lógica judiciária de julgar e punir.

Desjudicializar seria talvez o maior desafio em uma sociedade cujas práticas de assistência são pautadas por normas legais e no rigor moral. Grande o desafio, em face de uma estrutura de assistência historicamente sustentada na lógica judiciária. Basta ler as legislações anteriores ao ECA para perceber como se adequavam às perspectivas caritativas e filantrópicas[2]. A promulgação de uma lei foi uma conquista, mas as intenções de um decreto não necessariamente transformam o mundo. A tradição caritativa e filantrópica, no contexto do Estado de Direito, tem prevalecido em relação aos movimentos reivindicativos em favor dos direitos, tornando necessário analisar a construção histórica das práticas de assistência e problematizar os seus fundamentos para pensar em possibilidades que inovem, deixando para trás a ameaça e a punição como lógicas de vida.

Alguns apontamentos sobre o percurso histórico das práticas de assistência e sobre a lógica do Estado de Direitos podem nos ajudar a pensar na esperança que o ECA trouxe, anunciando novas relações que tornassem a garantia de direitos uma realidade.

Assistência Social, Caridade, Filantropia deficiência do Outro – caridade

Uma prática histórica, a assistência, é produto das desigualdades sociais e, em sistemas em que elas fazem parte de uma relação estrutural e não acidental, como ocorre no capitalismo, tem se orien-

tado a suprir a chamada deficiência daqueles que são assistidos, ou seja, dos que não têm recursos para garantir as "necessidades sociais". Em nome de tais necessidades, intervém-se na vida das pessoas, como se tais necessidades fossem naturais, universais e não produções históricas e coletivas. Quando se define o que alguém precisa, cabe questionar como, em que momento, por que lógica, em que contexto foi produzida uma demanda que passa a ser considerada uma necessidade e observar quem diz o que é uma necessidade. Como e a partir de que lugar se produz a "necessidade social". A definição de necessidades é uma forma de afirmação de um certo saber, de verdades que são repetidas, ecoam sem questionamentos, como se fossem naturais. Não se escuta o que o outro tem a dizer. Muitas vezes o outro sequer imagina que pode pensar algo diferente do que lhe dizem ou do que aprendeu como certo, como modelo. A produção de verdade é fundamental para governar, por ser uma forma de produzir sentidos na vida, que possibilitam a condução coletiva.

Lá onde existe poder, onde é preciso que exista poder, onde se quer mostrar efetivamente que é ali que reside o poder, então, é preciso que exista o verdadeiro; e lá onde não existe o verdadeiro, onde não existe manifestação do verdadeiro, é porque o poder ali não se encontra, é muito fraco ou é incapaz de ser poder. A força do poder não é independente da manifestação do verdadeiro, entendida para além do que é simplesmente útil e necessário para bem governar (FOUCAULT, 2007, p. 279).

A assistência opera por meio de formas de poder que intervêm nas vidas, definindo como se deve ser, desqualificando outras formas de existência e, mais do que isso, afirmando uma relação de mando. Estabelece hierarquias, deixando no último dos escalões os que são alvo da assistência. O doador é um caridoso e isso lhe glorifica. O receptor é um necessitado e isso o diminui. Sua condição achatada o coloca na posição de obediência e, mais ainda, de gratidão.

Historicamente registram-se as mais variadas práticas de assistência, tendo como alvo a maneira de viver, a forma de comportar-se de certos grupos sociais. Foucault (2008) registra a prática de pastorado como um conjunto de técnicas e procedimentos de

condução das pessoas. Com a ampliação da população e, sobretudo, a dispersão das formas mais gregárias de organização social, na Europa dos séculos XVII e XVIII, coloca-se o problema da governamentalidade. O controle dos grupos reunidos em torno das famílias nucleares exige novas estratégias. A governamentalidade, de acordo com o autor, é uma prática que já não – ou não só – tem como objeto a religião, mas as instituições declaradamente políticas. A conduta passa a ser uma questão inerente à política.

A caridade é uma prática antiga associada a formas pastorais de exercício de poder que operam pelo controle pessoal em nome da defesa e da segurança dos que são alvo da sua ação. Abstraindo-se do sentido de condução, de governo das pessoas, ela opera em nome do bem-estar, como se fosse uma inocente atividade desprovida de qualquer articulação com certa forma de organizar e controlar os grupos. Em nome da segurança, é individualizada a condição que produz um "necessitado", bem como o destino que é dado à sua "necessidade". Em outras palavras: a segurança refere um cuidado com o outro, uma preocupação com sua integridade, sua qualidade de vida ou, às vezes, sua sobrevivência. Mais ainda: indica que o objeto da caridade é o "problema", ao exercer sobre ele ações que dependem da sua resposta, da sua reação, do seu comportamento perante o favor que lhe é proporcionado. Esvai-se a relação histórica que produz a necessidade e o sentido político da forma de agir sobre ela. A caridade transforma processos históricos em problemas pessoais de caráter moral. Aquele sobre quem recai a ação caritativa tem que transformar a sua forma de agir para deixar de ser um receptor, um necessitado. Não há qualquer articulação entre o ato caritativo e os movimentos históricos de produção de "necessitados". Circular entre os conceitos de necessidade e doação é uma armadilha, uma forma de individualizar as relações históricas e os processos coletivos.

Uma das táticas caritativas fundamentais é a doação. Conceito central à prática caritativa, a doação torna o objeto da caridade um dependente, um incapaz, um subalterno que tem que fazer por merecê-la. Não é a qualquer um que se faz caridade, mas aos que além de estarem enquadrados no que se define como necessidade, se comportam de acordo com certos padrões morais. Os efeitos da caridade não são só de tutela, mas sobretudo de dependência física

e pessoal. Isso é produzido como segurança. Não o questionamento às formas de produção de dependência, miséria, subalternidade, mas o controle. A segurança é um fundamento da caridade. Ser pobre, mas enquadrado, é uma forma de estar "seguro".

Investimento no Outro – filantropia

Herdeira e coatora da caridade no campo da assistência, a filantropia incorpora o olhar que entende as necessidades como questões particulares a serem enfrentadas e resolvidas individualmente, assumindo a máxima - também adotada pela caridade - de ser uma prática que vem para fazer o bem e "não para fazer política". Descendente do pastorado como forma de exercício de poder, a filantropia não abandona o cunho moral que torna difusa a sua dimensão política. Ou, em todo o caso, entende "o político" como um somatório de práticas particulares, tornando o representante da ordem - objetivado na figura do Estado como centro de emanação das relações de poder - o representante do bem.

As relações de poder, os espaços de exercício de poder e o político localizam-se no campo externo às relações cotidianas, na figura do governo, como representante do Estado. O governo projeta-se para uma instância hierarquicamente superior, tornando todos os movimentos subalternos a ele e, portanto, despotencializados. A política como um campo de forças e não mais como uma missão divina (como no pastorado e na caridade) é individualizada quando estas forças são atribuídas à idoneidade pessoal, moral e não a movimentos e forças coletivos. Um bom movimento já não depende só da boa vontade do ator, mas também das suas qualidades pessoais. O problema sempre está no gestor, no representante, em um horizonte que não só se distancia das pessoas, mas as subordina. Os governados, nesta perspectiva, são sempre vítimas de um poder externo. O governo está acima, fora. Entender as práticas de assistência como forma de governo é entendê-las como formas de condução do outro e, ao outro, como aquele que também se governa e, por isso, tem que ser orientado a governar-se a partir de uma certa forma de ver o mundo.

Historicamente, o âmbito social, abordado pela caridade e pela filantropia, não é entendido como plataforma de luta, mas como

um conjunto de ações em face das necessidades dos outros e um instrumento de pacificação. As relações trabalhistas são colocadas claramente no âmbito de tensões a serem disputadas na arena pública. Os problemas sociais são reservados para o âmbito privado, afetivo e, sobretudo, moral, como se esses âmbitos não fossem, também, uma produção política.

não se pode conceber a filantropia como uma fórmula ingenuamente apolítica de intervenção privada na esfera dos problemas chamados sociais, mas como uma estratégia deliberadamente despolitizante frente à instauração dos equipamentos coletivos, ocupando uma posição nevrálgica eqüidistante da iniciativa privada e do Estado (DOZELOT, 1980, p. 55).

A filantropia assume o lugar do "bem", oferecendo conselhos sobre o bem e o mal, apresentando meios para que a sociedade, em conjunto, assuma a "pena" dos "necessitados" e se comprometa para reverter as situações definidas pelos juízes da moral como inadequadas material e/ou moralmente. Além de orientar, a filantropia oferece a fórmula prática para a preservação moral. É um agente de técnicas mais que um generoso doador. Coerente com as relações capitalistas estas práticas operam por meio da privatização. Economizar, investir, é a fórmula que salvará os males, por fazer cada família responsável, autossuficiente, autônoma em relação ao Estado e intradependente entre os seus membros. A autonomia das famílias é essencial à lógica do livre mercado.

A questão social passa a ser atributo de bens privados, e estes uma forma de desonerar o Estado de suas responsabilidades. Com o processo de industrialização e a ampliação dos centros urbanos, a maior responsável pela sobrevivência e normalização é a família. Não um senhor feudal, um senhor do escravo, um coronel, como tampouco o dono dos novos meios produtivos do mundo capitalista ou o representante das políticas públicas, mas a família. Embora as dificuldades e exigências morais não sejam efeitos voluntaristas dela, ela é produzida como a responsável por suprir os seus membros. De não fazê-lo, naturaliza-se a necessidade de intervenção para moldá-la ou eliminá-la. Como diz Donzelot, a família passa a ser "ponto de apoio" e "alvo" das políticas sociais. Sua retidão e a garantia de recursos para os seus membros serão os fundamentos para uma sociedade "sem problemas". A família

é um ponto de pressão que dissipa a lógica política que a enquadra como lugar apropriado ou inapropriado para seus membros. A coação não opera pela repressão, mas pela opressão.

Mais do que nunca, na sociedade moderna, conter os desejos ou mais bem orientá-los é fundamental ao governo da população. Enquadrar-se nos marcos de uma realidade que passa a ser identificada e naturalizada, mas não questionada, é a orientação presente nas práticas filantrópicas. A produção de subjetividade em torno de modelos inquestionáveis é fundamental, mas não suficiente. A normalização é efeito, também, de normas legais, da normatização sublimada na forma da lei. A assistência não só orienta, mas executa a lei.

Garantia de acesso – direito

O Estado moderno fundamenta-se na prática de normatizar. A iniciativa privada reina, e o que faz com que as pessoas se sintam integradas é a sua capacidade de participar dela. Daí a importância de sentir-se dono do capital, de defendê-lo e lutar por ele. Participar do mercado. O capital simboliza acesso aos "direitos universais". Por um lado, a ideia de propriedade, inerente ao modelo familiar da modernidade, se estende para os domínios da vida cotidiana: as famílias são cobradas por seus membros. Por outro lado, as normas que pautam as relações cotidianas, com o advento da sociedade liberal, adquirem a dimensão de "universal", por meio da lei. A lei opera como um dispositivo universal abstraído das condições que levam ao seu descumprimento. Abstraem-se, de fato, os sentidos e as forças que produzem a lei. Esta torna-se uma verdade a ser executada. Não se pensa que setores, que forças, que compreensões do mundo votaram, que contextos aprovaram ou impuseram uma lei.

No Brasil, após a ditadura militar instalada em 1964, em que o arbítrio regeu a gestão pública, busca-se amparo na lei como forma de orientar e controlar o espaço público. A lei é ovacionada como conforto contra o autoritarismo. Desconsidera-se, entretanto, que a lei é um dispositivo de controle próprio ao Estado de Direito, que não é outro que o Estado liberal. A defesa da lei tem-se revelado a defesa do liberalismo, quando as práticas de garantia de

direitos dos conselhos tutelares, por exemplo, têm se orientado a chamar a atenção das famílias, a puni-las, mas não a enfrentar e muito menos reverter as condições que produzem violações de direitos.

Mais ainda: cabe pensar o que se chama de violação de direitos. Os conselhos tutelares e os centros de assistência social lidam com demandas (que chegam a eles ou por eles produzidas) que vão de questões materiais básicas, como falta de acesso a serviços ou condições mínimas de vida, a questões morais e comportamentais, quando decidem como a família tem que organizar o espaço interno de sua moradia, quais regras devem pautar a relação entre seus membros, que espaços podem frequentar etc. Para além da sobrevivência e do acesso a serviços – em relação aos quais pouco ou nada influenciam – os serviços de atendimento, sejam governamentais, como no caso do CRAS ou CREAS, sejam geridos pela sociedade civil, como no caso do conselho tutelar, ou sejam geridos pela iniciativa privada, como no caso de ONG's, no dizer de Donzelot tornaram-se polícia da família.

A lei é um dispositivo orientado a regular e a punir os que não se autorregulam. Opera por ameaça, por coação. Como diz Foucault (2007), é um mecanismo que opera por meio do princípio da economia penal. Estabelece regras enunciadas por certas forças, cujas lógicas de vida são formuladas como universais. Acima do que estabelece a lei, obedece-se à lei. Abstraem-se as forças, os interesses, as subjetividades que produzem determinada lei. A lei como dispositivo penal tem como perspectiva a punição dos que a violam e é em tal perspectiva que se assenta a normalização dos corpos. Trata-se menos de punir do que de temer à punição. O *"Homo penalis* é um *homo oeconomicus."*... "É a lei a que permite, justamente, articular o problema da pena ao problema da economia" (FOUCAULT, 2007, p.288). A economia capitalista não é possível sem o Estado penal.

Abstraindo-se a lógica da lei e o conteúdo de normas estabelecidas como universais, os operadores da lei adquirem um *status* inquestionável. Assim, quando no meio rural quebram-se cercas para acessar a água e não morrer de sede, a lei pune os que a violam, não os que impedem o acesso a um bem natural e vital. A

impessoalidade da lei, que exime a quem a aplica e, mais ainda, o valoriza, torna esse instrumento potente. No caso do ECA, o conselheiro vigilante quer garantir o direito, independentemente dos meios: aplica a lei.

Aplicar a lei significa submeter as práticas a julgamentos, o que significa, também, emitir uma sentença. Em termos do atendimento cotidiano dos órgãos de assistência, o que prevalece é a exigência do bom comportamento das pessoas e o julgamento de seus comportamentos, mas não o questionamento das condições de vida ou das possibilidades de existência, que sempre são múltiplas e escapam aos modelos. Entretanto, a lei é um modelo formulado, precisamente, para conter qualquer escape. Assim, o juízo moral tem se tornado o fundamento mais recorrente nos serviços de assistência. Longe de idealizar a lei como um parâmetro do bem – também moralmente entendida – ela acaba por produzir a criminalização das vidas. A criminalização se dá por práticas pautadas na lei, que opera pela criminalização: as histórias que não se enquadram na lei são crimes. Quem os comete? Como são produzidos? Como criminalizar o violador da lei? Esses entre tantos outros questionamentos emergem quando percebemos práticas, pautadas em leis, que entendem as vidas da população como erro, distorção, desestrutura, sem abrir espaço para pensar que tais vidas podem ser (e são) de outras formas e que a lei nada mais é que um instrumento coativo que induz à desqualificação do múltiplo.

Como aponta Fonseca (2002, p. 159), "o discurso judiciário não se ordena a uma verdade, mas a verdade se estabelece segundo as regras e formas interiores ao próprio discurso judiciário (vontade de saber)". Este é o mecanismo por meio do qual se investe em condutas uniformes, se normaliza. Precisamente, a resistência à normalização é o que se chama desordem, desobediência e o que se torna objeto de governo. A infração tem se tornado, nas práticas de assistência, o não cumprimento à lei, mas os motivos pelos quais as pessoas não agem de acordo com a lei, ou essas leis não estão de acordo com a vida das pessoas, não se discute. Os comportamentos são coagidos, mas a definição do que é uma violação do direito ou uma infração não tem sido uma questão, e sim um dado de realidade.

Investir na lógica penal é afirmar a pena, a ameaça, cujas expressões extremas têm conduzido à condenar vidas. A punição como interdição tem interditado a possibilidade de existência de alguns em favor de outros, mesmo quando os discursos históricos indiquem que as práticas punidas são efeito de condições de vida acima da vontade individual. A assistência produz um discurso duplo, que tem sido chamado de assistencialista por trabalhar com vidas produzidas sob condições alheias à vontade daqueles que chegam aos serviços públicos de assistência, aos que, no entanto, se aborda por meio de ações circunscritas ao seu comportamento. Individualizam-se os processos, sob uma lógica segundo a qual os usuários da assistência social têm a possibilidade de optar, de não ser como são, de não viver como vivem...

ECA e práticas do conselho tutelar

O conselho tutelar é um equipamento social definido no ECA, no intuito de diferenciar as práticas de assistência em favor da garantia dos direitos dos serviços oferecidos até 1990. Tratava-se, de acordo com os argumentos dos que criaram a lei, de não só assistir e processar/julgar, mas de criar um instrumento de luta que pouco a pouco pressionasse o Poder Público e orientasse as políticas para a garantia de direitos.

Cinco pessoas devem ser indicadas pela população como conselheiras tutelares, conforme estabelece a lei, com a atribuição de encaminhar as violações de direitos aos serviços ou aos espaços adequados para que sejam ressarcidos. A qualidade maior do conselheiro estaria dada, desta perspectiva, pela sua capacidade reivindicativa, pelo seu conhecimento das situações vividas pela população que reclama direitos, pela sua atribuição de encaminhar as demandas e de pensar nessas demandas de forma articulada com o movimento da sociedade civil, em um foro que definisse a melhor forma de agir junto ao governo ou de pressioná-lo em favor dos direitos estabelecidos na lei.

Entretanto, tem prevalecido a referência histórica da assistência pautada na caridade, na filantropia, no julgamento, na punição, na culpabilização das pessoas em face da violação de direitos à que são submetidas. A nova lei que se propunha a abrir espaços para formas

de luta é um instrumento coativo, que ameaça aqueles que violam os direitos e os que têm que executá-la, como os conselheiros tutelares, que sistematicamente são ameaçados pelo poder executivo e pelo Ministério Público. Não só os pretensos violadores de direitos acusados no conselho tutelar se vêm ameaçados com o ECA, como também os conselheiros tutelares, que podem enquadrar ou ser enquadrados. As esperanças de transformar a situação de pobreza e a falta de direitos por meio de uma lei não tem correspondido às expectativas, haja visto o cenário nacional contemporâneo.

Em nome da vigilância da lei, o cerco de vigilância tem-se ampliado tanto contra os pobres, quanto contra aqueles que devem observar os que reclamam por direitos. Crianças e adolescentes, cujos direitos são violados e conselheiros tutelares vigilantes dos direitos, temem a lei, pois, como diz Foucault (2008, p. 265), "o terror não é quando alguns comandam os outros e os fazem tremer: há terror quando mesmo aqueles que comandam tremem, porque sabem que de qualquer modo o sistema geral da obediência os envolve tanto quanto àqueles sobre os quais exercem seu poder".

No conselho tutelar muitas das práticas pautam-se no temor dos conselheiros de serem processados. É a lógica da fiscalização, segundo a qual uns fiscalizam os outros em uma cadeia interminável sustentada no medo, no terror. A base para o terror no Estado de Direito é o sistema judiciário; é a prática de julgar/condenar.

O tom ameaçador com que o conselho tutelar opera, segundo a reclamação de muitas pessoas, não é um acidente ou um mal-entendido. Usar a lei como fundamento para a prática tem sido não uma ameaça aos responsáveis pela perpetuação e aguçamento da pobreza, mas àqueles cujos direitos são violados. Em uma perspectiva microfísica, as práticas dos conselhos tutelares têm acentuado a individualização das relações sociais, quando revertem para os usuários a responsabilidade pela garantia dos direitos; quando se zangam com as pessoas que trazem as suas histórias de violações de direitos; quando desqualificam as formas de vida dos que lá chegam considerando-a uma violação; quando propõem encaminhamentos que nada têm a ver com as expectativas de vida dos usuários e sentem a sua resistência a se submeter a um "pacote pronto para pobres".

Com muito esforço e dedicação, alguns conselheiros orientam os usuários e, em alguns casos, podemos dizer que mais que orientar cuidam dos usuários. O esforço é enorme: proporcional ao grau de abandono das políticas públicas e à precariedade das condições de vida dos atendidos. Mas as respostas morais, as lições de comportamento, a desqualificação das formas de desejar, morar, viver, enfim, dos usuários, cria uma tensão em que estes se sentem ameaçados e os conselheiros desacatados. Poucas são as alianças com os usuários. Em geral, a aliança é com a lei e, mais do que isso, com uma interpretação da lei a partir do poder instituído que não se aproxima dos que reclamam seus direitos, mas os acusa e ameaça.

Como bem dizem muitos conselheiros, "fazem o que podem". Essa talvez seja uma questão para nos provocar. O que quer dizer "o que podem"? "O que podem"? Ou, talvez, o que "não podem"? Quem define as possibilidades? Quais os limites das possibilidades? Tantas questões assolam o campo da assistência e tão poucas dúvidas transparecem durante os atendimentos, malgrado a grande pressão, angústia, o grande desespero das equipes dos conselhos tutelares.

Abrir o campo de possibilidades em aliança com os usuários pode ser uma forma de desarmar a lei; de torná-la um instrumento de invenção, de ruptura, de aproximação com o que chamamos de violação de direitos, para lidar com a violação por dentro, em sua lógica e a partir dela pensar coletivamente linhas, movimentos, deslocamentos que retirem os direitos do banco dos réus e os coloquem num campo de luta, de embates em que a própria população pense e aja para ressignificar os espaços de garantia de direitos.

Referências

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. São Paulo: Ange Guépin/Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, Michel. Do *governo dos vivos*. In: FOUCAULT, Michel. Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

NASCIMENTO, Maria Lívia do. *Pivetes*. A produção de infâncias desiguais. Niterói: Intertexto e Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.

_____*Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

_____*Tensões, rupturas e produções na relação entre o conselho tutelar e a escola*. In: SCHEINVAR, E. e ALGEBAILE, E. Conselhos Participativos e Escola. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

Notas:

1. Em relação às propostas contidas no ECA e às formas de participação da sociedade civil, ver: SCHEINVAR, Estela (2002 e 2009).

2. A discussão sobre os fundamentos das t para os menores de 18 anos que vigoraram no século XX, anteriormente à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, é apresentada no livro organizado por Maria Lívia do Nascimento, Pivetes: a produção de infâncias desiguais (NASCIMENTO, 2002).

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A GARANTIA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO

Maria das Mercês Cavalcanti Cabral

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." (Paulo Freire).

A Educação como direito assegurado pelo Estado

Para começar nossa conversa acerca dos 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a garantia dos direitos à educação, penso ser necessário antes de tudo fazer uma retrospectiva histórica sobre a Educação, compreendida e assumida enquanto dever do Estado para com suas cidadãs e seus cidadãos, incluindo aqui pessoas de outras nacionalidades que vivem no Brasil.

Neste "passeio" pelo tempo, pode-se constatar que o Estado brasileiro passou a considerar a Educação como direito de toda(o) brasileira(o) e consequentemente 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" (Art 149 da CRFB/34)

A Constituição de 1937, criada acima de tudo para possibilitar poderes "ditatoriais" a Getúlio Vargas, 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. Nesta Constituição três pontos chamam, em especial, a nossa atenção:

- O primeiro diz respeito ao fato de se colocar como **primeiro dever** do Estado propiciar o ensino pré-vocacional profissional às classes menos favorecidas, através da criação de estabelecimentos de ensino fundamental, destinando recursos aos estados e municípios.

- O segundo é o que determina que as indústrias e sindicatos sejam responsáveis pela formação de aprendizes, preferencialmente filhos de seus operários.

- O terceiro aspecto refere-se ao fato de que, mesmo que o Estado tenha o dever de proporcionar o ensino primário *gratuito* a todos, será exigido dos que têm um pouco mais de recursos financeiros o "*dever da solidariedade"*, o que é concretizado com a criação da *caixa escolar,* financiada mensalmente pelos mais favorecidos.

Em relação à Constituição de 1946, constata-se que a educação primária, mantendo o que foi definido pela Constituição de 1934, continua sendo obrigação do Estado e deverá ser gratuita. Um ponto que merece destaque nesta Constituição é o artigo 169, que diz: *"Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino."* (Art 169 da CRFB/46)

Em pleno regime militar, a Constituição de 1969 também entende a educação como um direito de todo o povo brasileiro e, em seu artigo 176, declara: *"A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola"*. (Art 176 da CRFB/69)

O que chama a atenção nessa Constituição é que a obrigatoriedade da aplicação de no mínimo 10% dos recursos federais deixa de existir. Este fato permite inferir que, embora se considere a educação um direito assegurado, se retira a responsabilidade do Estado em oferecer esta educação com qualidade.

A Constituição de 1988, em vigor nos dias de hoje, foi fruto do processo de redemocratização do Brasil e é considerada a que teve maior participação da sociedade civil. Ela reafirma o dever do Estado de garantir obrigatoriedade e gratuidade da educação do ensino fundamental a todos(as) brasileiros(as). Em seu artigo 205 diz: *"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"* (Art 205da CRFB/88).

De acordo com o exposto até o momento, podemos verificar que a Educação para todos é um direito assegurado constitucionalmente pelo Estado há 66 anos, mas a garantia do exercício deste direito se consolida de acordo com o regime político vigente. Este fato nos leva a concordar com Martins (2010) ao afirmar que:

A Constituição é uma espécie de certidão de nascimento do Estado. Daí, a Ciência Política definir Estado como sociedade política e, juridicamente, organizada. Mas, na medida em que esse Estado passa a formalizar os anseios da Nação, que é seu organismo psíquico e social, reflete, nos seus documentos, ordenamentos , normas e leis, os ideais sociais, as utopias do homem.

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, que se torna a base para a criação do ECA:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art 227 do ECA/1990).

Para finalizar esta retrospectiva história sobre a Educação brasileira e as Constituições, é importante destacar que foi na Constituição de 1934 que a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), que tem como finalidade regularizar o sistema educacional brasileiro baseado nos princípios constitucionais, foi mencionada pela primeira vez em uma Constituição. Outro aspecto relevante é o fato de que ter sido mencionada não fez com que se concretizasse em projeto de lei, uma vez que o primeiro projeto de LDB só foi enviado ao Congresso Nacional em 1948, já na vigência da Constituição de 1946, e foi promulgada em 1961, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional.

Nesta primeira LDB (4024/61), promulgada no governo de João Goulart, entre as principais características encontra-se a obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30), como também a garantia de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios para a educação (art. 92). Já a LDB publicada em 11 de agosto de 1971 (Lei.5692/71), em plena ditadura militar, pelo presidente Médici tem, entre outras características consideradas principais, a de não prever gastos com a Educação no orçamento da União, enquanto mantém a orientação/obrigação dos municípios de 20% da arrecadação fiscal (art.59). Outro ponto que merece destaque é a inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo (art.7), como também a progressiva substituição do ensino de 2º grau gratuito por sistema de bolsas com restituição (art. 63).

No que compete a LDB de 1996 (Lei.9394/96), é visto que entre suas principais características estão: a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental (art.4); a determinação de que os estados e municípios devem investir 25% de seu orçamento com a educação, enquanto que o governo Federal deverá dispor de, no mínimo, 18% (art.69) e a instituição da Década da Educação, que entre outras metas determina a criação do Plano Nacional de Educação (art.87).

O ECA e a Educação

A elaboração do ECA foi, antes de tudo, um trabalho coletivo, onde participaram diversas representações da sociedade civil, oriundas de movimentos sociais (vale destacar a atuação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR), representações classitas, organizações não governamentais, como também representantes de instituições governamentais.

Minha proposta neste texto não é uma análise sobre o ECA, e sim levantar quais as principais conquistas/avanços/ações que ocorreram na Educação, no âmbito governamental, depois da promulgação do referido Estatuto, bem como, apontar os desafios que ainda temos para alcançar a plena garantia dos direitos de todas as nossas crianças e adolescentes à educação.

Mas, o que determina exatamente o ECA no tocante a educação? Os artigos 53 e 54 são bem claros ao afirmarem:

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art.54 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Tomando como referência estes dois artigos e as ações governamentais no nível federal, podemos perceber que após a promulgação do ECA, em julho de 1990, merecem nosso destaque algumas importantes iniciativas no campo da educação:

- Em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender o Ensino Fundamental. Este fundo teve como objetivo maior distribuir recursos financeiros para garantir que o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) fosse ministrado a todas(os) crianças e adolescentes. Para tanto, o Fundef investiu preferencialmente na melhoria financeira de docentes e funcionários do Ensino Fundamental. Este fundo vigorou até o fim de 2006.
- Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, dentre suas prioridades estava a redução das desigualdades regionais e sociais, no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão do ensino público principalmente no nível fundamental.
- Em 2006 cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que tem por finalidade proporcionar a garantia da Educação Básica a todos(as) brasileiros(as), da creche ao término do ensino médio, através do aumento e distribuição de investimentos em educação. Sua duração deverá ser de 14 anos.
- Em 2007 foi criado o Plano Nacional da Educação (PDE). O PDE é um conjunto de medidas/ações que visam diminuir a defasagem que o Brasil apresenta na Educação em relação aos países desenvolvidos. Entre os 54 programas que compõem o plano, um dos mais conhecidos é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem por objetivo identificar as necessidades de investimentos e cobrar resultados.
- Em 2007 entra em vigor a lei 11.525, conhecida como "ECA vai à escola", que determina a obrigatoriedade no currículo do Ensino Fundamental de conteúdos que trabalhem os direitos das crianças e adolescentes, tendo como base o ECA.

Os resultados positivos advindos da concretização dessas ações foram retratados no estudo "Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 - O Direito de Aprender" e divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em um relatório. Entre as conquistas principais encontramos:

- Crianças e adolescentes passam a ser o principal foco dos programas educacionais oficiais nos últimos anos.
- Todos os indicadores que medem as oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica melhoraram.
- O país está muito próximo da universalização do Ensino Fundamental.
- O número de analfabetos continua a cair, em especial entre crianças e adolescentes
- Manutenção de mais alunos dentro das salas de aula.
- Aumento progressivo do número médio de anos bem-sucedidos de estudo da população nas diferentes faixas etárias e em todas as regiões do país.

Porém, as desigualdades apontadas no mesmo relatório são ainda uma triste realidade brasileira, das quais destacamos:

- Em 2009 2,4% da população na faixa etária de 7-14 anos de idade ainda está fora da escola, o que corresponde a 680 mil crianças.
- Do total de crianças que não frequentam a escola, 450 mil são negras e pardas, e a maioria vive nas regiões Norte e Nordeste.
- O Semiárido concentra mais da metade da população de analfabetos acima de 15 anos, registra índices de escolarização e frequência muito menores que a média nacional e ainda apresenta altos percentuais de evasão escolar
- Mais da metade (53%) dos brasileiros acima de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever está no Nordeste
- O atendimento ainda é insuficiente para as crianças de até 5 anos na Educação Infantil e para os adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio.

Ao finalizar seu relatório, a Unicef coloca como o maior desafio do Estado brasileiro oferecer uma educação com qualidade visan-

do à redução das desigualdades. Para tanto, sugere algumas medidas, tais como:

- Uma educação contextualizada através da integração entre educação e realidade social.
- Maior articulação entre as instituições, com responsabilidade em relação aos direitos de crianças e adolescentes.

O ECA e a Escola

No que concerne especificamente ao Eca e sua relação com a escola, é importante ressaltar alguns resultados de investigações sobre a temática:

- 17,5% dos profissionais da educação, de 4.150 instituições de ensino, admitem não ter interesse pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e estes profissionais, quando procuram os Conselhos Tutelares, não se sentem acolhidos, relatando experiências negativas. Esses dados fazem parte da pesquisa que contou com parceria da Unicef, desenvolvida pelo Centro de Referência às Vítimas de Violência (CNRVV), do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, no período de 2004 a 2006.
- o desconhecimento e desinteresse em relação ao Estatuto, por parte dos docentes e profissionais da educação, ainda é muito grande. Esta realidade foi constatada através de um estudo publicado em 2008 pelo Instituto da Criança e do Adolescente (ICA), que faz parte da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). O referido estudo aponta para a necessidade de sensibilização desses profissionais a respeito do Eca como um ponto imprescindível para que a Escola consiga cumprir seu papel de formação cidadã, garantindo o respeito e o cumprimento do ECA.

Podemos inferir, ao refletir sobre todos esses dados, que, nestes 20 anos de implementação do ECA, as políticas públicas adotadas na Educação brasileira procuraram cumprir o papel do Estado na garantia dos direitos à educação básica para todas(os) brasileiras(os). Entretanto, o caminho ainda é longo, e nós que trabalhamos com a Educação tanto formal quanto não formal temos muito a caminhar.

O ECA e o Plano Individual

Agora que já temos ciência dos benefícios e dos desafios a enfrentar para a plena implementação do ECA na realidade brasileira, quero finalizar nossa conversa tratando de um aspecto pouco abordado em encontros como o nosso. Falo da dimensão individual, pois, como é sabido, a existência de uma lei, por si só, não implica necessariamente em seu cumprimento, mesmo que o Estado exerça com excelência seu papel de garantir tal cumprimento.

Creio que, como seres que construímos o mundo e ao mesmo tempo somos construídos por este mundo, temos que pensar as transformações sociais enquanto frutos e "semeadoras" de transformações pessoais. Portanto, a compreensão de que a realidade é formada pelas pessoas e suas visões de mundo é primordial para que construamos efetivamente uma nova realidade, e para que não nos paralisemos diante de alegações de que *"o ECA é uma lei muito avançada para realidade brasileira"*.

O real entendimento do que é de fato "ser sujeito de direito" implica necessariamente em uma mudança de paradigma que não se faz apenas com a correta obediência à lei. É necessário tomar consciência de nossa prática cotidiana, reavaliando-a a todo o momento, além de trocar com nossas(os) companheiras(os) de jornada todas as nossas angústias, incertezas e questionamentos. Tal tarefa, ainda que possa e deva ser compartilhada nas nossas relações, é antes de tudo um exercício individual de entrar em contato consigo mesmo. Exigindo de nós coragem para desconstruir modelos hegemônicos que nos insistem em dizer que nós temos mais direitos que os outros.

Importante será sempre indignar-se diante das injustiças, rejeitando toda e qualquer forma de naturalização das desigualdades, pois a busca por um Mundo mais justo e melhor tem caráter permanente e nasce inevitavelmente "com e na" pessoa.

Referências

BRASIL. (Constituição 1934). *Constituição da República Federativa do Brasil*, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 25 de junho de 2010.

BRASIL. (Constituição 1937). *Constituição da República Federativa do Brasil*, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 25 de junho de 2010.

BRASIL. (Constituição 1946). *Constituição da República Federativa do Brasil*, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 25 de junho de 2010.

BRASIL. (Constituição 1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 25 de junho de 2010.

BRASIL. (Constituição 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 25 de junho de 2010.

BRASIL. (ECA 1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 23 de junho de 2010.

BRASIL. (LDB 1961). *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 26 de junho de 2010.

BRASIL. (LDB 1971). *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 26 de junho de 2010.

BRASIL. (LDB 1996). *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 26 de junho de 2010.

BRASIL. (LDB 1996). *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 26 de junho de 2010.

MARTINS, Vicente. *Aspectos Jurídicos-Educacionais da Carta de 1824*. Site do Curso de Direito da UFSM. Santa Maria-RS. Disponível em <http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>. Acesso 27 de junho de 2010

SILVA, Maria de Salete; ALCÂNTARA, Pedro Ivo. *O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades/ "Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009."* Brasília: Unicef, 2009.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCNETE E O DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO

Antonio Marcos Alves de Oliveira

Antes de problematizarmos o direito à profissionalização dos adolescentes e dos jovens, como prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em julho de 2010 completou vinte anos, acreditamos ser condição *sine qua non* para tal direito a obrigatoriedade de uma educação de qualidade, que seja laica, gratuita, pública e única, como defendido pelos signatários[1] do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932. Permanece importante perseguir, de forma veemente, como política pública social, essas bandeiras e que a população em geral também lute para a efetivação delas.

Parece-nos muito atual a mesma preocupação que tinha tal Manifesto, especificamente quando versa sobre a obrigatoriedade da educação. Vejamos:

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primario, e se deve estender progressivamente até uma edade conciliável com o trabalho productor, isto é, até os 18 anos, é mais necessaria ainda 'na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a creança e o joven', cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos Paes ou responsáveis e pelas contigencias economicas[2] *(MANIFESTO, 1984, p. 414).*

Trataremos nesse artigo sobre as continuidades e rupturas entre as categorias trabalho e educação. Em seguida, a educação profissional e o ensino médio na perspectiva da formação politécnica.

Logo após, problematizaremos o direito à profissionalização posto no ECA. Por fim, as considerações finais.

Trabalho e educação – continuidades e rupturas

Queremos chamar a atenção para a importância da categoria trabalho como aquela que é formadora de todo ser humano. Antes de tudo,

o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983 apud FRIGOTTO, 2001, p. 41, grifo nosso)

Em relação à categoria trabalho, é fundamental o entendimento que Mészáros (1996) apud Frigotto (2001) retira da análise de Marx e Lukács, situando como mediação de primeira ordem a sua dimensão ontológica, e como mediação de segunda ordem as formas históricas nos diversos modos de produção.

Os diferentes modos de produção da existência humana, conforme Saviani (1987) vão modificar a relação que o homem tem com o trabalho, tais como: o modo de produção comunal; o modo de produção asiático, o modo de produção antigo ou escravista, o modo de produção feudal; e o modo de produção capitalista.

Esses distintos modos de produção "revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência. A realidade da escola tem que ser vista nesse quadro." (SAVIANI, 1987, p. 9).

A divisão dos homens em classes suscitou a divisão da educação. Com isso há o surgimento da sociedade de classes, ao mesmo tempo em que se dá o processo de aprofundamento da divisão do

trabalho, bem como a institucionalização da educação (SAVIANI, 2007).

Para esse mesmo autor, após o surgimento da instituição escolar, a relação entre trabalho e educação assume uma dupla identidade: de um lado, continua-se a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava ao mesmo tempo do próprio processo de trabalho; de outro lado, passou-se a ter a educação do tipo escolar, destinada à educação para o trabalho intelectual.

No modo de produção capitalista, segundo Saviani (2007), a Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional, em que a primeira colocou a máquina no centro do processo produtivo; e a segunda adotou a instituição escolar como forma predominante e essencial de educação. Esse processo resulta no seguinte impacto: pôs em questão a dicotomia entre trabalho produtivo e instrução, além de forçar a escola a se ligar de alguma forma ao mundo produtivo.

Ocorre uma dupla manifestação na separação entre instrução e trabalho produtivo: escolas profissionais para os trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para os futuros dirigentes (SAVIANI, 2007).

A educação profissional e o ensino médio na perspectiva da formação politécnica

A discussão feita nos anos oitenta concernente à coerência de uma formação básica rumo à superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica inseriu na história da educação no Brasil a categoria politecnia (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Segundo Ciavatta (2005, p. 87), a origem da ideia de integração entre o ensino médio e a educação profissional, no Brasil, está

na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988.

Com o retorno da democracia representativa dos anos oitenta, recomeça a luta política pela democratização educacional com o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, sob o comando do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve grande participação da comunidade universitária e o apoio de parlamentares de variados partidos progressistas. Nele buscava-se asseverar uma formação básica que dizimasse a dicotomia entre cultura técnica e cultura geral, adotando o conceito de politecnia (CIAVATTA, 2005).

No bojo desse espírito, o projeto da LDB estabeleceu como objetivo para o ensino médio "propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo" (BRASIL, 1991 *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 42).

Nesse projeto não se mostravam mais objetivos de formação profissional para o ensino médio. A extensão dessa natureza foi sugerida pelo substitutivo Jorge Hage, texto aprovado de forma unânime na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, após uma ampla discussão com a sociedade, mobilizados pelo Fórum em Defesa da Escola Pública. Nesse substitutivo, a relação entre a educação profissional e o ensino médio ficou definida da seguinte forma:

[...] assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (BRASIL, 1989 apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43)[3].

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob um fundamento unitário de formação geral, é condição *sine qua non* para a "passagem" a uma nova realidade.

Esse acesso foi atravancado pelo Decreto nº 2.208/97, ao forçar a adequação da realidade à lei, tolhendo o ensino médio de ofere-

cer a formação técnica. Segundo aqueles autores, o retorno dessa garantia pelo Decreto nº 5.154/04 pretende reinstaurar um novo início para essa "passagem", de tal forma que

o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (p. 43-44).

Voltando ao conceito de politecnia, Saviani (1987, p. 16-17) chama atenção que esse conceito não pode ser entendido literalmente. Para ele, politecnia

[...], significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, [...]
A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a **formação politécnica** *deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (grifo no original).*

Segundo Saviani (1987, p. 15), a ideia de politecnia demanda que o processo de trabalho produza uma ligação entre os aspectos intelectuais e manuais, tendo como pressuposto dessa concepção que

não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho.

Ainda nos apoiando nesse autor, a ideia de politecnia envolve

a articulação entre trabalho intelectual e manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento (p. 19).

Essa concepção tem como rebatimento na instituição escolar a criação da escola única ou unitária que proporcionaria essa formação e, nos dizeres gramscianos,

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1985, p. 118).

Gramsci se preocupa com as escolas profissionalizantes de sua época. Para ele, segundo Nosella (1992, p. 113), a industrialização "pôs em crise essa escola de cultura humanista 'desinteressada', trazendo sua própria escola 'interessada', profissionalizante, técnica e ideologicamente imediatista". Nesse aspecto, Gramsci (1985, p. 136) afirma que as escolas de tipo profissional "preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada". Para ele, o aspecto mais controverso é que a escola de cunho profissional "aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só **é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las** [...]" (*ibidem* p. 136, grifo nosso).

Enfatizada por Frigotto (1997), concordamos com a formação omnilateral, produzida através da Escola Única proposta por Gramsci, já que põe fim às dicotomias entre o conhecimento específico e geral, político e técnico, prático e teórico, humanista e técnico. Para Frigotto (1991, p. 268), os elementos indissociáveis e basilares do conceito de politecnia são basicamente: "a) a concepção de homem omnilateral; b) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e *intelectual;* c) as bases científico-técnicas, comuns da produção industrial" (grifo no original).

Markert (1996, p 221) afirma que não é difícil adquirir um consenso sobre os princípios politécnicos como:

relação entre educação e trabalho; ligação entre educação intelectual e prática; integração entre educação geral e profissional; aproximação en-

tre uma síntese de áreas especializadas e a introdução de uma escola unitária com dez anos de duração.

Segundo Markert (1996), quase a totalidade dos autores define como finalidade da politecnia o desenvolvimento da omnilateralidade nos sujeitos. Atualmente a educação politécnica deve se basear no tripé trabalho, ciência e cultura, na sua forma prática, bem como nos seus fundamentos histórico-socias e científico-tecnológicos (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004).

Concordamos com Ramos (2004) que a organização do ensino médio põe fim à dicotomia com a educação profissional quando integra seus métodos e objetivos em um projeto unitário, em que, de forma concomitante, o trabalho mostra-se como princípio educativo - sintetizando em si as acepções de cultura e ciência -, também se forma como contexto, que justifica a formação específica para atividades ligadas à produção. Além de princípios, eles também podem se estabelecer como contextos, configurando-se como atividades de cunho cultural e científico.

Concordamos com os pressupostos que Ciavatta (2005) apresenta para a concretização de uma formação humanizadora e integrada frente à realidade e às possibilidades da educação profissional, tal como há no sistema educacional brasileiro:

a) a existência de um projeto de sociedade em que, de forma concomitante, se enfrente os problemas da realidade do país, tendo como finalidade o fim da dicotomia entre as classes, e os vários âmbitos que possuem responsabilidade pela educação formal demonstrem vontade política de romper com a redução da formação à mera preparação para o mercado de trabalho;
b) a sustentação na lei da articulação entre a educação profissional - nas suas diversas modalidades - e o ensino médio de formação geral;
c) o apoio de docentes e gestores responsáveis pela formação específica e pela formação geral;
d) o imbricamento entre a instituição com os discentes e os familiares;
e) a experiência da democracia participativa como exercício da formação integrada;

f) o resgate da instituição escolar como um *locus* de memória;
g) a garantia de verbas maciças para a educação.

Além desses pressupostos, acreditamos que o próprio educador precisa ser educado nessa perspectiva politécnica e também não podemos esquecer que na escola integral as questões da qualidade e da universalidade devem perpassá-la.

O ECA e o direito à profissionalização - problematizações

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069/90, prevê no seu artigo 4º o dever da família, da sociedade e do Poder Público garantir, com incondicional primazia, os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária de todas as crianças e os adolescentes (MENDES, LEHFELD e DONADELI, 2008).

Além dos direitos individuais, a criança e o adolescente têm uma gama de direitos sociais garantidos pela lei. A criança e o adolescente têm

direito à educação e à cultura, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho[...]. Também tem direito à profissionalização e à proteção do trabalho, a partir dos dezesseis anos, salvo a na condição de aprendiz a partir dos quatorze anos, desde que não afete a frequência na escola. (MENDES, LEHFELD e DONADELI, 2008, p. 205)

O direito à profissionalização é tratado no ECA em seu capítulo V - *Do Direito à Profissionalização e à Proteção ao Trabalho* - e abrange os artigos 60 a 69. Em seu art. 60 é especificado que "É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz". Percebemos um pequeno avanço na alteração posta ao que estava colocado anteriormente (modificação de catorze para dezesseis anos), mas continua o Estatuto pensando a profissionalização sem articulação com o ensino médio, o que pode levar ao adestramento, somente ao saber-fazer, em contraposição à Escola Única de Gramsci.

Em seu art. 63, o ECA trata da formação técnico-profissional e seus respectivos princípios: "I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III- horário especial para o exercício das atividades". Esse artigo e seus respectivos princípios não pensam numa formação integral para o adolescente. Defendemos uma formação técnico-profissional somente após a educação básica consolidada de qualidade e com a possibilidade de escolha para os jovens e adolescentes entre o ensino superior ou a educação profissional. No Brasil, o dualismo se radica em toda sociedade através de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual.

Concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) quando asseveram que a literatura sobre a dualidade estrutural na educação nacional é enorme e convergente, sendo referente ao ensino médio sua maior eloquência. É neste nível de ensino que se mostra com mais ênfase o paradoxo essencial entre capital e trabalho, evidente no falso dilema da sua identidade: reserva-se à preparação para o trabalho ou à formação propedêutica?

Concordamos com Kuenzer (2002, p. 26) quando afirma que a dualidade estrutural tornou-se a categoria esclarecedora da formação do ensino médio e da educação profissional no Brasil.

[...], a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade.

Assim é que já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino Médio e profissional no Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

O art. 68 do ECA afirma que "O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade gover-

namental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada". O termo *capacitação* está mais ligado ao adestramento. A terminologia mais adequada seria a formação. E em tal *atividade regular remunerada* seria mais adequado somente para jovens com mais de 18 anos que tivessem a oportunidade de concluir uma educação básica de qualidade.

É dito no seu art. 69 que o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: "I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II – capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho". Mais uma vez reiteramos que o direito à profissionalização do adolescente deveria ocorrer somente após a consolidação de uma educação básica de qualidade. Também mais uma vez repetimos que o termo capacitação profissional está mais ligado ao adestramento.

A formação profissional do jovem também deve surgir através da concretização de uma educação básica de qualidade. Nesse sentido, o inciso II deveria ser modificado para "formação profissional adequada ao mundo do trabalho após a consolidação de uma educação básica de qualidade", em que abrangeria perspectivas que são antagônicas ao capitalismo, tal como a economia solidária, que proporciona uma formação numa perspectiva emancipatória, ou nos dizeres de Marx, na busca do reino da liberdade.

Concordamos com LIMA (2004, p. 188) quando afirma que a questão da profissionalização "não é meramente técnica, de oferta de qualificação, mas perpassa o campo econômico, ambiental e filosófico, [...]; o campo do direito infanto-juvenil e o da cidadania, [...]; e o campo pedagógico, social e do direito do trabalho, [...].".

Considerações finais

Por mais que comemoremos os vinte anos do ECA em 2010 como uma legislação que versa sobre os direitos fundamentais da prevenção, da política de atendimento, das medidas de proteção, da prática de ato infracional, das medidas pertinentes aos pais e responsáveis e dos crimes e das infrações administrativas, ainda

ela sofre do seu distanciamento à plena efetivação, principalmente enquanto consolidação de políticas públicas sociais.

Concordamos com Fonseca (2007) no fato de que a legislação brasileira hodierna incorporou no seu ordenamento jurídico princípios projetivos à criança e ao adolescente. No entanto, há um grande fosso entre a legislação e a prática, talvez embasados pela cruel concentração de renda e pelo o atual sistema de educação, enfraquecido nos aspectos democráticos, de promoção de oportunidades e de qualidade que possam garantir o acesso ao trabalho e ao emprego.

Para o mesmo autor, esse distanciamento entre a legislação e a prática tem alicerçado um quadro de violências que se estrutura sob vários ângulos e tem várias causas, especificamente sobre o trabalho, a sua desregularização e deteriorização da proteção social, além do trabalho infantil como dimensão da exploração do trabalho.

Contra a permanência dessa situação, estamos sintonizados com o que assevera Fonseca (2007), em que o contexto da infância e juventude no Brasil merece ser repensado, com fortalecimento das instâncias jurídicas e das instâncias da sociedade civil na atuação, defesa e proteção dos direitos das crianças e adolescentes; na aplicação e implantação do ECA em todas as suas dimensões e potencialidades, com participação política e técnica da sociedade; e com a garantia de sistemas de educação pública que tenha como escopo o aspecto da formação e da prevenção, além do fortalecimento de políticas sociais básicas.

Parece-nos unânime, e concordamos com os principais pesquisadores na área de *Trabalho e Educação*, que a viabilidade da formação humana através das múltiplas dimensões do ser humano, ou melhor, a viabilidade do ensino politécnico só acontecerá com a supressão do modo de produção capitalista.

Defendemos que nossos adolescentes e jovens tenham a possibilidade de estudar em uma escola de qualidade - com o direito à educação básica e ao ensino superior de qualidade garantidos - concomitante ao direito à cultura, ao esporte e ao lazer. Com esses direitos consolidados é que deveremos pensar no direito à

profissionalização enquanto escolha, e não enquanto única opção para os menos favorecidos. Além disso, defendemos a educação politécnica baseada nas categorias trabalho, ciência e cultura.

Referências

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FONSECA, Dirce Mendes da. O discurso da proteção e as políticas sociais para a infância e a juventude. *Rev. Jur.*, Brasília, v. 9, n. 86, p. 73-82, jun./jul. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 254-274.

_____. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 5.ed. Petrópolis(RJ), Vozes, 1997. p. 31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos*. In: _____; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. p. 21-46.

_____; CIAVATTA, Maria. *A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio*. _____; _____ (Orgs.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 11-34.

_____; _____; RAMOS, Marise. *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. In: _____; _____; _____ (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Conselho Estadual de de-

fesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*. Recife (PE), out. 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____ (Org.). *Ensino Médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Cláudia Costa Almada. *O direito à profissionalização e à proteção ao trabalho*: o adolescente frente à reestruturação produtiva. Florianópolis (SC), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. 205f. (Dissertação Mestrado em Direito).

MARKERT, Werner. Trabalho, formação do homem, politecnia. *Educação e Sociedade*, n. 55, p. 220-237, ago. 1996.

MENDES, Rita de Cássia Lopes de Oliveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza; DONADELI, Paulo Henrique Miotto. A exigência da absoluta prioridade na efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos 18 anos do ECA. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 17, n. 2, p. 202-214, 2008.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, 65 (150): 407-25, mmaio/ago. 1984.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

Notas:

1. Tais signatários foram: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

2. Conservamos a ortografia em uso em 1932 quando foi publicado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova".

3. A modalidade técnica se destinaria a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar no processo produtivo e na prestação de serviços à população. Nesse caso, o currículo deveria abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que seriam definidas pelos sistemas de ensino. A duração mínima desses cursos seria de quatro anos, totalizando uma carga horária global de 3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O DIREITO AO LÚDICO NA INFÂNCIA

Maria Jaqueline Paes de Carvalho

A abordagem da temática remete-nos, primeiro, a refletir sobre a atual condição da criança e da infância e, segundo, sobre o valor do universo lúdico e, principalmente, o direito de vivê-lo. Cumpre considerar, antes de tudo, que tal direito foi conquistado pela sociedade civil organizada, pelas crianças, pelos pais, professores, conselheiros tutelares, homens e mulheres que veem a criança como ser histórico e cultural, que acreditam nelas, não como um ser nulo e sem vida, mas sim como alguém com condições de interferir no meio em que vive desde que nasce. Então, identificar o lúdico como um direito, uma conquista, na comemoração dos 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), implica em referendar esse tema diante da sociedade.

Logo, propomos que esse texto estimule o diálogo, a reflexão sobre a história da infância e algumas considerações em relação à garantia do direito ao lúdico. Essas considerações referendam nosso papel de educadora infantil e afirmam o valor desse direito para a infância e para a ontogênese da criança. Para fundamentarmos teoricamente as ideias abordadas, nos apoiaremos em teóricos como Macedo (2005), Santos (2002), Moss (2002) Sarmento (2004), Ariès (1984), Kishimoto (2001), Kuhlmann Jr, (1989), Luckesi (1998).

Infância, uma definição?

Sabemos que a história da criança é registrada a partir do olhar dos adultos. Se fosse o caso de darmos voz a essas crianças, certamente ouvíríamos relatos de momentos de alegria, encontrados no amor da família, no direito respeitado, nos espaços para brincadeiras, enfim, nos encantos de sua vida, a partir da vivência de situações agradáveis e felizes. Por outro lado, ouviríamos, também, histórias de incompreensões sofridas, tristezas, atos de injustiça, violência física e moral, desamparo, enfim, o desencanto com a vida a que um grupo grande de crianças está exposto. Diante disso, temos uma indicação de que a infância não acontece da mesma forma para todas as crianças e as histórias se diversificam a cada experiência (ROCHA, 2002 p. 52).

O que a reflexão de Rocha (*op. cit.*) nos traz diz respeito a como foi escrita a história da infância. Os registros que dispomos falam de uma infância escrita pelos adultos, uma vez que a voz das crianças não era ouvida. No entanto, parece ser consensual, entre os historiadores, a indicação, como referenda Rocha, de que existiram e existem várias infâncias, e de que a infância trata-se de um fenômeno natural e universal de uma realidade social construída e reconstruída historicamente. Como afirma ARIÈS (1981, p. 26),

(...) é sempre, queira ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início.

Dessa forma, definir infância não se trata de uma tarefa fácil. Para tentar conceituá-la, temos que antes situarmos a criança no tempo e no espaço, refletir sobre o contexto social, econômico e cultural em que ela se encontra. E, como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os paradigmas e o contexto histórico (SILVEIRA, 2000). Nesse sentido, abordaremos, ainda que de forma não aprofundada, as concepções de infância produzidas ao longo da história, para, então, entendermos os contextos das épocas e refletirmos, hoje, qual

o conceito que defendemos e que fomenta a nossa prática como conselheiro(a), professor(a), médico(a), juiz/juíza, promotor(a), pai, mãe....cidadão(ã).

O caminho da infância

Na Idade Média, surgiu a concepção de infância e, mais especificamente, na metade do século XIII, a palavra infância aparece na Europa, relacionada à criança. Na origem etimológica, surge da partícula negativa latina in, 'não', usada como prefixo, e do latim fans, fantis, particípio presente de fari, 'falar, ter a faculdade da fala', forma-se o adjetivo latino infans, infantis, "que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança". O adjetivo infantilis, "que diz respeito à criança, infantil", e o substantivo infantia, "incapacidade de falar, dificuldade em se exprimir, meninice, infância", são derivados latinos de infans, infantis (BRASIL, 1956).

Partindo dessa informação, percebemos que a infância era uma dimensão da vida, "que não existia", ou melhor, não existia a consciência da particularidade que é o universo infantil (ARIÈS, 1981). A infância resumia-se apenas ao período mais frágil da criança, indo até por volta de sete anos, período no qual ela dependia do adulto para sobreviver. A família deixava de ser um lugar privilegiado para a educação das crianças, e essas eram confiadas a uma rede de parentescos, a qual eram entregues para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, através de experiências práticas. Isso acontecia com as classes mais abastadas, porém, nas classes populares reinava o abandono, a pobreza, o favor e a caridade. O atendimento às crianças pobres era precário e, em consequência, havia um alto índice de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e das crianças em particular. Ariès (1981), citado por Ahmad (2009, p. 1), completa:

Em decorrência destas condições, uma criança morta era substituída por outros e sucessivos nascimentos, pois ainda não havia, conforme hoje existe, o sentimento de cuidado, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Na Idade Moderna, com o aparecimento de uma nova forma de família, conhecida como família burguesa ou nuclear, inicia-se o processo de mudança na concepção de infância. Nesse contexto, dois sentimentos acerca da infância emergiram: o de paparicação, que considerava a criança "bibelô" e inocente; e o de moralização, a partir do qual a criança precisava ser disciplinada e enquadrada na nova ordem social (ARIÈS, 1981). No fim do século XVII, os

[...] sentimentos da 'paparicação' das crianças não se limitavam apenas às crianças bem nascidas, as quais, ao contrário, sob a influência dos moralistas, começavam a abandoná-la [...] ocorria também entre o povo. (ARIÈS, op.cit., p. 103)

Portanto, a infância passa, nesse período, a ser vista de uma perspectiva ambivalente, que se reflete igualmente para as crianças pobres e ricas. Observava-se um tratamento de amor na família, entre pais e filhos. No entanto, para educar, necessitava-se de castigos, repressão e moralização infantil. A criança, antes tratada como pequeno adulto, agora na sociedade burguesa da Idade Moderna é vista como dependente de cuidados (DORIGO, 2007).

No entanto, Kuhlmann (1998) adverte que havia uma possível e pequena distinção entre as classes sociais diante de um novo conceito que se estabelecia. As crianças pobres eram tidas como mal-educadas, pois, sendo tratadas com maior liberdade, demonstravam possivelmente maior descontração. É provável que esse tratamento dos pais revele maior consideração e respeito para com as crianças. As das classes mais favorecidas apresentavam uma aparência de adulto comportado, pois recebiam um tratamento repressivo, tratamento em que os adultos, orientados por uma concepção educacional autoritária, agiam como "adestradores de instintos" e exerciam uma atitude de superioridade.

Na nova sociedade contemporânea que despontava, a criança precisaria ser escolarizada e preparada para uma atuação futura. Como assegura Ariès (1985), nesse momento, a influência maior era dos moralistas, que eram preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Apesar de se declararem sensíveis ao sentimento da infância, atuavam com firmeza na necessidade de se preservar e disciplinar a criança.

A Idade Contemporânea trouxe uma grande discussão sobre a infância, e sua concepção se modifica em função das novas necessidades sociais e econômicas postas, especialmente, pelo advento da indústria e pela inserção da mulher no mercado de trabalho. Esse novo contexto social afeta as famílias e, consequentemente, a infância. A criança passa a ser o centro do interesse educativo e as instituições, como a escola, o "lugar" dos saberes científicos, fazendo emergir, na modernidade, uma nova categoria social que é a infância (DORIGO, 2007).

Ahmad (2009) salienta que, com a modernidade, a infância começa a ocupar um lugar importante para a família. A sociedade moderna começa a pensar a criança como um ser humano, como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados. Começa-se a delinear o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

Se verificarmos, hoje, o que significa infância, segundo o Dicionário Aurélio (2005) teremos: "período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade". Porém, essa visão limita-se às diferenças etárias, biológicas, segundo a qual a criança seria tão-somente caracterizada pela "falta de idade". Ela remete à ideia de criança ideal, universal com características comuns. Tal visão será deveras contestada ainda na contemporaneidade, por negar, principalmente, a diversidade de condições e a heterogeneidade de situações, bem como por não considerar as diferentes formas de inserção da criança nas brincadeiras, nas atividades e tarefas cotidianas, enfim na realidade (ROCHA, 1999).

Nesse sentido, a concepção de infância em que esse trabalho se pauta relaciona-a a uma etapa que deve ser vivida em si mesma, como parte da vida e não como preparação para uma vida futura. Como reitera Moss, (2002), ser criança é ser coconstrutora, cidadã, agente, membro do grupo, competente, inteligente, capaz de produzir "teorias". Uma criança é um ser com voz a ser ouvida, não esquecendo que ouvir é um processo interpretativo e que a criança pode se fazer ouvir de muitas formas.

A ideia de infância é uma ideia moderna (...), as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia

existencial. (...) daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2004 p. 10 e 11).

Portanto, a infância deve ser considerada uma condição do *ser criança*, um fenômeno natural, uma realidade social construída e reconstruída historicamente. Um conjunto de seres humanos que tem características próprias, pertinentes a cada sujeito, não individualmente, mas à categoria a que pertencem esses sujeitos (MULLER, 2007).

20 anos do ECA: o que temos a comemorar?

Hoje, no dia em que comemoramos os 20 anos do ECA, já diante da pós-modernidade, nos perguntamos: o que estamos comemorando? Arriscaremos responder, falando do lugar da militante que luta em favor da infância e da criança como sujeito de direitos. Trata-se de um documento que resulta da intensa atividade dos movimentos sociais em favor da criança e do adolescente e que representa um importante ponto de partida para a instituição de políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente (ABRAMOVAY, 1999). Cremos estar, portanto, comemorando uma existência de lutas. Afinal, o ECA foi elaborado com a participação dos movimentos sociais, de militantes que acreditavam e acreditam numa outra visão de criança, que a inscrita no antigo Código de Menores, de 1927. O ECA buscou superar uma visão que resistiu, durante mais de cinquenta anos, a todo um esforço de atualização. Como bem explica Volpi[2], citado por Souza (2004), essa visão era baseada num "conceito de infância ligado à expressão 'menoridade' contém em si a ideia de não ter. Ser 'menor' significa[va] não ter dezoito anos e, portanto, não ter capacidades, não ter atingido um estágio de plenitude e não ter, inclusive, direitos".

Algumas mudanças significativas foram alcançadas com a edição do ECA, como, por exemplo: a mudança de nomenclatura, de *menor* para *criança* ou *adolescente*, materializando a concepção de infância aqui defendida. Outro ponto importante foi a positivação da ideia de criança, que passou a ser vista como sujeito de direitos e não mais como aquele que se encontra em situação de um ser a quem falta algo, a capacidade, a plenitude, a maioridade. O tex-

to do antigo código tinha ainda uma escrita discriminatória que associava a pobreza à delinquência, perspectiva que servia de justificativa à ação repressiva e corretiva das instituições de controle tuteladas pelo Estado (SOUZA, 2004).

Contudo, com o ECA, as concepções mudaram e passamos a afirmar a especificidade de uma infância com identidade plural e autônoma.

É principalmente pela produção de cultura autônoma que a identidade da infância se manifestaria. Isso porque as crianças estruturam e transmitem suas construções simbólicas de forma sistemática: "as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos" (SARMENTO, 2004, p. 21).

Então, o que significa conceber a criança sujeito de direitos? Quais direitos devem ser respeitados e quais de fato o são? Significa entendê-la como sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade da qual partilha uma determinada cultura. Como um sujeito profundamente marcado pelo meio social em que se desenvolve, mas que também contribui com ele (BRASIL, 1994).

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil nomeiam os direitos a serem a ela assegurados ao afirmarem: "a criança que vive em nosso país, tem direito: à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; ao conhecimento e à educação" (Brasil, 2009, p19).

Pensando nessas questões, refletiremos sobre algumas dimensões que Sarmento (2004) coloca como necessárias e que contribuem para a autonomia cultural da infância. São dimensões que se organizam no plano diacrônico e sincrônico, a saber: a *interatividade* (a aprendizagem entre crianças, que se produz criticamente em suas relações); a *reiteração* (supressão do tempo linear pela instauração de um outro no qual o recomeço sempre é: "era uma vez", "de novo"); *fantasia do real* (investimento na ficção feito pelas crianças na realidade e que subverte a ordem para restabelecer outra, de modo que possam compreender a partir de seus referenciais) e a *ludicidade* (a brincadeira e o brinquedo como fa-

tores fundamentais da expressão e aprendizagem social). É por meio dessas relações que as crianças interagem e aprendem, constituindo-se como sujeitos sociais. Deter-nos-emos agora no foco desta conversa: o direito à ludicidade como fator essencial da dimensão do ser humano, um exponencial facilitador do processo de aprendizagem.

O lúdico é um direito!

Por que será que a ludicidade é um direito da criança (cidadã)? Para tratarmos essa questão, necessitaríamos, primeiro, responder a seguinte pergunta: o que é lúdico? O que diferencia ter ou não uma vida com ludicidade? Tentando responder a essas indagações, retomamos o pensamento de Sarmento (*op. cit.*) sobre a ludicidade, segundo o qual seu valor pode se comprovado por fazer parte das dimensões necessárias à autonomia cultural da infância. Só por esse argumento já poderíamos dizer por que a ludicidade é um direito da criança. Contudo, tentaremos apresentar outros, para que possamos munir os que defendem a criança e a infância com concepções ultrapassadas. Começando: pela definição de lúdico, será possível defini-la?

Etimologicamente, o termo lúdico tem sua origem na palavra latina ludus, que quer dizer jogo. Sua significação foi se modificando e ampliando-se com o advento de mudanças sociais, culturais e econômicas na sociedade. De acordo com pesquisas na área da corporeidade, especialmente da psicomotricidade, a ludicidade é um termo que hoje não se limita a significar apenas o jogo ou a própria brincadeira, mas sim uma intenção, uma atitude do sujeito envolvido na ação lúdica, envolvendo atividades que propiciam experiência de plenitude, porque nela nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis (LUCKESI, 1998). Uma ação lúdica é entendida como uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.

A ludicidade diz respeito à maneira de cada indivíduo sentir, pensar, decidir, agir e conviver, mantendo a coerência com as razões que os motivam. Segundo Pinto (2004), essas razões acabam revelando as intenções dos sujeitos, que necessariamente não precisam ser divertidas. O grande trunfo das atividades lúdicas é o fato

de elas estarem centradas na emoção e no prazer, mesmo quando o jogo pode trazer alguma angústia ou sofrimento. Nesses casos, quando a criança exprime emoções consideradas negativas, o jogo funciona como uma *catarsis*, uma limpeza da alma, que dá lugar a que outras emoções mais positivas se instalem (MARTINS, 2010). Para Santin (1994), as ações vividas, sentidas, não definidas por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos são ações lúdicas.

Assim, é numa dimensão lúdica que a vida deve ser vivida, sobretudo para uma criança, pois é ímpar a experiência cultural a ser aprendida nesse contexto. O ser humano que subestima a capacidade da simplicidade, da ludicidade, coisifica-se, nega sua própria existência (FALCÃO[3], (2004) citado por KOHL (2007). Essa mesma linha, Perroti (1990) associa a racionalidade à negação do lúdico.

À racionalidade interessa somente o tempo da produção, o tempo destacável, fragmentado, mercantilizado. [...] A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte. Por isso ele é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos "improdutivos". O lúdico dentro do mecanismo do sistema é a sua negação (PERROTTI, 1990, p. 20).

Outra questão que não deve passar despercebida diz respeito à relação/ação do adulto diante das atividades e especificidades das crianças quanto à dimensão lúdica, em situação de aprendizagem. Macedo (2005) elenca tanto características inerentes a uma situação lúdica, quanto à postura de um adulto que se vê em face dessa mesma situação. Assim, uma situação lúdica precisa s*er desafiadora*, isto é, precisa refletir o sentido da investigação, da curiosidade, pois o lúdico é valioso pela surpresa que causa, pela superação que possibilita, pela aprendizagem que permite ao se enfrentar o desafio. A ação lúdica é, também, capaz de *criar possibilidades na atuação da vida*, uma vez que ela determina a necessidade de se percorrer o modo de ser das coisas possíveis e necessárias, tanto do ponto de vista cognitivo, como afetivo. A situação lúdica caracteriza-se ainda por sua *dimensão construtiva ou relacional*. Trata-se de considerá-la, segundo diversos pontos

de vista, pela sua natureza relacional e dialética, de modo leve, investigativo e atento, adotando-se atitude de quem estuda possibilidades, imagina estratégias, antes, durante e depois do processo construtivo. As atividades vividas nesse campo *repercutem no domínio simbólico*, pois são motivadas por uma história e um contexto e de um modo intuitivo, amplifica as possibilidades de assimilação do mundo. Portanto, um adulto necessita *ter prazer funcional,* que significa ter relação com a atividade pelo prazer que ela desperta por si mesma. É a vivência por deleite, pois a motivação lúdica é intrínseca.

Um bom exemplo, para imaginarmos algumas dessas questões, está descrito na letra da música de Chico Buarque e Sivuca (1977), *João e Maria*. Os compositores dizem ali da simplicidade da ação do brincar, do simbólico e da dimensão desafiadora da criação do personagem.

Agora eu era o rei,
Era o bedel e era também juiz.
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz.
E você era a princesa que eu fiz coroar.
E era tão linda de se admirar,
Que andava nua pelo meu país.

Não, não fuja não.
Finja que agora eu era seu brinquedo,
Eu era o seu pinhão, seu bicho preferido.

Para finalizar, falemos um pouco mais da importância do lúdico para o desenvolvimento do ser humano. Não poderíamos deixar de fazer uma observação sobre o brincar e a brincadeira. Afinal, além de ter um grande componente simbólico, o brincar e a brincadeira são o lúdico em ação e, por suas características, constituem a expressão máxima do lúdico (KISHIMOTO, 2001). Poderíamos elencar vários aspectos tão bem estudados pela Psicologia e pela Pedagogia, que nos auxiliam no entendimento e na valorização do ser criança e do brincar. Destacaremos apenas alguns deles: o brincar possibilita uma maior e melhor compreensão do mundo; possibilita a antecipação de soluções de problemas; sensibiliza para

a resolução de problemas; alivia tensões; estimula o imaginário e, consequentemente, a criatividade; desenvolve o autoconhecimento; eleva a autoestima; propicia o desenvolvimento físico-motor, do raciocínio e da inteligência; ensina o respeito às regras.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2002, p. 12).

A liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, mas ela produz também a incertitude quanto aos resultados e às aprendizagens. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto, de que fala Gilles Brougère (1995).

Enquanto uma produção cultural e, na construção de sua história, não se consome o lúdico. O homem não pode guardar um pouquinho de ludicidade para usufruir depois. Ela deve ser vivida no aqui e agora, construída no presente. Por tudo isso é que entendemos que o LÚDICO é um direito! Por tudo isso e muito mais consideramos o LÚDICO essencial à vida!

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. et alii. *Gangues, galeras, chegados e rappers*: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

AHMAD, Laila Azize Souto. Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil, *Revista virtualPartes-Educação,* publicado em 20/06/2009. Disponível em http://www.partes.com.br/educacao/historicodainfancia.asp. Acessado em: 29 de setembro de 2010.

ARIÈS, Philippe: *História Social da Criança e da Família*, Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13/7/90.

_____, MEC, COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL, MEC, SEF. *Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil*. Vol. 01, Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. MEC. *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1956.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

DORIGO, Helena Maria Girotto & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura do. A concepção histórica sobre as crianças pequenas: subsídios para pensar o futuro. *Revista Educere et Educare*, vol. 2, nº3, Jan./Jun. 2007, p. 15-32. Unioeste. Disponível em http://e-vista.unioeste.br/index.php/educereeteducare. Acessado em: 29 de setembro de 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. Gama: Rio de Janeiro, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

KOHL, Henrique Gerson. *Gingado na Prática Pedagógica Escolar*: expressões lúdicas no que fazer da educação física. Recife, UFPE, 2007. (Dissertação de mestrado).

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade*. Cadernos de Pesquisa do Núcleo de FACED/UFBA, vol. 2, n.21, 1998, p. 9-25.

MARTINS, Marilena Flores. *O homem Lúdico*. Disponível em: http://www.ipadireitodebrincar.org.br/ Acessado em: 25/10/2010.

MACEDO, Lino de. *Os Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MULLER, Verônica Regina. *História de crianças e infâncias*: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil:* trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. *Analecta,* Guarapuava-Paraná v. 3, n°2, p. 51-63, jul/dez. 2002. Disponível em: http://www.cedeteg.unicentro.br/editora/revistas/analecta. Acessado em: 15 de setembro de 2010.

SANTIN, Silvino. *Educação física*: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST, 1994, 107 p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e Miúdos:* perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. *Infância na Mídia*: sujeito, discurso, poderes. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Ana Silvia Ariza de. *Código de Menores x ECA*: mudanças de paradigmas. 2004. Disponível em: http://www.promenino.org.br. Acessado em:15 de setembro de 2010.

PINTO, Leila M.S.M. Educação física; dos jogos e do prazer. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, a. 1, n. 4, p. 42, jul./ago. 2004.

Notas:

1. Ariès é considerado o precursor da história da infância, inscrevendo seus estudos na história das mentalidades, através de dados coletados em variadas fontes, como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos etc.

2. VOLPI, M Anais do I Encontro Estadual de Educação Social na Rua. São Paulo: UNICEF, jul. 2000.

3. FALCÃO, José Luiz Cerqueira O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. (Tese de Doutorado em Educação).

INFÂNCIA E LIBERDADE, ARTE E EXPRESSÃO

Mari Noeli Kiehl Iapechino
Valéria Severina Gomes

A cada dia que vivo, mais me convenço de que
o desperdício da vida
está no amor que não damos,
nas forças que não usamos,
na prudência egoísta que nada arrisca, e que,
esquivando-nos do sofrimento,
perdemos também a felicidade.

(Carlos Drummond de Andrade)

Introdução

Iniciamos este artigo agradecendo a oportunidade de participar de um evento que reuniu tantos saberes, tantas experiências e tantas pessoas imbuídas de uma mesma vontade de trabalhar e de lutar, dia a dia, pela garantia dos direitos, da dignidade e da cidadania de crianças e adolescentes. Nessa tarefa, retomando as palavras de Drummond, certamente não desperdiçaremos a vida, pois o amor empregado nas relações humanas e revertido em dedicação e estudo, as forças que se somam nas diferentes frentes de trabalho, os riscos e a superação de cada desafio têm sua dose de sofrimento, mas todos lucram com a felicidade de contribuir para uma sociedade cada vez mais justa.

Visando a colaborar com os debates acerca da comemoração dos vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre tantos temas interessantes e relevantes abordados neste livro, colocamos em pauta a linguagem, pois ela perpassa todas as ações humanas

por meio da leitura, da fala, da escrita verbal e imagética, da dança, dos gestos etc. Afinal, a linguagem participa da relação do sujeito com o mundo, representando algo nesse mundo, construindo-o simbolicamente. Essa construção simbólica, por sua vez, retoma as maneiras de expressão do sujeito no mundo e coopera para que se instaure sua identidade social.

Como não é possível abarcar a linguagem e suas inter e multifaces, fizemos um pequeno recorte para tratar do grafite, como escrita urbana crítica e lúdica, de representação do mundo e do *outro*; como uma forma de liberdade de expressão da capacidade artística e criativa; como uma forma de ampliação da leitura que crianças e adolescentes fazem de si e do mundo. Os grafites retratam vivências cotidianas e, segundo (HALL, 1999), as apropriações do cotidiano, em leituras e (re)significações dos sentidos em função das experiências pessoais e da interação social, permitem que os sujeitos se localizem individual e socialmente.

Dentre os objetivos propostos para essa discussão, estão a abordagem do grafite como um recurso educacional que procura respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente; e a verificação de como a linguagem pode retratar e facilitar o diálogo entre o universo da criança, do adolescente e do adulto, que atua como mediador, dentro ou fora do contexto escolar, para garantir o direito à liberdade, à expressão e à opinião. Sem dúvida, há um universo a ser explorado, se passarmos a dar mais atenção a como crianças e adolescentes se expressam e o que expressam por meio das múltiplas linguagens, neste caso específico, dos grafites.

A justificativa para colocar em pauta essa temática encontra de imediato dois vieses: o viés pedagógico, que visa a refletir sobre o papel de mediador que o adulto pode assumir, por meio da educação formal e da não formal, da arte, da expressão da linguagem em suas múltiplas faces, para contribuir com a formação de sujeitos mais críticos, atuantes e criativos. E o viés da cidadania, que se fundamenta no Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ao dispor que:

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

A esses vieses – pedagógico e da cidadania – atrela-se a cultura que, por sua vez, remete aos esforços (re)criadores do sujeito e aos diálogos entre ele e a sociedade em que se insere. Afirmamos isso, pois, para entender os fazeres pedagógicos e a condição cidadã de um sujeito, há que se entender a cultura [ou os artefatos culturais] com a qual esse sujeito se relaciona, uma vez que a cultura cinge diversos âmbitos sociais e faz incidir sobre a educação significados e transformações que lhe imprimem novos sentidos, com a desconstrução de representações e (re)criações de conhecimentos a partir de elementos e de experiências vivenciados no próprio cotidiano social. Os grafites, por (re)significarem esse cotidiano – e o cenário citadino –, possibilitam reflexões sobre a leitura que crianças e adolescentes fazem do mundo ao seu redor e de si mesmas e sugerem ações que envolvam a sociedade, em seus diferentes papéis, como forma de garantia de direitos que forjam um cidadão. Pensando nisso, sistematizamos a exposição dessa temática, que possibilita inúmeras abordagens, em três tópicos: a cidade como texto; o grafite sob o ponto de vista artístico; e o grafite sob o ponto de vista educacional.

A cidade como texto

Quantas informações podem ser apreendidas por meio dos passantes, dos meninos e das meninas em situação de rua, da arquitetura, das esculturas, dos morros, dos palácios e mocambos, dos muros da cidade? Quantas vezes apenas percorremos a cidade e não paramos para lê-la? Ou, por outro lado, quantas vezes, de dentro do carro ou do ônibus em movimento, a cidade é lida ou assistida como a um filme? De acordo com Calvino (2002, p. 44), as cidades, como os sonhos, constroem-se por desejos e medos. A cidade atravessa o sujeito, assim como é atravessada por ele, promovendo inesperadas aventuras e desventuras: caos de movimentos de corpos, carros, imagens e palavras desenham essa travessia, expondo estéticas singulares, dinâmicas e abertas.

Os sentidos da cidade se materializam na língua, nas imagens, nos sons, nos instantes, nos instantâneos, nos rastros, nas texturas, nos humores, nos rumores, nos cheiros, nos sabores, nas cores. Os sentidos da cidade se textualizam e seus efeitos se impregnam do cotidiano pensado e vivido. Isso sugere que, ao abordar a cidade, devem-se analisar as práticas singulares e plurais que o sistema urbanístico poderá gerar ou suprimir, considerando que há um aparato ideológico que determinará o incluído ou o excluído desses meios, entremeios e margens. Orlandi (2004, p.11), dada a relação que se estabelece entre o sujeito (ator social) e a cidade numa dimensão discursiva, ressalta que, no espaço urbano, os corpos dos sujeitos e da cidade são unos, "estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino do outro. Em suas inúmeras e variadas dimensões: material, cultural, econômica, histórica etc. O corpo social e o corpo urbano formam um só".

O texto-cidade traz consigo uma implicação dupla: um texto pode ser definido como algo possível de ser lido, mas também pode ser compreendido como algo que é escrito. Dentre as muitas escritas urbanas encontram-se o grafite e a pichação. Ao longo dos anos, essas escritas foram consideradas ilegais, por irem de encontro à ordem social, pelo efeito estético e pelos prejuízos causados ao patrimônio. Ambas são marcadas pelo tempo histórico vigente, passaram por processos de (re) construção, alteraram-se em virtude de novas técnicas, reivindicações, influências, sujeitos-autores e contextos históricos distintos.

Soares (2009) expõe que, durante a ditadura militar, a sociedade brasileira confundia o que era pichação e grafite. Elas eram realizadas com diversos materiais e em distintos suportes. Nelas, a autoria "se apóia no proibido, e instaura a transgressão, a surpresa; e provoca novos modelos de sensibilidade para as massas." (RAMOS, 1994, p. 44). Mais adiante, na década de 1980, os discursos propagavam que as pichações e os grafites poluíam visualmente Recife. Como uma tentativa de controle do espaço, durante o governo de Gustavo Krause (1979-1982), houve a construção dos Murais da Crítica (SOARES, 2009).

Essas escritas eram vistas como uma verdadeira falta de cidadania, de civilidade dos subversivos que depredavam os patrimônios público e

privado. O artigo 65 da Lei 9605/98 define que tanto pichação como grafite são crimes ambientais e determina detenção de três meses a um ano e multa. Com o tempo, essas escritas passaram por continuidades e rupturas, num contínuo processo de (re)construção, que estabelece hoje uma fronteira entre o ilegal e subversivo e o legal e artístico. Assim, no dia 20/08/2008, na Câmara Federal, foi aprovado o projeto de Lei 706, do deputado Geraldo Magela, que reconhece o grafite como manifestação artística. Diferentemente da pichação, o grafite tem conquistado vários espaços que antes não conseguia alcançar, como exposição em galerias, inserção no espaço escolar, projetos sociais que buscam revelar novos talentos na arte do grafite.

A historicidade do grafite evidencia que os sentidos da cidade traduzem a sociedade em tempos, momentos e movimentos, a um só tempo, de permanência e mudança. A cidade – matriz e motriz de sentidos – (re-)compõe meios, entremeios e margens que sustentam os sentidos possíveis na relação entre ela e seus sujeitos, sendo que a natureza dessa relação coexiste com o modo como são significados os espaços urbanos comuns (ruas, calçadas, praças, esquinas...), constituindo material para se analisar como as circunstâncias históricas e discursivas viabilizam projeções de sociabilidade urbana, sendo o passado ou o futuro as fontes de referência por onde se constrói *a visão da nova sociedade*. A cidade é um texto (re)escrito com base na dinâmica de sua própria trama histórica, em que os sujeitos-autores/leitores são participantes dessa contínua (re)construção.

O grafite sob o ponto de vista artístico

O grafite hoje, como expressão artística, tem uma ampla aceitação pelo público jovem. Dessa forma, configura-se como um canal que possibilita um franco diálogo com as crianças e com os adolescentes, tendo em vista que a cidade está repleta de exemplos dessas escritas no centro e nos subúrbios. Do ponto de vista artístico, uma das manifestações mais representativas e de fácil reconhecimento nos muros da cidade de Recife é o (xilo)grafite, termo que conjuga expressões, antes tão distintas, como a xilogravura - predominante nos ambientes sertanejos -, e o grafite - representante singular do urbano. Na representação dessas escritas, essas duas realidades passaram a interagir, a se mesclar nos muros da cidade de Recife,

com as escritas de Derlon Almeida e Bozó Bacamarte. Esse é um típico exemplo de que as culturas se apropriam de elementos umas das outras, em um constante processo de hibridismo que acaba por resultar em novas estruturas, objetos e práticas (CANCLINI, 1997). O (xilo)grafite é forma de construção das identidades sócio-culturais e discursivas entre públicos antes distintos como os citadinos e os sertanejos e, como afirmado, um dos exemplos de reconhecimento do grafite como arte da/na cidade.

É possível observar em (xilo)grafites como a cidade se impõe com toda sua força, determinando as práticas discursivas que possibilitarão um dizer e a interpretação desse dizer. No (xilo)grafite abaixo, há nítida interferência e interlocução de seu sujeito-autor no/com o espaço urbano – um espaço (habitado) de memórias, de subjetividades, no qual a história se formula em/por um sujeito urbano que, à medida que produz sentidos na cidade – textualizando sua relação com ela –, constrói sua identidade.

Para que o interlocutor do sujeito-autor do (xilo)grafite possa analisar de forma crítica a sua escrita nos espaços urbanos, é também preciso analisar como diferentes identidades envolvidas com o texto (e o seu entorno) se (inter)relacionam, como elas (inter) agem e como influenciam umas as outras. Pode-se, ainda, analisar com quais sentimentos lidam ou como sentem as coisas, pois o sentimento também é forma de interação com a realidade em seus diferentes aspectos. Sentimentos que, se percebidos, permitem, por exemplo, que os interlocutores dos (xilo)grafites inscritos nos muros da cidade de Recife possam alcançar os seus sentidos, considerando que ali se refletem, na concepção que esses sujeitos têm de mundo, seus valores, suas crenças, enfim, suas representações de mundo – o sentimento permite a interação com a realidade experienciada pelos sujeitos-autores dessas escritas urbanas e a apreensão de suas identidades sociais.

Em um (xilo)grafite do Bairro do Recife, o "Lampião", retratado com tinta preta em fundo branco por Derlon e Seth, espreita a exterioridade e traduz, com isso, as percepções de um território ocupado ou de um espaço da cidade que materializa uma tensão entre o que se vê e o que se oculta (o olhar rente ao chão

e os óculos com os reflexos não permitem definir a direção do olhar). Elementos da cultura popular nordestina presentificam-se na representação sugerida pelo chapéu de couro. Esse estilo que aproxima o grafite da xilogravura, distanciando-o, assim, das influências do *hip-hop* pela citação à iconografia popular nordestina, permite perceber que o imaginário nordestino, com seus costumes e temas fantásticos, é "narrado" nos muros da cidade, pela transposição do sertanejo para o urbano.

Importa, então, perceber que, na cidade, imagens, contaminadas por ideologias diversas, são materializadas em um jogo sincrético sem fim – sagrado e profano; rito e passagem; margem e travessia. Dessa forma, a apreensão de seus sentidos não deve prescindir de olhares em que situações dicotômicas podem exprimir de maneira mais talhante, em talhos e retalhos, os sentidos profundos e conflituosos da realidade.

O grafite sob o ponto de vista educacional

Paulo Freire (1988) referia-se a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, em que a educação existe como prática da dominação, e a pedagogia do oprimido, na qual a educação surgiria como prática da liberdade. Nesse sentido, do nosso ponto de vista, entendemos que os grafites podem despertar o olhar de crianças e adolescentes para o contexto sócio-histórico-cultural de sua comunidade, para que desenvolvam o sentimento de pertencimento e de capacidade de ação e transformação, que se configuram como práticas libertárias. É direito da criança e do adolescente vislumbrar um mundo melhor, portando-se como um sujeito participante desse processo de mudança para melhor. Em vista disso, entre outras formas de representação do mundo por meio da linguagem, reconhecemos também o potencial pedagógico dos grafites em escolas do grande Recife.

A utilização pedagógica de grafites no espaço escolar pode ser uma opção para:

- buscar alternativas pedagógicas que levem a uma prática docente mais emancipatória e libertária;

- tornar a escola mais próxima do universo e da realidade do alunado e, assim, a educação ser caracterizada como uma alternativa de ação para a prática da libertária;
- fazer a escola atender aos interesses de sua comunidade e ser vetor de uma educação libertadora;
- estabelecer o diálogo entre o espaço escolar e a comunidade;
- possibilitar ao aluno (criança ou adolescente) ter mais espaço e liberdade de expressão da sua identidade e territorialidade; e
- facilitar o aprendizado pelo desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da ludicidade e da comunicação.

Muitas escolas apresentam uma grande demanda de violência, de depredação, de pichações (escritas urbanas que ainda gozam de menor aceitação social e que funcionam muitas vezes como elemento demarcador de território dentro da escola) e de outras questões que têm preocupado a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Nesse contexto, a produção de grafites vem sendo utilizada para tentar amenizar as problemáticas escolares através da aproximação com a realidade do aluno, da oportunidade de expressão por meio da linguagem artística e da aquisição do espírito de pertencimento e de responsabilidade pela conservação do espaço escolar, como um espaço coletivo, como um micro universo do contexto social mais amplo que crianças e adolescentes vivenciarão. É direito da criança e do adolescente estudar em um ambiente propício à aprendizagem.

Um exemplo de ação nesse sentido são as Oficinas de Grafite no Programa Escola Aberta, que realiza atividades lúdicas com temas transversais nos finais de semana em escolas públicas (Brasil, 2007). Muitos grafiteiros têm experiências em oficinas como arte-educador ou educador social. O grafite é visto pelos seus sujeitos-autores como "uma arte". Dentre as temáticas abordadas e expostas nos muros de uma escola da Região Metropolitana de Recife estão: a diminuição da violência e incentivo à prática de esportes; a diminuição do preconceito e o reconhecimento da diversidade étnica; educação ambiental; valorização da cultura local; e conhecimento do movimento *hip hop*.

Retomando o Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), mencionado anteriormente, verificamos que essas ações

possibilitam um envolvimento mais efetivo da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público no sentido de assegurar, dentro do contexto escolar e com perspectiva de expansão, os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nem sempre esses sujeitos-autores têm consciência de que, mediante seu discurso, representam o mundo e se fazem representar por ele (agindo sobre ele e sobre o *outro* e transformando-o em sentido) e de que, mediante suas ações, ainda que as mais prosaicas, (re)constituem o mundo vivido, desvelando maneiras de perceber e de enunciar o *real* da língua (e, por conseguinte, da cidade) e de construir sua própria identidade em sociedade.

Comentários finais

Consideramos, com essa reflexão sobre os potenciais pedagógicos e cidadãos do grafite, que, se o que se objetiva é uma educação formadora e estabilizadora da integralidade do sujeito, um dos mais relevantes objetivos da educação passa a ser o de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do pensar e do agir. Para tanto, a contribuição da produção, da leitura e da compreensão de grafites no ensino poderia ser grande, uma vez que incentivariam crianças e adolescentes a ações que não dependem de modelos previamente fixados, em que professores determinassem o quê e como fazer, tornando-os autores de seu pensar e de seu fazer – com os professores desempenhando o papel de mediadores entre o universo cultural dessas crianças e adolescentes e o universo de saberes históricos e culturais sistematizados.

Durante muito tempo, observamos que a capacidade reflexiva de crianças e adolescentes vinha sendo moldada e inibida por nenhuma ou pouca importância a conteúdos vivos, como os das escritas urbanas, indissociáveis das realidades sociais, para uma educação multicultural. É preciso atentar, no entanto, para o fato de que a educação pressupõe um processo de apropriação de um patrimônio social por parte dos atores sociais e esse processo se faz atravessar por antagonismos sociais. Os elementos que con-

figuram esse patrimônio não representam um todo homogêneo, acabado e, menos ainda, neutro.

Trata-se de um amplo e complexo campo, em constante processo, com o qual, a partir da historicidade dos grafites, como representações ou (re)construções de manifestações culturais, podemos estudar temáticas relacionadas às crianças e aos adolescentes, mas, principalmente, perceber que ao se inscrever neste espaço inconcluso e polifônico, inscreve-se no social e apropria-se de um território, construindo sua identidade.

Referências

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13/7/90.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), *Programa Escola Aberta*. Brasilia, 2007.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2002.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ORLANDI, Eni P. *Cidade dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, pichação & cia*. São Paulo: Ed. Annablume, 1994. p. 44.

SOARES, Thiago Nunes. *Escritas subversivas*: dimensões históricas, sociais e simbólicas dos grafites e pichações no Recife durante o crepúsculo da Ditadura Civil-Militar. Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009. (Relatório Final PIBIC/FACEPE/CNPq, sob a orientação das Profas. Valéria S. Gomes e Mari Noeli K. Iapechino).

INFÂNCIA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Silvia Maria Fávero Arend

Doutora em História e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Edineide Maria da Silva

Psicóloga, Psicanalista, coordenadora do Núcleo de Adoção da 2ffi Vara da Infância e Juventude do Recife/TJPE, Mestre em Serviço Social/UFPE, Doutoranda em Psicologia Clínica/UNICAP.

Raquel de Aragão Uchôa Fernandes

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPCIS-UERJ. Professora do Departamento de Ciências Domésticas da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ DCD-UFRPE. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

DO DIREITO DE CONVIVÊNCIA FAMILIAR: EM FOCO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (BRASIL, 1990-2010)[1]

Silvia Maria Fávero Arend

Introdução

Uma discussão sobre a trajetória histórica de vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente permitiria muitos caminhos a serem seguidos. O ofício de historiadora autoriza-me a apresentar uma digressão sobre esta temática sob um grande número de pontos de vista. Todavia, neste artigo, optei por abordar uma questão que incomoda sobremaneira os pesquisadores das Ciências Humanas e mais especificamente os historiadores que se dedicam ao estudo dos processos ocorridos no século XX: uma lei que interferiu e, de certo modo, modificou práticas sociais de mulheres, homens, jovens e crianças instituídas há longa data, sobretudo, no âmbito da família. Por outro lado, as mudanças socioculturais ocorridas na sociedade brasileira neste período produziram alterações no texto da lei. Esta análise, de cunho histórico, terá como norte a busca de rupturas discursivas advindas da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, bem como conhecer as modificações verificadas na referida lei durante as duas décadas em que esta se encontra em vigor. É importante salientar que este artigo será construído sob uma perspectiva ensaística, tendo em vista estudos realizados há mais de 10 anos na área da História da Infância e da Adolescência.

Entende-se que apenas listar as modificações operadas pelos legisladores no Estatuto da Criança e do Adolescente nestes últimos

20 anos acrescenta muito pouco à produção do conhecimento na área da História. Por outro lado, neste artigo, pretendo ir mais além do discurso presente no senso comum acerca da referida legislação, ou seja, que esta foi instituída pelos representantes do Estado brasileiro, em 1990, com o objetivo de garantir os direitos de todos os infantes, independente da camada social que estes pertencem. O caminho escolhido foi o seguinte: analisar de forma mais densa o porquê de, em determinado momento histórico, determinadas práticas sociais terem sido alteradas e o papel da legislação nesse processo. A área escolhida para a análise foi a do direito à convivência familiar e comunitária, uma vez que há um grande esforço da sociedade brasileira, principalmente na primeira década do século XXI, visando não afastar pais e filhos.

O governo brasileiro, ao longo do século XX, instituiu três legislações para as crianças e adolescentes. Uma breve consideração acerca desses textos legais tem o objetivo de demonstrar que foram significativas as alterações ocorridas na estrutura discursiva que dá legitimidade ao Estatuto da Criança e do Adolescente acerca do direito à convivência familiar e comunitária. Esta "volta ao passado" possui um caráter político, pois quando fixamos o olhar apenas no chamado presente, muitas vezes, não conseguimos vislumbrar nada além dos problemas colocados pelo dia a dia. No Brasil, a legislação para os infantes tem uma História que, muitas vezes, é silenciada, ou então abordada a partir de uma perspectiva anacrônica. A interpretação proposta parte do princípio de que a lei é produto das tensões sociais e reponde às demandas de cada época. Esta análise será centrada no texto da lei, e não na sua aplicação pelos Operadores do Direito durante os diferentes períodos históricos.

O Código de Menores de 1927 e o Código de Menores de 1979

Em 1888, a escravidão foi abolida em todo território nacional e, um ano depois, ocorreu a instituição do regime republicano. Esses eventos desdobraram processos que se mostraram de suma importância para a infância no Brasil, pois colocaram em cena o problema da formação de uma mão-de-obra disciplinada e a questão da introdução de direitos (neste caso, inicialmente, os políticos) para uma parcela mais ampla da população. As famílias

pobres, especialmente as que habitavam nas cidades de grande e médio porte, paulatinamente, transformaram-se em objeto de grande preocupação das elites republicanas. Para os dirigentes do país, os filhos e filhas dos pobres perambulavam pelas ruas da cidade fazendo arruaça ou, então, mendigando... As crianças e adolescentes, que trabalhavam até 12 horas por dia nas fábricas ou oficinas, também eram mencionadas nestes discursos, uma vez que seus corpos poderiam estar correndo perigo.

Na Europa e na América do Norte, desde o século XVIII, estavam em gestação dois processos históricos que devem ser analisados de forma interligada: a introdução da norma familiar burguesa e a construção da noção de infância. Conforme afirma o filósofo e historiador Michel Foucault (1986), a partir deste período histórico a população passa a ser considerada a maior riqueza de uma nação. Esta população deveria ser adulta e saudável para poder povoar as colônias, compor os exércitos nacionais, labutar nas fábricas e na agricultura e consumir as mercadorias e os chamados serviços (lazer, atividades culturais etc). Nessa perspectiva, as relações sociais que se estabelecem no âmbito da família têm por função primordial garantir que a criança viesse a se transformar em um adulto produtivo. Nessa configuração (ideal), atribuiu-se para as mulheres os "papéis" de dona-de-casa e mãe, enquanto para os homens o "papel" de provedor do lar. A relação conjugal também foi ressignificada, sendo pautada pela noção de amor romântico e por práticas sexuais entre os cônjuges que visavam, sobretudo, a constituição de uma prole.

Foi somente em 1916, quando estava por ser completado um século da independência brasileira, que os legisladores produziram o chamado Código Civil, que procurava regulamentar as relações vigentes entre os diferentes membros da família[2]. Esta legislação foi edificada tendo em vista o ideário da norma familiar burguesa. Vale ressaltar que esta lei introduz ordenamentos jurídicos que eram fundamentais para a adoção das noções de infância. O Art. 231 prescreve que os cônjuges eram os responsáveis pelo "sustento, guarda e educação dos filhos". Já o Art. 379 instituía a figura jurídica do pátrio poder e o Art. 384 informava sobre as atribuições dos pais em relação aos filhos menores que eram as seguintes:

I - dirigir-lhes a criação e educação;
II - tê-los em sua companhia e guarda;
III - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casarem;
IV - nomear-lhes tutor, por testamento ou documento autêntico, se o outro dos pais não sobreviver, ou sobrevivendo não puder exercitar o pátrio poder;
V - representá-lo, até aos 16 anos (dezesseis) anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos atos que forem partes, suprindo-lhes o consentimento;
VI - reclamá-los de quem ilegalmente os detenha;
VII - exigir que lhe prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.

Caso os pais "castigassem imoderadamente o filho", deixassem o mesmo "em abandono" ou, ainda, "praticassem atos contrários à moral e aos bons costumes", os representantes do Estado brasileiro suspenderiam o chamado pátrio poder. Neste contexto histórico, a instituição do instituto jurídico do pátrio poder possuía várias funções. A primeira estava relacionada à diminuição da autoridade do pai (eventualmente da mãe) em relação aos filhos, que, até este período, era quase ilimitada. A segunda visava delegar aos pais, sobretudo aos consanguíneos, a responsabilidade pela maternagem, educação e sustento da prole. Por fim, os menores de idade no Brasil eram transformados em "filhos do Estado", uma vez que, sob uma ótica de gestão da população, passavam a ser considerados como o futuro da nação. Se mãe, pai ou outro parente não cumprissem com as suas responsabilidades, as autoridades judiciárias poderiam retirar o pátrio poder. Fato que raramente acontecia até a década de 1930. Observamos, então, a lei procurando instituir novas práticas e valores para os diferentes grupos sociais.

Os médicos foram os primeiros a difundirem a noção de infância no Brasil, inicialmente entre as elites e camadas médias urbanas. Não era uma tarefa fácil atribuir novos significados para a idade de vida compreendida entre o nascimento e 12 anos do infante. O foco central deste processo, nas primeiras décadas do século XX, foi a construção de um corpo infantil saudável (que estaria apto para o trabalho na chamada fase adulta) e a socialização das crianças e jovens não mais através das relações de trabalho. Pediatras,

como Moncorvo Filho, buscavam combater as epidemias infantis e difundir para toda população os preceitos da puericultura[3]. A escola, que era um espaço frequentado sobretudo pelas crianças e jovens das elites (especialmente do sexo masculino), foi eleita como o lugar de todos os infantes. Nela, o saber escolar edificado em grande parte no século XIX, seria difundido para um sujeito que adquirira novas características, o aluno disciplinado. Para que estes processos pudessem ser levados a cabo, era necessário que as práticas laborais e as sexuais fossem interditadas nesta fase da vida. Os Congressos Pan Americanos, que ocorriam no período em diferentes cidades da América Latina, publicizavam este conjunto de ideias.

Uma parcela significativa das famílias brasileiras não conseguia efetivar os preceitos relativos à infância burguesa. Seus filhos labutavam nos campos, nas fábricas, em oficinas, como empregadas domésticas, prostitutas, mendigavam pelas ruas etc. As motivações em relação a este fato eram de múltiplas ordens, porém a condição de pobreza de mães, pais e parentela era, sem sombra de dúvida, um fator de extrema relevância. O Código de Menores de 1927, produto de debates em torno da infância pobre, foi idealizado sob uma perspectiva salvacionista. Através da aplicação desta legislação pelos Operadores do Direito que atuavam nos Juizados de Menores recém criados em algumas capitais dos estados, as elites republicanas pretendiam "salvar as crianças do país". A referida lei instituiu três sujeitos que, em muitos casos, confundiam-se: o menor abandonado, o menor trabalhador e o menor delinquente. Para os abandonados foram criados os abrigos de menores; para os trabalhadores buscou-se regulamentar as relações de trabalho (sobretudo na Consolidação das Leis do Trabalho); e para os delinquentes implementou-se o "programa social" Liberdade Vigiada.

Em relação à temática do direito à convivência familiar e comunitária, chama atenção o fato de que o Código de Menores de 1927 procurava regulamentar práticas sociais que foram, paulatinamente, abolidas durante o século XX. O capítulo II da referida lei destinava-se às crianças "da primeira idade", criadas pelas amas de leite mediante o pagamento de um salário. A amamentação e maternagem, realizada pelas amas de leite, passava a ser ob-

jeto de vigilância das autoridades públicas. A Inspetoria de Higiene fiscalizaria as condições sanitárias da habitação da nutriz, enquanto que a polícia verificaria se a ama de leite possuía boa reputação moral e saúde física. Os legisladores, com estas medidas, procuravam conter as altas taxas de mortalidade infantil. De acordo com os médicos higienistas, estas cifras eram produto de condições sanitárias insalubres conjugadas à considerada negligência das amas de leite. No final da década de 1920, em função das campanhas para o aleitamento materno no mundo urbano, o recurso às atividades de amas de leite foi utilizado, sobretudo, pelas mulheres pobres, posto que necessitavam trabalhar logo após o parto. Desde este período histórico, a criação de creches tornou-se uma reivindicação de muitas mulheres trabalhadoras brasileiras. Estas instituições possibilitariam, em muitos casos, a convivência entre mães e filhos, preconizada na lei.

Os procedimentos relativos às crianças *expostas* eram o foco do capítulo III do Código de Menores de 1927. Segundo a referida legislação, eram considerados *expostos* as crianças até sete anos de idade, que se encontravam em estado de abandono. Diferente dos considerados pela lei como abandonados, que possuíam pais vivos ou eram órfãos, os expostos eram os filhos de ninguém. O complexo da roda dos expostos, além de outras funções, objetivava produzir o sigilo sobre as origens maternas e paternas da criança. Da mesma forma que as amas de leite, o complexo da roda dos expostos foi amplamente criticado pelos médicos higienistas devido às questões de ordem demográfica. Do ponto de vista da gestão da população, estas relações sociais/institucionais deveriam ser rechaçadas, pois neste cenário todos eram filhos de alguém.

No Artigo 26, do capítulo IV do Código Menores de 1927, que define quem eram os menores abandonados, temos explicitadas as diretrizes desta legislação em relação ao direito à convivência familiar e comunitária. Abaixo o que afirmava a lei:

Art.26. Consideram-se abandonados os menores de 18 anos:

I- que não tenham habitação certa, nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob sua guarda vivam;

II- que se encontram eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistência, devido a indigência, enfermidade, ausência ou prisão dos pais, tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;

III- que tenham pai, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir seus deveres para com o filho ou pupilo ou protegido;

IV- que vivam em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoa que se entregue à prática de atos contrários à moral e aos bons costumes;

V- que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem;

VI- qu̲e freqüenta lugares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida;

VII- q̲ue devido à crueldade, abuso de autoridade, negligência ou exploração dos pais, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam:

- vítimas de maus tratos físicos habituais ou castigos imoderados;
- privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensáveis a saúde;
- empregados em ocupações proibidas ou manifestamente contrárias a moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saúde;
- excitados habitualmente para gatunice, mendicidade ou libertinagem;

Segundo afirma Jacque Donzelot (1986), a relação entre as instituições do Estado que visavam "salvar as crianças" e as famílias, especialmente as pobres, tornou-se mais estreita neste período[4]. Conforme verificamos no texto do Artigo 26, os representantes do Poder Judiciário poderiam intervir nas relações que se estabeleciam entre os infantes e seus pais em função de três questões: as relativas à pobreza, as associadas à moral e aos costumes e as que diziam respeito aos maus tratos e/ou a chamada negligência. Certamente havia uma preocupação concreta dos legisladores e Operadores do Direito com as crianças e jovens que viviam em configurações de família construídas a partir de outras práticas e valores. Dentre estas práticas, no mundo urbano, destacam-se a ausência do provedor, a recomposição familiar, o labor infanto-juvenil, a socialização pelo trabalho e a denominada circulação de crianças. Esta última prática caracterizava-se pelo fato dos infantes serem transferidos para casa de parentes ou pessoas conhecidas durante certo tempo, na maioria das vezes, em função das condições de pobreza ou orfandade.

Para pagar as despesas com a criação os meninos e meninas ajudavam nas tarefas domésticas ou realizavam outras atividades. Além dessas questões, as famílias pobres ainda enfrentavam as relativas à falta de infraestrutura urbana em seus locais de moradia e os baixos salários. É importante frisar que muitas dessas pessoas pobres almejavam mudar suas práticas e valores, pois isso significava que haviam ascendido socialmente. Todavia, um conjunto de fatores de várias ordens não possibilitava que isso ocorresse.

O problema é que o "olhar" dos legisladores e das autoridades judiciárias era norteado pelos preceitos da norma familiar burguesa e pelas noções de infância. Uma parcela significativa do montante de autos de abandono administrativo de menor produzido pelo estado brasileiro, entre as décadas de 1930 e 1970, tinha como motivação a pobreza dos pais ou, então, questões morais. Através desses processos, os Operadores do Direito retiravam as crianças ou jovens de seus pais e os colocavam em abrigos ou em moradias de pessoas da camada média[5]. Foram necessárias mudanças na legislação e na sociedade brasileira para que este cenário fosse modificado.

Todavia, este processo não ocorreu com o advento do Código de Menores de 1979. Esta legislação, instituída durante a Ditadura militar-civil, era norteada pela chamada doutrina da situação irregular, a qual, conforme Rinaldo Segundo, continuou a tratar do problema da criança a partir de contextos peculiares, ou seja, o abandonado ou o delinquente. Nessa perspectiva, a família continuava a ser totalmente responsabilizada pelo "destino" de seus filhos. O referido autor levanta considerações sobre a abordagem desta lei em relação ao tema:

O Código de Menores de 79 e a doutrina que o inspirou (situação irregular) parecem desconhecer as limitações da família (inclusive em assegurara integridade física). A idéia fundamental é a seguinte: manifesta-se a necessidade de que a criança e o adolescente tenham bem-estar e vivem em um ambiente harmônico, contudo, tal preocupação não é expressa em forma de direitos às crianças e aos adolescentes o que impossibilita a exigibilidade da concretização de direitos para crianças e adolescentes. Logo, cabe à família assegurar o bem-estar da criança; família essa que tem mostrado dificuldades e limitações para assegurar o bem estar das crianças. É interessante observar que a doutrina da situação irregular - ao

responsabilizar a família, unicamente, pelo menor - acaba por situá-la na origem do mal. Liborni Siqueira, então juiz de menores de Duque de Caxias (RJ), declarou no jornal O Globo seu entendimento de que "é a família que está abandonada, desassistida e carente" e que "o problema é evitarmos que o menor chegue a FUNABEM, atendendo à gestante, à nutriz e às crianças de zero a seis anos" (p. 90). Essa visão social do juiz manifestado acerca do art. 2º, I, do Código de Menores parece não ter encontrado amparo no Código no sentido de obrigar o Estado a proteger a família por meio de programas sociais[6].

Somente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, esta situação começou a ser alterada, inicialmente no texto da lei e, posteriormente, quando de sua implementação pela rede de proteção — Conselhos de Direito, Conselhos Tutelares, Varas da Infância, Ministério Público e os Programas Sociais — que foi construída ao longo das duas décadas de vigência da lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente

A década de 1980, no Brasil, caracteriza-se pela retomada da discussão sobre a introdução de direitos aos cidadãos. Prevaleceu entre as novas forças políticas e sociais noções segundo as quais caberia a toda a sociedade a busca por garantir para homens, mulheres, jovens e crianças, além dos chamados direitos políticos, os intitulados direitos sociais. Diferente das épocas anteriores (sobretudo nos governos de Getulio Vargas e de João Goulart), a formulação destes direitos sociais se deu a partir de amplos debates ocorridos entre os diversos grupos sociais[7]. A Constituição Federal de 1988 foi produto desse processo histórico, sendo que o artigo 227, da referida lei, afirmava o seguinte:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar e comunitária,** *além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Grifo nosso)*[8]

Garantir a convivência familiar e comunitária, de acordo com a carta constitucional, passava a ser um dever das autoridades do

estado brasileiro. Entendemos que a introdução deste direito social está associada às mudanças que se operaram nas famílias, especialmente nas das camadas médias, desde o final dos anos de 1970. Os ideários da Contracultura e do Movimento Feminista da segunda onda, paulatinamente, questionavam os preceitos da norma familiar burguesa. Outras configurações de família, tais como as advindas da recomposição em função do divórcio dos cônjuges[9], as constituídas por filhos e filhas adotivos e as monoparentais passavam a ser aceitas socialmente no Brasil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente emerge neste contexto histórico de garantia dos direitos sociais. Esta legislação, instituída em 1990, inaugurava uma nova abordagem ao tratamento do problema da infância, uma vez que esta fora concebida a partir da doutrina da proteção integral. As autoridades brasileiras começavam, então, a implementar muitas das noções vigentes nas convenções internacionais (Convenções da Organização Internacional do Trabalho, Declaração Universal do Direitos da Criança etc) que o país fora signatário durante várias décadas do século XX. Por outro lado, a atuação de movimentos sociais e instituições não governamentais, tais como, o de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e a Pastoral da Criança (ligada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)), foram fundamentais para que esta mudança de abordagem fosse efetivada. Para Rinaldo Segundo:

Considerados agora sujeitos de direitos, crianças e adolescentes deixam de ser objetos passíveis de tutela da família, do Estado e da sociedade, ou seja, passam da condição de objetos de direito para a de sujeitos que possuem direitos. Ser sujeito de direito implica possuir direitos e ter proteção da ordem jurídica, caso eles não sejam efetivados; ser objeto de direito implica na situação de alguém ter o direito sobre alguma coisa ou alguém.[10]

Em relação à convivência familiar e comunitária, verificamos que o artigo 4°, do Título I, do Estatuto da Criança e do Adolescente, reproduzia o artigo 227, da Constituição Federal de 1988, anteriormente mencionado. Já o capítulo III, do Título I, que tratava dos chamados direitos fundamentais, abordava o tema em mais de trinta artigos. Tal fato demonstra que a relação entre pais e filhos estava garantida também pela legislação que tinha por sujei-

to todas as crianças e adolescentes do país. Mas a grande ruptura em relação às leis ulteriormente instituídas, no Brasil, nesta área, estava no artigo 23. A redação do mesmo era a seguinte: "A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder. Parágrafo único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio".

A partir deste período, as autoridades não poderiam mais afastar pais e filhos em função da condição de pobreza da família. O artigo 26 do Código de Menores de 1927 finalmente tornara-se "letra morta", pelo menos no texto da lei. Desde o final da Ditadura militar-civil, na década de 1980, a visão sobre as populações pobres brasileiras, especialmente as que habitavam nas áreas urbanas, transformava-se. De "caso de polícia", na república dos liberais,[11] passando a "trabalhadores do Brasil", durante os governos de Getúlio Vargas[12], esta população passou a ser percebida como vítima de um conjunto de processos sociais — preconceito racial, falta de emprego, reduzida educação escolar, dificuldade para obter moradia etc — a que estava submetida. Os estudos realizados pelas Ciências Humanas foram de extrema importância no sentido de instituir/difundir essa perspectiva em relação a esses homens, mulheres, jovens e crianças[13]. Entendemos que este discurso de caráter sócio-histórico sobre as populações pobres, associado ao das novas configurações de família, mencionado anteriormente, explica em grande parte a presença do artigo 23 no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Compreendemos que o capítulo III do Estatuto da Criança e do Adolescente abarcou práticas sociais no âmbito da família que já estavam instituídas na sociedade brasileira, bem como procurou regulamentar outras. Na referida legislação permaneceu a distinção entre a considerada família natural, constituída a partir dos laços consanguíneos, e a família percebida como substituta, produto dos institutos jurídicos da guarda, da tutela e da adoção. Para a família natural, observamos que suas configurações — mãe e prole ou pai e prole — passaram a ser reconhecidas pela lei[14]. Esse fato é de suma importância, pois uma parcela significativa

das mulheres pobres do Brasil, há longa data, criou e educou seus filhos sem a presença do pai consanguíneo.

As inovações relativas à intitulada família substituta foram de várias ordens. A carta magna de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente eliminaram as distinções entre a filiação consanguínea e os demais tipos de filiação[15]. A criança ou o adolescente passaram a ser percebidos como sujeitos do processo nestes casos, uma vez que poderiam ser "ouvidos" em relação a sua transferência para a nova família. As questões relativas ao parentesco e afetividades também passaram a ser levadas em conta na edificação da família substituta.

A convivência familiar produzida através da filiação adotiva, possivelmente, foi a que os representantes do estado brasileiro procuraram regulamentar com maior ênfase no âmbito das discussões em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente. Dois processos preocupavam seriamente as autoridades brasileiras na década de 1980 em relação a esta prática social: o envio de crianças brasileiras para diversos países da Europa e para os Estados Unidos e a chamada adoção direta ou "à brasileira" (efetuada sem a mediação do Poder Judiciário). Em primeiro lugar é importante observar que a adoção realizada por adotantes nacionais ou internacionais passou a ser regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e não mais por outras leis complementares. Conforme afirma o Art. 43, "a adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos". Além desse fato, ou seja, que os interesses dos adotados passassem a ser priorizados frente aos dos pais adotivos, esta relação de filiação tornou-se irrevogável. No que diz respeito à adoção internacional, o Estado brasileiro criou as Comissões Estaduais Judiciárias de Adoção (CEJAS), que se dedicaram a gerir os processos referentes a esses casos.

Ao olharmos a versão do Estatuto da Criança e do Adolescente vigente em 2010, percebemos que algumas temáticas sofreram modificações nestes últimos 20 anos. A convivência familiar e comunitária certamente foi uma delas. Essas alterações estão expressas na Lei n.° 12.010, aprovada em 03 de agosto de 2009, e foram incorporadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Durante essas duas décadas, os temas do acolhimento familiar e da adoção, especialmente a internacional, foram objetos de debate

das pessoas que atuam na área da infância e juventude e acabaram presentes na referida lei.

As críticas ao abrigamento em grandes instituições de crianças ou jovens em situação de risco ou infratoras eram realizadas desde a década de 1950. Todavia, foi nos anos de 1990, depois da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente, que se começou a desmontar os grandes abrigos. Visando substituir essas instituições, programas sociais foram instituídos, tais como as "casas lar" e o acolhimento familiar. Os programas sociais de acolhimento familiar, apesar das dificuldades existentes no seu processo de implementação, em função da "cultura do abrigamento institucional", demonstraram ser bastante eficazes.

Em relação à adoção, as inovações presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente foram bastante grandes. As discussões sobre os direitos civis relativos à memória, seja no âmbito individual, seja no coletivo, realizadas na América Latina, certamente nortearam a introdução do Art. 48, na referida lei, cuja redação é o seguinte: "O adotado tem direito de conhecer sua origem biológica, bem como de obter acesso irrestrito ao processo no qual a medida foi aplicada e seus eventuais incidentes, após completar 18 (dezoito) anos. Parágrafo único. O acesso ao processo de adoção poderá ser também deferido ao adotado menor de 18 (dezoito) anos, a seu pedido, assegurada orientação e assistência jurídica e psicológica". Outro debate importante que não está explícito no texto da lei é o relativo à filiação adotiva e os homossexuais. Outros impedimentos foram rompidos, mas este ainda permanece com um espectro. Durante a década de 1990, muitos brasileiros e brasileiras emigraram para o exterior, sendo que esta diáspora foi alvo de debates na sociedade. A adoção internacional, por sua vez, tornou-se uma medida aplicável somente quando todos os recursos foram esgotados no Brasil.

Para finalizar, opção adotada neste artigo foi abordar as rupturas discursivas ocorridas na legislação em relação ao direito de convivência familiar e comunitária. Entendemos que cumprimos em grande parte o enunciado. O caminho metodológico poderia ser inverso, isto é, analisar as permanências. Nesse sentido, entendemos que a temática da infração certamente é privilegiada. Seja nos grupos populares urbanos, seja nas camadas médias urba-

nas, as práticas sociais alteraram-se significativamente em relação a este tema nos últimos 20 anos no Brasil, todavia a letra da lei permanece inalterada. Mas esta é outra História...

Referências

AREND, Silvia Maria Fávero. *Filhos de criação*: uma história dos menores abandonados no Brasil (década de 1930). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. (Tese de Doutorado em História).

CARVALHO, José. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FERREIRA, Jorge. *Trabalhadores do Brasil*. O imaginário popular. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FONSECA, Claudia, *Caminhos da adoção,* São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PEREIRA, Ivonete. *A Eugenia no Brasil: "trabalhar" a infância para "(re) construir a pátria, 1900 - 1940*. In: SCHREINER, Davi; PEREIRA, Ivonete; AREND, Silvia Maria Fávero (Org.). Infâncias Brasileiras: experiências e discursos. Cascavel: Ed. UNIOESTE, 2009. p. 49-71.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SEGUNDO, Rinaldo. Notas sobre o direito da criança. *Jus Navigandi*. Teresina, a. 7, n. 61, jan. 2003. Disponível em: <htpp://www.jus2.uol.com.br/doutrina/imprimir.asp?id=3626 >. Acesso em: 15 out. 2010.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão*. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VASSEUR, Paul. *Protection de l'enfance et cohésion sociale du IVe au XXe siècle*. Paris: L'Harmattan, 1999.

Notas:

1. Este artigo, de forma modificada, foi apresentado no Seminário 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, ocorrido em 14 de julho de 2010, na cidade do Recife (PE). O referido evento foi promovido pela Escola de Conselhos de Pernambuco.

2. BRASIL, Lei n.° 3.071, de 1°. de janeiro de 1916.

3. Ver: PEREIRA, Ivonete. *A Eugenia no Brasil: "trabalhar" a infância para "(re) construir a pátria, 1900 - 1940*. In: SCHREINER, Davi; PEREIRA, Ivonete; AREND, Silvia Maria Fávero (Org.), Infâncias Brasileiras: experiências e discursos, Cascavel, Ed. UNIOESTE, 2009. p. 49-71.

4. Ver: DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias.* Rio de Janeiro: Graal, 1986.

5. AREND, Silvia Maria Fávero. *Filhos de criação: uma história dos menores abandonados no Brasil (década de 1930*). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. (Tese de Doutorado em História).

6. SEGUNDO, Rinaldo. Notas sobre o direito da criança. *Jus Navigandi*. Teresina, a. 7, n. 61, jan. 2003. Disponível em: <htpp://www.jus2.uol.com.br/doutrina/imprimir.asp?id=3626 >. Acesso em: 15 out. 2010.

7. Ver: CARVALHO, José. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

8. BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988.

9. A lei do divórcio foi aprovada em 1977. Ver: BRASIL, Lei n.° 6515, de 26 de dezembro de 1977.

10. SEGUNDO, Rinaldo. Notas sobre o direito da criança. *Jus Navigandi*. Teresina, a. 7, n. 61, jan. 2003. Disponível em: <htpp://www.jus2.uol.com.br/doutrina/imprimir.asp?id=3626 >. Acesso em: 15 out. 2010.

11. Ver: SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão*. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1995.

12. Ver: FERREIRA, Jorge. *Trabalhadores do Brasil. O imaginário popular.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

13. Ver: SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

14. BRASIL, Lei n.° 8069, de 13 de julho de 1990, Art. 25.

15. BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, Art. 227, inciso 6. BRASIL, Lei n n.° 8069, de 13 de julho de 1990, Art. 20.

INFÂNCIA, FAMÍLIA E GÊNERO: RESPEITANDO AS DIFERENÇAS

Edineide Maria da Silva

A importância de a criança ter uma família para que ela se desenvolva plenamente já se constitui como um aspecto estabelecido formalmente. As novas prerrogativas da lei consideram que ter uma família é um direito assegurado à criança, e que é dever do Estado, da família e da sociedade garantir que tal direito seja cumprido.

Conceituar família é uma tarefa árdua e complexa, sem tomar por base perspectivas teóricas e abordagens disciplinares, pois se encontram significados e importâncias diferentes em vários povos ao longo da história da humanidade. Numa das perspectivas, a família é compreendida como uma referência de instituição primária, na qual a linguagem da criança é construída, os valores culturais, sociais, o estabelecimento das regras lhe são repassados, e é onde ocorre a desenvoltura do afeto e a construção da subjetividade.

Dentro da perspectiva social, pode-se considerar que qualquer conceito de família reflete as mudanças que ocorrem na sociedade, mas atua também sobre ela, fazendo dela própria um centro importante da vida social, representando, assim, o espaço privado em constante relação com o espaço público (MINAYO 1996). Na família encontram-se, não raras as vezes, uma contramão, na qual ela se torna um espaço em que falta à criança proteção, e há, para com ela, negligências e violências físicas e sexuais.
Na Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 226, é ampliada a forma de reconhecimento de entidade familiar, considerando

que essa, antes, se circunscrevia ao casamento, acrescentando-se como entidade familiar a união estável e a comunidade formada por um dos pais e seus descendentes.

FAMÍLIA: aspectos históricos e sua contemporaneidade

Na discussão sobre o tema família já se tornou quase unanimidade que tal instituição mostra-se com inúmeros arranjos, dinâmicas e que não é mais possível falar apenas em um modelo de família, embora se considere uma certa hegemonia no modelo nuclear, representado pelas figuras do homem, mulher e filhos. Mudanças têm sido observadas, que apontam para uma tendência geral associada às transformações no mundo do trabalho, no contexto econômico, bem como a difusão generalizada da informação no mundo, destacando-se, assim, novas perspectivas quanto ao poder patriarcal, à diminuição no tamanho das famílias e novos papéis da mulher na constelação familiar (GARCIA, 2003).

A família pode ser compreendida enquanto *locus* de produção de identidade social básica para qualquer criança, objetivando uma cidadania ativa. Para os pobres, associa-se àqueles em quem se pode confiar e como um tipo de relação na qual as obrigações morais são a base fundamental. A família apresenta-se como ordem moral, que se funda num dar, receber e retribuir contínuos, sendo referência simbólica fundamental, uma linguagem através da qual os pobres traduzem o mundo social, orientando e atribuindo significado a suas relações dentro e fora de casa (NEDER, 1997).

Sob a perspectiva da família conjugal, ela se apresenta como um grupo necessário, que cuida biológica e psicologicamente de um ser dependente, na qual há a ideia de proteção exercida por um grupo formador de identidades pessoais, seja ele biológico ou não. O processo de formação da personalidade é localizado no interior da família e da convivência íntima (PONCIANO, 2003).

Os clássicos estudos de Ariès (1981) tentam mostrar que a ideia de família natural é uma criação histórica, é mutável e assume características diversas. O sentimento de família, ou seja, pai, mãe e filho, como valor era algo desconhecido na Idade Média e tal sen-

timento só nasceu nos séculos XV e XVI. A família existia como realidade vivida, "seria paradoxal contestá-la. Mas ela não existia como sentimento ou como valor" (ARIÈS, 1981, p.273)

Na família medieval, a educação confundia-se com a inserção das crianças nas atividades dos adultos, que ocorria, na maioria das vezes, nas ruas, a partir do convívio com pessoas mais próximas. As trocas afetivas e comunicações sociais eram realizadas em um ambiente mais amplo, caracterizando-se o que alguns historiadores chamaram de "sociabilidade". A família cumpria a sua função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes. A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança. Passou a ser uma preocupação na dinâmica familiar a sua educação e a preparação para a vida futura. Com o surgimento da escola, a partir do século XVI, o seu principal complemento e a função da família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e dos nomes, passando a assumir a função moral e espiritual, formando assim corpos e almas. A família, portanto, une-se pelo sentimento, o costume e o gênero de vida, abandonando as promiscuidades impostas pela antiga sociedade. Essa ascendência moral pode ser compreendida como um fenômeno burguês que, com o tempo, se estendeu a quase toda a sociedade "a tal ponto, que as pessoas esqueceram-se de sua origem aristocrática e burguesa"(ARIÈS, 1981 p. 271).

Szymanski (2000), apoiando-se em Maturana (1993), considera que além de tal esquecimento, foi esquecida também a "origem histórica dos valores, crenças e normas inerentes a esse modelo de família. Aceitaram como verdade estabelecida, a relação baseada na hierarquia e subordinação, poder e obediência" (SZYMANSKI 2000, p. 24)

O domínio direto do homem sobre a família, que na realidade era extenso, permaneceu até quando o homem era o centro do sistema de produção, até a última parte do séc. XIX, e foi enfraquecendo a partir da separação entre o lar e o local de trabalho. O controle das mulheres com relação à criação dos filhos aumentou, na medida em que as famílias ficaram menores e as crianças passaram a ser vistas como vulneráveis e necessitando de um treina-

mento emocional. A figura da mãe idealizada foi parte integrante da moderna construção da maternidade (GIDDENS, 1993).

Numa perspectiva antropológica, Sarti (2002, p. 41) considera que a família constitui um terreno privilegiado para estudar a relação entre a natureza e a cultura. A família é a concretização de um modo de viver os fatos básicos da vida, havendo nela uma relação com o parentesco, mas não se confunde com ele. No parentesco podemos identificar três tipos básicos de relação: a relação de consanguinidade entre os irmãos; a relação de descendência - pai e filho, mãe e filho; e a relação de afinidade, através do casamento. Esses três tipos de relação existem e compõem uma estrutura abstrata presente em todas as sociedades humanas, sendo, portanto, universais.

Segundo a autora, Lévi-Strauss (1947) em sua obra principal, "As estruturas elementares do parentesco", ao retirar da família biológica o foco principal e voltando sua atenção para o sistema de parentesco, deu um passo decisivo para a desnaturalização da família. Conforme ele, a família não deveria ser pensada como átomo de parentesco, como uma unidade biológica, pai, mãe e filho, e sim como uma atualização de um sistema mais amplo. Dessa forma, ao dissociar o átomo de parentesco da unidade biológica, Levi-Strauss provocou uma verdadeira inflexão nos estudos de parentesco, uma vez que os laços de parentesco passam a ser vistos como um fato social, e não um fato natural. O átomo de parentesco deve ser compreendido não apenas pelo ser, pois, para o autor, a família entra no terreno da cultura e não está fundamentada na natureza biológica do homem, mas na natureza social: as famílias se constituem como aliança entre grupos.

Pesquisa na cidade do Recife (AMAZONAS et al 2003) sobre os arranjos familiares de crianças de uma escola pública mostrou que há vários tipos de arranjos familiares, predominando a família nuclear. Nas famílias das camadas populares estudadas, há a necessidade de pessoas dentro dos lares para ajudar no cuidado dos filhos e, muitas vezes, dividindo as despesas da casa. Não raramente, a família nuclear é substituída pela extensa, uma vez que a solidariedade entre os parentes e entre os vizinhos é condição primordial para a sobrevivência em situação de carência financeira. A pesquisa aponta, também, para a presença da mulher

assumindo papel de provedora. E, em oposição, os homens aparecem de forma fragilizada, manifestada através do desemprego, envolvimento com a polícia, com o uso de drogas. Nos casos de monoparentalidade, a sua existência pode significar um modelo alternativo de relações familiares, mas ainda uma impossibilidade de realização do modelo ideal, com a mãe em casa, o pai no trabalho e a criança na escola (AMAZONAS, et all 2003).

De acordo com Neder (1994), não existe, histórica e antropologicamente falando, um modelo padrão de organização familiar, ou seja, não existe a família regular, tampouco o padrão europeu de família patriarcal, do qual deriva a família nuclear burguesa, e que esta seja a única possibilidade histórica de organização familiar, adequada a orientar a vida cotidiana no caminho do progresso e da modernidade. Para a autora, apoiando-se em Todorov (1989) "pensar as famílias de forma plural pode significar uma construção democrática baseada na tolerância com as diferenças com o Outro" (NEDER, 1994, p.28).

Na família acontecem fatos importantes: a descoberta do afeto, da subjetividade, da sexualidade, a experiência de vida, a formação da identidade pessoal, o nascimento e a morte. A família reflete as mudanças que ocorrem na sociedade, mas atua também sobre ela, fazendo dela própria um centro importante da vida social, representando, assim, o espaço privado em constante relação com o espaço público. Na família contemporânea, observam-se que uma série de alterações vêm ocorrendo tais como o casamento e procriação mais tardios; aumento de divórcios e casamentos extraconjugais; aumento de famílias monoparentais; redução do número de filhos; a finalidade da união não é mais basicamente ter filhos; a geração de filhos através da concepção em laboratório; o concubinato e a união experimental e livre com maior aceitação social do que em épocas passadas; modificação na atuação do homem e da mulher na sociedade; socialização dos filhos, sendo quase inteiramente transferida para os serviços públicos ou privados (MINAYO, 1996).

Historicamente sabemos que a família, no Brasil, sempre foi pensada como uma instituição que moldou os padrões de colonização e ditou normas de condutas desde o período de sua colonização.

Todavia, até algumas décadas atrás, pouco se sabia sobre o perfil dessa família. Segundo Samara (1990), predominava na literatura uma imagem vinculada ao modelo patriarcal abordado pelos estudos de Gilberto Freyre em Casa Grande e Senzala (1987), sendo suas ideias reconhecidas como decisivas na configuração do modelo patriarcal da família brasileira.

Pesquisas mais recentes (SAMARA, 2002; SOUZA E BOTELHO, 2001) têm apontado que as famílias do tipo patriarcal extensas não foram as únicas predominantes, sendo mais comuns aquelas que se caracterizavam com estruturas mais simples e menor número de integrantes, indicando, assim, que a descrição de Freyre (1987) para as áreas canavieiras foi indevidamente utilizada, sendo necessário novos estudos de família que considerem tal descrição, levando em consideração a temporalidade, etnias, grupos sociais e contextos econômicos regionais, razão e sexo e movimento da população.

Nas pesquisas de Samara (2002) foi identificado que na primeira metade do século XIX os domicílios das pessoas pobres, com destaque para os estados de Minas Gerais e Bahia, eram em sua maioria, chefiados por mulheres, que tinham o trabalho da família como o suporte para a sobrevivência, organizavam as tarefas e gerenciavam os pequenos negócios. No Nordeste, a estrutura da família em geral, se comparada com a do Sul, era mais complexa. No Censo de Fortaleza de 1987, os homens e mulheres dividiam deveres e trabalhavam para a sobrevivência do grupo.

Goldani (1993), ao abordar as famílias no Brasil contemporâneo, avalia que juntamente com a visão nostálgica de uma imagem de família do passado, com casal, filhos e grupo de parentesco que se complementavam, convivem novas referências que parecem fundamentar a visão negativa da crise da família. Surge o estereótipo da família de "classe média urbana", utilizada como modelo pela mídia. Tal modelo ainda está centrado nas funções reprodutivas e nele, evidentemente, a criança ocupa um lugar destacado. Neste modelo, o individualismo, a privacidade e as relações afetivas entre os seus membros passaram a ter maior relevância, originando novos padrões de sociabilidade. Os estereótipos extremos de família "patriarcal", associado com o "tradicional" e a referência

"moderna" de família "classe média urbana", encontram apoio para a percepção pública da chamada "crise da família". Atribui-se à variedade de arranjos domésticos dos grupos populares, sobretudo as famílias monoparentais e, em especial, mulheres com filhos, uma maior instabilidade do vínculo conjugal, fato que tem alimentado o mito da desorganização familiar entre os pobres. Tal concepção encontra-se arraigada nos mais diversos setores profissionais e acadêmicos.

A circulação de crianças em camadas pobres aponta para a temática interessante das dinâmicas familiares "alternativas" ao modelo hegemônico de família nuclear, e que essa hegemonia não se exerce da mesma forma em todas as camadas sociais. O cuidado de uma criança é um assunto que não está limitado à mãe nem ao casal. Tal cuidado mobiliza uma rede de adultos que se estende além do próprio grupo de parentesco (FONSECA, 2002).

Os indicadores sociais do IBGE (2001) apontam as novas transformações sociais brasileiras. Em relação às dissoluções de casamento, entre 1991 e 2002, houve um aumento de 30,7% no número de separações e de 55,9%, no de divórcios. O tamanho das famílias brasileiras também sofreu alterações. O tamanho das famílias brasileiras era em média de 4,5 pessoas e chega ao fim dos anos 90 com apenas 3,4 pessoas. A família tradicional, constituída por pais e filhos representava 60% das famílias em 1992 e caiu para 55% em 1999. Ao mesmo tempo, ocorreu um aumento da população de outros tipos de composição familiar no mesmo período: mulheres sem cônjuge e com filhos de 15,1% para 17,1%, de casal sem filhos, de 12,9 para 13,6. Observou-se ainda o crescimento do número de pessoas vivendo só, representando 8,6% em todo o Brasil.

Com relação às mudanças no perfil demográfico das chefias femininas no Brasil, tem ocorrido um crescimento generalizado em todas as regiões, sendo elas quase na sua maioria do tipo monoparental. A maioria das chefes monoparentais é constituída por mulheres separadas ou divorciadas, vindo em seguida as viúvas, as solteiras e aquelas que moram sozinhas. Porém, tal crescimento foi tipicamente urbano. As chefes monoparentais são mais jovens que as dos outros tipos de arranjos familiares e mais velhas do que as que vivem com os maridos, tendo ou não filhos. As

mulheres sem maridos ou companheiros são as mais pobres, e as negras apresentam uma proporção maior de monoparentais com relação às chefias brancas (BERQUÓ, 2000, p, 190).

A monoparentalidade tem sido associada, não apenas ao sexo, mas também à pobreza e às famílias monoparentais femininas e que acabam formando o estigma de que as mulheres são menos capazes para cuidar das famílias sem um homem ao seu lado. Tal associação, inevitavelmente, fortalece a ideia de que essas famílias são vulneráveis ou de risco, do que como vista potencialmente autônomas (VITALE, 2002).

Uma nova conceituação que enfoca o aspecto das novas configurações familiares pode ser observada na definição de Szymanski (2002, p, 9) em que família é "uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo e, se houver, com crianças, adolescentes e adultos". A família nuclear conjugal ainda mantém a sua força simbólica e continua sendo um modelo que organiza as relações e orienta as condutas, mantendo-se como referência nas ações e intervenções com a família.

Os enfoques e construções teóricas, baseados em seus respectivos quadros epistemológicos, apresentam a família ora em transição, ora tendo como determinantes das suas mudanças, os fatores econômicos, sociais e culturais. No entanto, parece haver uma direção para o fato de que a família é uma construção histórica. Parece-nos inegável a afirmação de que independentemente das discussões de sua desagregação, enfraquecimento e de seus novos arranjos, a família ainda pode ser identificada como um espaço indispensável à socialização e como espaço de garantia da sobrevivência, de desenvolvimento e de proteção integral dos filhos e demais membros. É nela que se propiciam as bases afetivas e materiais para o bem-estar e desenvolvimento dos seus componentes.

A família sob o olhar do Direito

O fenômeno da família no direito brasileiro recebeu uma espécie de tratamento subsidiário, uma vez que era vista como decorrente

de uma relação jurídica que lhe antecedia, ou seja, o casamento, a matriz que gerava as relações familiares, excluindo, portanto, o que hoje se chama *união livre* ou, como anteriormente, *o concubinato*. A convivência familiar era o resultado de um dos deveres do casamento. Ao homem cabia gerenciar os interesses dos filhos e da esposa e esta perdia parte de sua capacidade civil, sendo rebaixada ao estatuto de semi-imputável, colocada inclusive juridicamente ao lado dos silvícolas, pródigos e menores púberes. Tal situação foi corrigida só em 1962, com o Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121 de 29.08.62), que revogou tal disposição. Apesar dos avanços, observa-se que os direitos da mulher, neste período, não se equiparavam aos direitos dos homens (AOKI, 1994, PIMENTEL, 2002).

A filiação estava subordinada à relação matrimonial e, dessa forma, eram filhos legítimos somente aqueles resultantes do casamento, que estava acima dos filhos *naturais* e estes, dos *ilegítimos* e os *espúrios,* que, sequer, possuíam direito ao nome. Observamos tais concepções ainda nas Constituições de 1934 art. 124, a de 1946, art. 163; 1967 art. 167, que apontam a família como constituída pelo casamento e tendo direito à proteção do Estado.

Ao discutir a história das ideias jurídicas, tendo como referência a questão do poder e da disciplina sobre a família, instituição-chave no leque das práticas de controle e disciplinamento social, na passagem à modernidade, Neder e Cerqueira Filho (2001) consideram que o projeto político republicano que possibilitou a separação da Igreja e do Estado não foi suficiente para tal separação, pois se encontraram evidências de uma continuidade psicológica e ideológica que garantia a prática autoritária de controle social, o que fica evidente no campo do direito de família. Pode-se identificar uma dessas evidências nas pressões da Igreja exercidas contra a escola pública de tempo integral. Essas pressões não podem ser vistas simplesmente como a preservação dos interesses econômicos, pelo fato da igreja deter uma rede grande de escolas confessionais, pois o núcleo cultural e ideológico desta resistência "está fortemente imbuído da idéia de família tridentina, enquanto projeto civilizador da Igreja, e constitui a base afetiva das lutas ideológicas que emperram as políticas públicas nestes setores" (NEDER E CERQUEIRA FILHO, 2001, p.5).

A Constituição de 1988 amplia o conceito de família, reconhecendo a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, suprimindo o termo "constituída pelo casamento" e acrescenta que a família será formada por qualquer dos pais e com seus filhos (Art. 226,§ 3 e 4). Reconhece, ainda, a igualdade de direitos entre homens e mulheres quanto à sociedade conjugal, que passará a ser exercida por ambos e, em seu Art 5º, dispõe sobre a igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações.

Diniz (2002) considera que a família possui vários caracteres, a saber: o *biológico*, por ser um agrupamento natural, onde o indivíduo nasce, cresce, casa-se e constitui a sua própria família, sujeitando-se a várias relações como o poder familiar, direito de obter alimentos e obrigação de prestá-los a seus parentes, dever de fidelidade e de assistência em virtude de sua condição de cônjuge; caráter *psicológico*, pelo fato de possuir um elemento espiritual unindo os componentes do grupo, o amor familiar; caráter *econômico*, por ser o grupo no qual o homem, com o auxílio mútuo e o conforto afetivo, mune-se de elementos imprescindíveis à sua realização material, intelectual e espiritual; caráter *religioso*, pois a família é um ser eminentemente ético ou moral, principalmente por influência do Cristianismo; caráter *político*, por ser a célula da sociedade e dela nasce o Estado; caráter *jurídico*, por ter sua estrutura orgânica regulada por normas jurídicas, cujo conjunto constitui o direito de família.

Como regra geral, o Direito Civil moderno define a família de forma mais *restrita,* considerando como seus membros as pessoas unidas pela relação conjugal ou de parentesco. Nesse sentido, pode-se considerar a família sob um conceito mais *amplo*: como o parentesco, sendo um conjunto de pessoas unidas por vínculo jurídico de natureza familiar, compreendendo os ascendentes, descendentes e colaterais de uma linhagem, incluindo-se também os ascendentes, descendentes e colaterais do cônjuge, denominados parentes por afinidades ou afins. Em *conceito restrito,* a família compreende apenas o núcleo formado por pais e filhos que vivem sob o pátrio poder, ou ainda como disposto no art. 226 da Constituição Federal, que estendeu sua tutela da entidade familiar para a família monoparental. A família pode ser considerada ainda sob o *conceito sociológico,* integrada pelas pessoas que vivem sob o mesmo teto, sob a autoridade de um titular (VENOSA, 2003, p. 16).

O Novo Código Civil (Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002), que entrou em vigor em janeiro de 2003, vem atender às mudanças que dizem respeito à igualdade entre homens e mulheres, seus direitos e obrigações, já estabelecidas pela Constituição e pelas legislações internacionais de direitos humanos. Há grandes avanços neste Código, em especial quanto às normas discriminatórias de gênero, quanto ao poder familiar compartilhado. Este novo Código elimina a expressão "pátrio poder", substituída por "poder familiar"; a chefia familiar passa a ser compartilhada, sendo de responsabilidade do homem e da mulher os encargos da família. A direção da sociedade será exercida por ambos, sempre no interesse do casal e dos filhos. Com relação ao nome dos nubentes, qualquer deles poderá acrescentar ao seu o sobrenome do outro; diferentemente do Código Civil que estabelecia que a mulher assumisse o sobrenome do marido; e quanto à guarda dos filhos, esta deverá ser atribuída ao cônjuge com melhores condições de exercê-la. Observa-se ainda que a palavra "homem" é substituída pela palavra "pessoa", quando o termo é usado genericamente ao se referir ao ser humano.

A Constituição concede à família independente de sua origem vinda do casamento o que proporcionou a inclusão do conceito de entidade familiar, acolhendo outros vínculos familiares. Todavia, o Direito, raramente, apresenta uma postura de antecipação aos fatos sociais, cabendo ao Judiciário absolver os conflitos que são trazidos, devendo estar atento aos princípios fundamentais alicerçados pela ordem institucional de respeito à dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, a união estável entre o homem e a mulher e as relações de um dos seus ascendentes com sua prole também passam a ser reconhecidos como uma família. Não cabe mais que convicções de ordem subjetiva ou religiosa impeçam o juiz de observar os efeitos jurídicos e que, por preconceito, determinadas relações sociais, a exemplo das relações homoafetivas, sejam colocadas à margem da juridicidade (DIAS, 2009).

Na perspectiva de que a Constituição elegeu o afeto como elemento constitutivo da união estável, as uniões homossexuais constituem unidade familiar, que em nada se diferenciam da união estável, havendo assim a necessidade de conceder a essas uniões os mesmos direitos e prerrogativas. No caso dessas uniões, a Justiça deve se mostrar capaz de levar a efeito "os direitos ainda não nor-

matizados, eis que, muitas das vezes, a pretensa aplicação pura e simples da lei, sem a devida apreciação teleológica, viola muitos dos mais fundamentais direitos humanos" (DIAS, 2009, p. 156)

A família nuclear mais frequentemente vista, apresentando como modelo hegemônico da sociedade ocidental, parece disputar espaço com os reconhecimentos legais e sociais de outros arranjos, tais como a família monoparental feminina, masculina e a homoparental. Essas transformações levaram a se refletir sobre as relações paterno/materno-filiais e os valores que perpassam. O afeto passou a ser o elemento para identificar as entidades familiares, e esse sentimento vem servindo de parâmetros para o reconhecimento dos vínculos parentais. Considera-se que o que parece estar em jogo é que o reconhecimento dessas possibilidades de família levará a uma desvalorização da família heterossexual e à sua falência.

Diante de famílias monoparentais, há a preocupação quanto à sua competência na educação e desenvolvimento de seus filhos, em virtude da ausência de um dos gêneros. As conquistas, a exemplo do movimento de mulheres, a disseminação dos métodos contraceptivos, os resultados da engenharia genética apontam a quebra de paradigma entre casamento, sexo e procriação. A concepção não mais decorre exclusivamente do contato sexual, o casamento não é mais o único reduto da conjugalidade, as relações extramatrimoniais dispõem de assento constitucional e através de jurisprudência, as uniões homoafetivas são reconhecidas como entidades familiares. O afeto é o "elo que enlaça sentimentos e compromete vidas, transformando um vínculo afetivo em uma entidade familiar (DIAS, 2003, p. 271).

As discussões referentes ao direito das famílias homoparentais se constituírem pela via da adoção passou a estar presentes no campo jurídico e nas diversas pesquisas, a exemplo das representações sociais de família de profissionais da área de Serviço Social e Psicologia que atuam na área de adoção em varas da infância e juventude (Silva, 2006), e em como os operadores do Direito lidam com a temática da adoção (Zambrano, 2006), uma vez que vêm deles as decisões legais e discussões que trazem à tona a necessidade de se saber o que de fato é uma família, como ela deve ser composta, o que contribui para a cons-

trução da subjetividade de uma criança, quais os riscos à sua integridade física e psíquica.

Mas, afinal, o que é uma família? O que ela tem que assegurar? Como deve ser composta? No campo da adoção, quem assegurará o destino de uma criança? Quais as condições necessárias a isso? A via biológica ou o modelo de família configurada com um homem e uma mulher oferecerá desenvolvimento pleno à sua crianças e a protegerá de distúrbios e exposições violentas? Os dados de pesquisas, a mídia escrita, televisa e o cotidiano de todos asseguram que não.

Consideramos importante apontar esses questionamentos na tentativa de uma maior compreensão das singularidades do ser humano. As ciências necessitam ter claros seus conceitos e baseados neles seguir uma trilha - nem sempre clara - que leve a se aproximar cada vez mais do seu objeto de estudo. É um caminho difícil, mas relevante, pois quando os conceitos estão baseados em aportes teóricos, há um esforço em deixar de lado dogmas, concepções pré-estabelecidas e determinados conhecimentos que, por não se contextualizar, são considerados como naturais. É claro que o senso comum, os dogmas, as impressões, atitudes, julgamentos fazem parte do simbólico, mas sabemos o quanto eles, por não serem flexíveis trouxeram em muitos momentos da história da humanidade grande sofrimentos a grupos étnicos, religiosos, culturais, a exemplo da "caça às bruxas", a inquisição, o extermínio de judeus, o acirramento das guerras tribais na África e aqui, bem próximo de nós as perseguições às prostitutas, mendigos, índios e tantos outros.

Esses impasses levam a uma questão principal: *o quê da família constitui a família que a criança precisa?*

A Psicanálise (Freud, 1923; Lacan, 1966, 1969) e os estudos sócio-antropológicos nos ensinaram que família não é um grupo natural, ela é uma estruturação psíquica, em que as funções exercidas por seus membros podem dizer respeito à questão de gênero, mas também se referem ao desejo dirigido à criança e a possibilidade de fazê-la sujeito diferenciado, ou seja, não alienado das expectativas e imposições das figuras sociais representativas.

Quando um homem e uma mulher dão origem a um filho não quer necessariamente dizer que eles se tornaram pai e mãe. Podemos nomeá-los de genitores ou até pais, mas reconhecemos a necessidade de algo a mais para que eles galguem a posição de pai e mãe. Essa criança precisará ocupar um lugar numa topografia que se apresenta a partir da lógica de filho. Essa criança deverá ter um significado na vida dessas pessoas. Significado tal, que sugere que ela é a completude, era o que faltava, era a realização de um desejo há muito construído. Colocar a criança nesse lugar lógico de filho indica que a posição de pai e mãe apontará para uma significação que a criança tem simbolicamente. Trata-se de um lugar de filiação.

Para constituir esse lugar, é necessário que sejam ocupadas quatro posições: a de mãe (desejo), a de pai (função), a de filho (significado). Essas condições poderão estar presentes em qualquer arranjo familiar, uma vez que são inerentes à subjetividade e à condição de sujeito desejante. A criança deverá ocupar um lugar em que completará (significação) aquele que a deseja (mãe) e ao mesmo tempo apontar que sua completude é insuficiente (função), e assim possibilitar a construção da sua subjetividade a partir da função de pai que intercepta o desejo materno.

A discussão sobre o quê da família é a família que a criança precisa, também é apresentada no campo da adoção e mostra-se fundamental para conduzir a prática dos profissionais e operadores do Direito na inclusão em família adotiva de crianças e adolescentes cujas famílias de origem foram destituídas do poder familiar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) assegura que adoção de crianças e adolescentes é irrevogável; o poder familiar é transferido para a família adotante; e esta atribui à criança e ao adolescente a condição de filho, inclusive direito de herança, havendo o desligamento completo de qualquer vínculo com os pais ou parentes, salvaguardando-se os impedimentos matrimoniais. É vedada, a adoção por procuração e os adotantes devem ser maiores de 18 anos e pelo menos 16 anos mais velhos que o adotado, independentemente do estado civil.

A construção de uma filiação a partir da adoção também deverá atender as citadas posições, pois na adoção também estará pre-

sente a subjetividade daquele que quer adotar e com ela as demandas de que uma criança possa atender aos seus desejos. Essa articulação na qual a criança é contada no desejo da mãe, na possibilidade de não atendê-lo plenamente, é que se tornará condição necessária para que se constitua a filiação.

Sabemos que crianças e adolescentes que permanecem em suas famílias biológicas necessariamente não são filhos e filhas ou passam a tais posições quando acolhidas por avós, avôs, tios, madrinhas ou padrinhos. Há ainda aqueles que são acolhidos pela empregada doméstica ou por terceiros que ocupam a posição de pai e mãe.

Nesse sentido, podemos considerar que todas as crianças necessitam passar por uma adoção, "pois o peso da carne não é suficiente para fundar a existência delas. É a acolhida do casal que a fabricou que será determinante para uma criança" (Hamad, 2002). A consanguinidade, portanto, não representará o único organizador da filiação, uma vez que todo e qualquer vínculo paterno-filial deverá ser construído com base no lugar que os pais destinam aos seus filhos sejam eles adotivos ou não.

Em nossa escuta clínica, na área de adoção, nos deparamos com pedidos que se corporificam em crianças brancas, saudáveis ou em casos em que a experiência de vivenciar os cuidados junto a um bebê não se configuram. Há casos de pessoas que desejam adotar crianças grandes ou aqueles pedidos elaborados após uma experiência de apadrinhamento, na qual a vivência com o adolescente possibilitou que a ideia de que jovens que estão em instituição de acolhimento são incuráveis em função dos seus "vícios" e que não há medida pedagógica que venha a recuperá-lo. Nessa riqueza de pedidos, encontramos a construção da filiação em amplitude de qualificações, ou seja, nas diversas faixas etárias, por sujeitos de várias condições sócio-econômicas e independentes do gênero dos pais adotantes.

A família no campo da adoção também apresenta-se em suas várias modalidades, com dinâmicas e funções. Também neste campo, colocar uma criança em uma família, conceituada como substituta da outra de origem, aponta para a relevância de se observar o *quê* dessas famílias é aquela que a criança precisa.
A criança precisa para a sua constituição que uma família, em

suas multiplicidades, deverá ser aquela que independente de suas composições de gênero, número, seja o lugar no qual a linguagem, os valores e cultura são repassados para as crianças e que possa oferecer um lugar de filiação que garanta à criança/adolescente a possibilidade de se tornar um ser diferenciado, e não submetido e unicamente alienado às expectativas dos pais, como para a realização dos seus desejos adultos.

Consideramos que pensar nesse *quê*, seja um melhor caminho para sair dos engessamentos, estereótipos, preconceitos e assim nos debruçarmos e avançarmos numa discussão que abra novas possibilidades de compreensão da importância da família para uma criança.

Referências

AMAZONAS, M. C. L.A.; DAMASCENO, P. R; SOUZA T.; SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá V. 08 n. especial, 2003.

AOKI, L P. S.; TARDELI, R. Aspectos jurídicos da concepção de família na sociedade brasileira. *Revista Brasileira. Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, IV (1), 05-14, 1994.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BERQUÓ, E *Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica*. In: SCHWARCZ, L. M. (Org**).** História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea (412-437). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA BRASILEIRA. 05 de outubro de 1988. Atualizada pela emenda constitucional n. 24, de 9. 12. 1999. I. Pinto, A. L. T.WINDT, M. C. V. S. SIQUEIRA, L. E. A. 24.ed. atual. E ampl. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei Federal nº 8069 de 1990. Cria o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. São Paulo, Saraiva, 1990.

DIAS, M.B. *União homoafetiva:* o preconceito & a justiça. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009, p. 320

DINIZ, M. H. *Curso de direito civil brasileiro*, v. 5: Direito de Família de acordo com o NCC (Lei n. 10.406 de 10.01.2002) São Paulo: Saraiva, 2002.

FREUD, S. A organização Genital Infantil: Uma Interpolação na Teoria da Sexualidade. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. XIX, pp. 153-161). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1923).

Freud, S. A Dissolução do Complexo de Édipo. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. XIX, pp. 189-199). Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1923).

GARCIA, C. *Família igualitária: a democracia no âmbito público e no privado*. UFPE, Recife, 2003. (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

GIDDENS, A. *A Transformação da Intimidade*. Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas. São Paulo: UNESP, 1993.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais*. Ministério do Planejamento de Geografia e Estatística. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/notícias/0404sintese.shtm> Acesso em:20 de outubro de 2010.

LACAN, J. (1969-1970). Seminário 17: *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, J. (1962-1963) *O Seminário, Livro 10*: A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, J. (1966). *Escritos. Função e campo da fala e da linguagem*. (V. Ribeiro Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

NEDER, G. *Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil*. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de (Org.). .A Família Contemporânea em debate. 2. ed.São Paulo: Cortez, 1997, p.26-46.

NEDER, G; CERQUEIRA FILHO, G. Os filhos da Lei. *Revista brasileira de Ciências Sociais*. Vol 16, nffl 45 São Paulo, 2001.

PONCIANO, E. T. ; FERES-CARNEIRO, T. Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações*. Vol. VIII, nffl 16. p. 57-80, jul-dez 2003.

SAMARA, E. M. O Que Mudou na Família Brasileira? (da Colônia à Atualidade). In: *Psicologia USP/* Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – Vol. 1, n. 1 2002.

SARTI, C. Família: Visão antropológica. Secretaria de Assistência e desenvolvimento Social: In: *Direito à convivência familiar e comunitária*. AiBi – Associazione Amici dei Bambini, 1999

SARTI, C. *A família como espelho – um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, E.M. *A prática profissional no campo da adoção: um estudo sobre família*. Recife, Universidade federal de Pernambuco, 2006, 117f. (Dissertação de Mestrado em Serviço Social).

SZYMANSKI, H. *Teorias de família*. In: A família contemporânea em debate. São Paulo: Cortez/EDUC, p. 23-27, 2000.

SZYMANSKI, H. *Viver em família como experiência de cuidado mútuo*. Revista Serviço Social e Sociedade, Famílias nº 71, ano XXIII, especial. Cortez, 2002.

VENOSA, S. S. *Direito Civil:* direito de família. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VITALE, M. A. F, Famílias monoparentais: indagações. In: *Serviço Social & Sociedade,* nffl 71, Ano XXIII especial, Ed. Cortez, 2002.

OS 20 ANOS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: REFLEXÕES SOBRE FAMÍLIA, INFÂNCIA E COMUNIDADE

Raquel de Aragão Uchôa Fernandes

Em primeiro lugar é preciso dizer que este artigo reflete sobre família,infância e comunidade em um contexto de celebração. A comemoração dos 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente nos coloca hoje em um momento de olhar para trás e tentar compreender o que representou tanto esforço e tanta luta, ao caminhar numa trajetória de tornar realidade cotidiana as conquistas referentes aos direitos das crianças e adolescentes, estas/es passando de portadores de necessidades, objetos de tutela, a sujeitos de direitos.

Então é conveniente pensar este momento em termos de conquistas, de reconhecimento aos homens, as mulheres, crianças, jovens, instituições, organizações, grupos, que vêm construindo esta história, uma história viva, do tempo presente. Viva justamente porque está acontecendo e sendo escrita agora, com a participação de todos/as nós.

Por outro lado, também é neste momento que devemos trazer à tona questões que devem ser retomadas, conflitos que devem ser expressos para que a união do momento celebrativo possa resultar em ações cada vez mais ousadas e criativas, para dar vida ao que está previsto no campo do direito. Por isso, se no balanço destes 20 anos do ECA para nós é um consenso a importância e o reconhecimento que a família e a comunidade ganham no contexto da infância e da adolescência, existem algumas dimensões sobre os papéis e lugares ocupados tanto pela família quanto pelo que se expressa na realidade comunitária que acredito devem ser recorrentemente

retomados. Isso para que, em um mundo em mudança, consigamos precisar como se dá a interação e a responsabilidade da família e da comunidade em relação ao Estado e à sociedade em geral na garantia dos direitos da criança e do/a adolescente.

O presente artigo é a representação deste desejo: de que, fortalecidos/as nas lutas dos 20 anos de ECA, possamos promover uma reflexão mais incisiva sobre o que fundamenta as relações estabelecidas entre infância, adolescência, família e comunidade, levando-se em conta as características da sociedade brasileira. Dimensão que, cabe ressaltar, ultrapassa a questão do ECA para perpasssar os efeitos de uma sociedade latino-americana organizada sob a ótica do capitalismo, com relação direta a uma família em transformação.

De alguma forma, este artigo tenta sensibilizar para a dificuldade algumas vezes percebida na compreensão dessas dimensões, principalmente da família, como local permeável, que vive em interação e na fronteira com outros espaços e relações, a citar a economia, o trabalho, a abrangência do Estado no campo das políticas públicas.

Lembro aqui da analogia feita por Cynthia Sarti (1996) em a *"Família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres"*: o espelho como objeto que reflete a imagem que se lhe apresenta. No caso da autora, a proposta do livro é apresentar a realidade cotidiana e as formas de pensar dos/as pobres da periferia paulistana, que, na sua interpretação do mundo social, apresentam-se através do espelho das relações familiares. O que propomos neste artigo enfatiza o outro lado da relação, a família em suas relações com a infância, a adolescência e a comunidade a partir da forma como, ao longo dos anos, configuraram-se as condições materiais e simbólicas de sua realidade social. Em outras palavras, o lugar ocupado pelas famílias no que diz respeito à escala social, ao acesso de bens e serviços e às oportunidades para a realização de projetos e sonhos.

A proposta deste artigo tem por base dois pontos fundamentais: de um lado, busca apresentar uma reflexão sobre o risco de um discurso que só apresente o que é tido como consenso sobre o papel da família em relação à criança e ao/à adolescente; de ou-

tro, chama atenção para uma possível explicação sobre a "família desviante" que não atende ao papel delegado a ela, seja pela Constituição e pelo Estatuto, seja pelo que foi convencionado socialmente como função da família. Comecemos, portanto, pela Constituição Federal, onde a família é apresentada como célula básica (Art. 226), responsável, juntamente com o Estado, a sociedade e as comunidades, por "assegurar à criança e ao adolescente o exercício de seus direitos fundamentais" (Art. 227)

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao/a 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 a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão.

A compreensão aqui expressa é da família como "ninho" (utlizando a expressão de Michelle Perrot (1993). Por outro lado, ainda que também ecoemos este coro, posicionamos o não atendimento a isso como questão central. Em outras palavras, assumimos que em nossa sociedade o previsto ainda precisa, em alguns casos, virar realidade. A família nem sempre é "ninho", às vezes é "nó", e é por isso que é fundamental construirmos uma nova pedagogia para compreensão da sociedade brasileira, tomando a família em suas relações cotidianas, como unidade de análise, considerando aspectos que estão interrelacionados com o acesso aos produtos e serviços necessários à garantia de direitos da criança, adolescentes e ao desenvolvimento humano e social do núcleo familiar como um todo. Isso porque, ainda que hoje se vivencie um contexto de transformação social, a concentração de oportunidades e renda é elemento presente nas raízes de nossa história e ainda implica em cotidianos muito desiguais para a população.

Diante de tantos avanços, o mais importante hoje, na comemoração dos 20 anos do ECA, é exatamente debatermos sobre as dimensões que envolvem este papel fundamental atribuído à família e à comunidade. Também porque uma das lições históricas aprendidas no campo da luta pelos direitos humanos é que nos formamos principalmente na reivindicação do que não está

dado, ou na criatividade de fazer valer e ampliar as conquistas das reivindicações. É preciso cada vez mais dar Vida ao Estatuto, fazer com que o presumido expresse o que realmente acontece na dinâmica social. Para isso, a família tem de ser compreendida olhando-a de perto, muito perto. O que é diferente da quase celebração que lhe é dirigida hoje, quando se fala da importância da participação/parceria da família nos mais variados campos, a citar educação, esporte, cultura, lazer, propondo, no entanto, com estas uma relação epidérmico (superficial) porque fala de Família (no singular), sem propor nenhum tipo de aproximação significativa.

No caso do lugar da família no atendimento às demandas previstas pela legislação, se é consenso entre nós o acerto do reconhecimento de sua importância, também não nos é estranho que ainda há inúmeras situações onde a família, longe de ser o "ninho", é expressa por contextos de precariedade econômica, afetiva, psicológica, onde a "unidade básica da sociedade" encontra-se sem condições imediatas de cumprir o seu papel social.

As análises sobre a família no plano legal e no que diz respeito às políticas públicas voltaram-se a uma compreensão fundamentada no previsto, no imaginário social sobre a família brasileira. Parecia estar comprovado, pela prática, o ditado popular: "família é tudo igual só muda o endereço". Essa representação permeou muito da compreensão e estendeu-se a diversos campos, talvez, sem levar em conta que o problema com o referido "ditado" foi o de negligenciar o endereço como algo importante. Endereço compreendido aqui como algo que transpõe o ideário sobre a família, para nos mostrar a família da realidade concreta, que vive e tem acesso a determinado espaço da cidade, a determinado perfil de renda e principalmente a oportunidades muitas vezes limitadas.

Falar de uma família brasileira como se a expressão fosse autoexplicativa faz com que a família real, moradora da rua X, tenha suas dimensões particulares diluídas na perspectiva da homogeneidade. Ao afirmarmos genericamente "é dever da família", "a família tem a função de" destacamos o que é construído como expectativa ideal, o que não dá conta de precisar o "de cada dia", como, por exemplo, a precariedade que muitas vezes ronda o campo das relações familiares, começando pela renda, estenden-

do-se ao campo das relações afetivas, sociais e da autoimagem dos/as integrantes daquele núcleo familiar.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que esta família, com função tão fundamental na socialização primária dos indivíduos, tem realidades diferentes e trajetórias que interferem na compreensão que expressa do papel que lhe cabe na socialização, proteção e promoção dos direitos previstos às crianças e aos adolescentes. Cabe ressaltar que ao chamar atenção para a importância de tomar cada família como uma unidade em particular, com uma história que é singular àquele grupo, não estamos perdendo de vista a importância da possibilidade de generalização do que compõe a questão da família, de uma família brasileira, de uma infância e de uma adolescência neste momento histórico.

A família, no que se refere às relações estabelecidas no espaço de cotidianidade do ambiente doméstico, deve ser analisada em seu percurso histórico não linear. O convite é olhar a família como uma estrutura que deve ser apreendida. A dimensão da heterogeneidade da família, para além da homogeneidade das funções previstas, pode ser localizada no que para Karl Marx (2001) faz com que vivenciemos uma realidade social hierarquicamente organizada a partir de classes sociais. Nesse sentido, a família, que deve ter como prioridade absoluta o cuidado com as crianças e adolescentes no tocante ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à garantia da convivência familiar e comunitária, está vinculada a um contexto dentro da organização social. Isso significa dizer que não pode se diluir através de um ideário de que "toda família é igual", porque as condições que a ligam à carência e à necessidade são por demais significativas e caracterizam trajetórias desiguais da dita "família brasileira".

A abordagem de Karl Mannheim (apud WELLER, 2007) sobre o conceito de Geração vai na mesma direção, apresentando Geração como um fenômeno social, e a convivência intergeracional para além do recorte etário. Mannheim fala da possibilidade de compactuar a experiência comum, o que se caracteriza através de elementos de ordem material e simbólica. Distancia-se da perspectiva da Geração enquanto fenômeno estritamente biológico,

e a caracteriza enquanto fenômeno eminentemente histórico-cultural, o que já tem sido revivido nas análises sobre família. O livro de Cyntia Sarti é um exemplo disso: busca apreender o cotidiano, as experiência conjuntivas, integradoras "dos pobres de São Paulo".

Na compreensão de comunidade, Agnes Heller (1985) nos proporciona uma reflexão de natureza ético-política. Ela fala do cotidiano sem negar as determinações econômicas de classe e resgata o subjetivo, colocando-o no centro de um processo que é histórico. Ao comemorarmos os 20 anos de ECA, colocamo-nos em uma determinada época histórica, onde a vida cotidiana de crianças e adolescentes tem se transformado a partir do reconhecimento delas/deles como sujeitos de direito. Desse modo, percebemos e criamos a possibilidade de um diferencial de trajetórias, uma redução na negligência, na exploração e violência a partir do que está disponível no Estatuto, na prática transformada pela formação (exemplo disso é a Escola de Conselhos) e no desenho das políticas públicas, a exemplo do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa ao Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.

Consideramos, nesse sentido, a família como "instituição social e como *lócus* privilegiado das relações entre gerações" (MOTA, 2004), cuja trama envolve e engloba muitas possibilidades de ser homem, de ser mulher, de ser trabalhador/a, em suma, de ser brasileiro/a. Enquanto instituição, sem contar com as variações previstas, a família, através da função reprodutiva, agrega novos/as membros/as, é responsabilizada pela formação da personalidade, pela transmissão de valores tidos como essenciais à vida e à convivência civil, como a dignidade da pessoa, a confiança mútua, o bom uso da liberdade, o diálogo, a solidariedade, a obediência e respeito à autoridade. É ainda responsável pela influência direta nas escolhas dos indivíduos em muitos âmbitos como o da carreira profissional, do emprego, do tempo livre, das amizades, das relações sociais em geral (CHIARELLO, 2006), das opções de consumo e de prioridades no orçamento familiar.

A família estabelece, portanto, importantes funções referentes à socialização primária dos indivíduos com respeito às opções que

serão feitas a partir de outros campos sociais. Uma criança que vivencia determinada realidade familiar tem ali expresso o seu "mundo inteiro", a forma de dar e receber carinho, de lidar com negação, de se posicionar socialmente, tudo perpassa pela experiência vivenciada. Nesse sentido, o papel da família é fundamental. No entanto, não podemos perder de vista que nem sempre a família, que recebe atribuições tão relevantes, exerce satisfatoriamente esses papéis. O que propomos é que, nesses casos, o comportamento das famílias, de suas mulheres e de seus homens, seja analisado a partir de uma perspectiva de histórias de vida, de trajetórias sociais. De fato, muito do que está previsto e deve ser valorizado na socialização primária influencia a secundária e tem, necessariamente, de ser aprendido. Dá afeto quem recebeu atenção e carinho; valoriza a educação quem vivenciou contextos onde isso também foi valorizado.

É claro que esta fórmula nem sempre se expressa tão linearmente, porque algumas vezes o comportamento social apresenta-se justamente como ruptura com uma experiência que não foi vivida de forma prazerosa, mas, em todo caso, há uma relação inegável entre comportamento presente e história pregressa. Para Walter Araújo (2003), nas representações de mundo e nas relações com as quais a família e seus indivíduos dialogam está presente a percepção de que, para além de uma estrutura fixa, a família existe como instituição que possui processos e práticas sociais que delimitam a sua existência cotidiana. O que direciona sua dinâmica e organização tem implicação direta nos valores que são preconizados pelos sujeitos individual e/ou coletivamente.

A família exibe novas configurações relativas "ao ritmo das mudanças sociais que interatuam, a partir de vivências internas, subjetivas - de gênero e geração-, dos ditames (convocações e exclusões) do mercado de trabalho e dos ecos da dimensão política" (Alda Britto Motta, 2004). Isso demonstra que, na discussão da questão dos valores que "interatuam" no espaço da família, do doméstico e dos direitos das crianças e dos adolescentes, entram em jogo tempos diferentes e vivências diferenciadas das possibilidades "disponíveis". Um exemplo disso pode ser a presença da mulher no mercado de trabalho, numa condição precarizada em relação à masculina, situação de exclusão que tem resultados po-

tencializados em virtude do crescimento de famílias com chefia feminina. Uma mulher provedora exclusiva de uma família, com filhos/as em idade dependente, tem em sua condição de marginalização no mercado de trabalho um efeito expressivo no que se refere à necessidade de limitação no seu orçamento e na dinâmica familiar.

As implicações dessa condição são as mais limitativas possíveis, sobretudo no que se refere a oportunidades tanto para esta mulher provedora, quanto para os/as filhos/as que deixam muitas vezes de ter acesso a uma educação de qualidade, por estudarem em uma escola que não oferece, em termos de ensino e estrutura, o mesmo tipo de possibilidades a que tem acesso uma criança pertencente às camadas médias e altas da população. É claro que hipoteticamente também temos que prever que para essa família empobrecida a educação assuma um valor fundamental, o que pode fazer com que essa mulher desvie parte do orçamento, já limitado, para a educação, restringindo ainda mais outros elementos presentes na Economia Familiar. A minimização desse problema pode vir de jornadas abusivas de trabalho para esta mulher ou da introdução precoce de crianças e jovens no mercado de trabalho.

As combinações possíveis entre classe, gênero e raça/etnia na organização familiar e no cotidiano de crianças e adolescentes vão se multiplicando *ad infinitum*. Mas, desde já, nos permite assumir como válida a perspectiva apresentada por Mannheim na discussão de geração e idade, sobre a "simultaneidade dos não simultâneos" (MOTTA, 2004) na determinação da dinâmica entre posição, conexão e unidade geracional. Estamos falando de famílias, cotidianos, valores, tudo no plural e com grande complexidade. Há famílias, infâncias e adolescências bastante distintas, coexistindo lado a lado nas cidades do nosso país.

As famílias atualizam-se, intervindo na organização familiar e buscando dar conta do novo papel social da mulher, das influências consumistas do mercado, da representação do papel atribuído aos diferentes atores e atrizes em virtude da discussão de família, da relação estabelecida entre rural e urbano, da geração e idade e do estabelecimento de valores que evidenciam o indivíduo em detrimento da vida em comunidade.

É problematizando os fundamentos desses rearranjos em nossa sociedade e pensando alternativas criativas de atuar junto às famílias, seja no que diz respeito à infância, à juventude, à renda familiar, à violência, ao reconhecimento, ao desemprego, à geração e idade, que criaremos cada vez mais possibilidades para que o direito estabelecido torne-se uma constante para as crianças e adolescentes. Nesse sentido, precisamos olhar para a família e percebê-la a partir de sua história de vida, da dimensão pública aos problemas vivenciados na privacidade. A limitação de renda que se expressa na precariedade, a violência que se fundamenta no uso abusivo de álcool e drogas, entre outras situações e comportamentos devem ser tratados a partir de ações de campos diversos para além somente da assistência social, mas envolvendo setores referentes à saúde pública, esportes, trabalho, planejamento e educação.

A complexidade de nossa sociedade tem de ser trabalhada a partir de olhares interpretativos e complementares. Pois é a nossa união, em espaços como este de troca de experiências e saberes, que nos permitirá compreender o que, parafraseando Roberto Da Matta, "faz o brasil, Brasil", o que só é possível olhando seus cidadãos e cidadãs mais de perto. Isso porque, ainda que nós reconheçamos que devemos ser inflexíveis em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes, percebemos que em alguns contextos familiares assumir todas as dimensões previstas aparenta ser um fardo. Isso não pode ser expresso apenas pelo discurso da negligência, pois há, na história de nossa sociedade, grandes distâncias nas condições sociais dos indivíduos e grupos, o que repercute diretamente nas condições emocionais também bastante distintas. Exemplo disso são pesquisas que apresentam a relação entre ausência de emprego e renda, depressão e uso abusivo de álcool e outras substâncias químicas.

Esse talvez seja um alerta para o risco de estarmos com a lanterna voltada para a luz. Ao nos depararmos com situações em que uma família, supostamente "igual a todas as outras", deveria atender as mesmas funções das demais e não as atende, recorremos ao que está previsto na legislação e no Estatuto e colocamos essa família na condição de desviante em relação ao que está previsto.

Com essa atitude, ao invés de olhar para uma família real, estamos olhando para o que existe enquanto discurso e nos irritamos com uma família que não é a "ideal", que não tem as prioridades ou o formato que acreditamos que deveria ter. Deixamos desta forma de iluminar a trajetória escura que muitas vezes determina a vida de muitas famílias há gerações, vidas sombreadas pela precariedade, longe da promoção, defesa e garantia do que está previsto no ECA. Precariedade que afetou no passado a história dos pais e mães e afeta hoje filhos e filhas.

É imperativo, neste momento de avanços significativos, colocar essa luz no lugar certo, perceber que se assumirmos o discurso do homogêneo e do que está previsto, acima de todas as coisas, estaremos possivelmente vitimizando de novo crianças e adolescentes, diluindo sua história, desconhecendo sua trajetória familiar. Os valores e os seus impactos em esferas como as da violência, da educação, da convivência entre gêneros, das gerações e idades necessitam ser avaliados considerando o indivíduo situado em seu contexto próprio, que se relaciona, segundo Motta (2004), ao conceito de *habitus* em Bourdieu (apud Motta, 2004), "produto de toda história individual, bem como através das experiências formadoras da primeira infância, de toda história coletiva da família e da classe".

Neste sentido, a partir da análise das relações de cotidianidade, lançando luz sobre a família e o doméstico, fazendo a passagem do que poderíamos chamar de nível "macro" para o nível micro, para Mannheim, segundo Weller (2007), perceberíamos o local das experiências conjuntivas, onde atores e atrizes vivenciam, ou não, a possibilidade de, ultrapassando a posição comum de terem nascido num mesmo tempo histórico, constituírem-se enquanto geração.

Ser mulher, ser homem, ser negra ou negro, apesar de em alguns modelos estatísticos não apresentar diferença significativa em relação à influência desses fatores nos estudos sobre mobilidade social, é algo que ganha dimensão a partir do cotidiano, da vivência diária, não permitindo mensuração precisa através de modelos matemáticos. O que, segundo Mannheim (apud Weller, 2007), deixa clara a necessidade de ampliar os estudos comparativos sobre distintas gerações em um mesmo período cronológico, assim como sobre gerações em tempos históricos distintos para

uma melhor compreensão das polaridades existentes, bem como dos aspectos políticos, sociais e econômicos formadores dessas polaridades.

As dificuldades vivenciadas pelas famílias de baixa de renda são resultantes de uma série de fatores, que acabam por relacionar transformações econômico-sociais à precarização da qualidade de vida de grande parte da população. Essa situação ainda é agravada pela ineficiência de muitas políticas públicas destinadas a este segmento, o que acaba por agravar as já insuficientes ações promotoras de mudanças sociais. O impacto na organização dos núcleos familiares, frente a múltiplos fatores de vulnerabilidade e de escassez de recursos econômicos, sociais e culturais, leva geralmente à fragilização dos vínculos familiares, apenas raramente ao seu fortalecimento.

Ao reconhecer que os efeitos desta desigualdade instalada no tecido social têm impacto direto nas relações familiares estabelecidas pela população de baixa renda, percebemos que a mulher está ocupando um espaço antes designado ao homem. Como afirma Scott (1998), "o crescimento dos domicílios chefiados por mulheres há muitas décadas vem sendo associado ao processo de empobrecimento relativo da população brasileira", sobretudo quando se trata do Nordeste e do Norte. Frente a uma realidade tão complexa quanto essa, que envolve a transformação de relações tidas como naturais na organização familiar burguesa, pai provedor – mãe responsável pelo cuidado e pela afetividade no lar, outros elementos além do fator renda têm de ser inseridos na relação.

O quadro que apresentamos, infelizmente, não transcorre sempre em harmonia, associa-se à violência doméstica, à violência moral, à violência racial/étnica, de gênero, de classe, à violência praticada por trabalhadores e trabalhadoras, assumindo um ritmo de trabalho superior ao suportado por seu corpo. Estamos falando de proximidade e de cotidiano e de como estas e outras dimensões ultrapassam o espaço mais imediato das famílias brasileiras. A única via capaz de instituir em nossa sociedade práticas que ampliem o atendimento ao previsto como direito das crianças e dos adolescentes nestes 20 anos de Estatuto, é a de reflexão sobre nosso cotidiano e de reconhecimento da importância e urgência

de se promover maior justiça social. Acima das dimensões opressivas dos contextos familiares e geracionais relatados, está presente em muitos desses casos concretos uma visão compreensiva para com as demandas e aspirações do outro, do que se deseja para ele, do que se permite dar para que o outro receba. Reconhecimento e Dom podem fazer da família Ninho, assim como seu oposto pode fazer dela Nó.

Trabalhar no local, no território, valores de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária demandará a dinamicidade de realidades distintas através do capital social e cultural presentes nesses espaços. Temos que estabelecer movimento para que tenhamos mais ação refletida e coletiva e menos violência; para que tenhamos uma educação de mais qualidade com crianças e jovens mais dispostos a se permitirem a ela. Projetos como os desenvolvidos pela Escola de Conselhos permitem, além da formação, a oportunidade de estabelecer soluções ou propostas coletivas e de pensar realmente a realidade como campo que demanda ação interdisciplinar, multi-institucional, compreensiva e responsável.

Este momento expressa uma trajetória de diversos atores comprometidos com isso, atuando na direção da proximidade, do reconhecimento, da perseguição da família como "Ninhos", locais de proteção, formação e educação, equidade e respeito, diferenciadas em suas histórias, mas comprometidas com as dimensões fundamentais da socialização e da formação de indivíduos cada vez mais felizes e livres para sonhar outros sonhos possíveis.

Referências

ARAÚJO, Walter da Rocha. *Representações sociais sobre família e classes sociais*. Recife, , Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2003, 113 p. (Dissertação de Mestrado em Serviço Social).

BIALAKOWSKY, A. et al. *Processos sociais de exclusão-extinção: Compreender e co-produzir conhecimento e práticas nas dinâmicas institucionais em núcleos urbanos segregados*. In: CATTANI, D. e MOTA DIAZ (Orgs.) Desigualdade na América Latina*:* Novas perspectivas analíticas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária,* Brasília, 2006.

DA MATTA, Roberto. *A Casa e a Rua*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1991.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MOTTA, Alda Brito da. *Sociabilidades possíveis: idosos e tempo geracional*. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers. Família e envelhecimento. Rio de janeiro: Ed. FGV, 2004. 144 p.

PERROT, Michelle. O nó e o ninho. In: *VEJA 25 anos*; reflexões para o futuro. São Paulo: Abril, 1993.

SARTI, C. (1996). *A Família como Espelho:* um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SCOTT, Parry. Ruralidades e mulheres responsáveis por domicílios no Norte e no Nordeste. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: universidade Federal de Santa Catarina, v.15, n.002, p.425-436, 2007.

WELLER, Wivian. *Karl Mannheim: Um pioneiro da sociologia da juventude*. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, XIII, Recife, Anais do evento, 2007.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
entre desigualdade e diferenças

Hugo Monteiro Ferreira

Professor do Departamento de Educação (DEd) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e coordenador do NEFOPP. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

Edson Silva

Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor do Colégio de Aplicação/UFPE.

Delma Josefa da Silva

Socióloga e mestre em educação, Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF.

INFÂNCIA ENTRE DESIGUALDADES E DIFERENÇAS

Hugo Monteiro Ferreira

Introdução

Este artigo também pode ser lido como um ensaio ou mesmo como reflexões que nos serviram de mote para a montagem de nossa exposição durante o seminário que comemorou os 20 anos do ECA, na UFRPE, em julho de 2010.

São reflexões que, auxiliadas pelos diversos argumentos-ilustrativos que utilizamos, trazem à tona a seguinte proposição: os adultos são diferentes das crianças, mas as crianças têm de viver sob a égide de uma cultura demasiadamente adulta. Ou seja, as crianças precisam aprender a cultura adulta sob pena de não sobreviverem bem num universo organizado e gerenciado por conceitos, procedimentos e atitudes predominantemente adultocêntricas. Esclarecemos, no entanto, que não é nossa intenção promover uma reflexão cuja base seja a dicotomia: criança *versus* adulto, mas fazer perceber que, pelo fato de não serem iguais aos adultos, as crianças são vítimas de uma série de impropérios e desmedidas advindas da cultura das pessoas grandes.

Este texto está subdividido em quatro tópicos e todos eles tencionam esclarecer o que ora apresentamos como proposição central. A linguagem dos tópicos, assim como do texto de modo geral, não tende ao hermetismo comum a certos artigos científicos, mas procura, em muitas ocasiões, por meio de recursos retóricos, enfatizar a problemática central discutida no texto. Nesse sentido,

os tópicos, quase sempre, trazem exemplos de livros e filmes que demonstram o que pretendemos dizer e possuem pequenas citações teóricas postas no próprio corpo do texto.

Esperamos que este texto ajude a quem o lê a ampliar sua compreensão em torno do que discutimos aqui e, ao mesmo tempo, a introduzir, ainda que de forma bastante despretensiosa, algumas questões aludidas pela nossa exposição durante as comemorações dos vinte anos de ECA.

As crianças e a ótica de mundo adultocêntrica

Em seu livro **Quando eu voltar a ser criança (1985)**, o médico polonês Janusz Korczak explica que as crianças são diferentes dos adultos e que os adultos nem sempre conseguem entender as razões que notabilizam tais diferenças. Numa sociedade adultocêntrica[1], cuja base de raciocínio tem por pressuposto e por princípio o privilégio do objetivismo em relação ao subjetivismo, as crianças são secundarizadas quando comparadas aos adultos, visto que elas são tidas como pouco objetivas.

De certo modo ou de um modo simplista, é como se as crianças fossem menos importantes e os adultos fossem mais importantes ou como se o modo como os adultos pensam e sentem fosse mais relevante do que o modo como as crianças pensam e sentem. De fato, uma análise, ainda que superficial, perceberá o quanto as crianças são pouco consideradas pelos costumes instituídos pelos adultos e o quanto os costumes instituídos pelos adultos não foram pensados com as crianças.

Como comenta Jacques Donzelot (1999), num universo adultocêntrico, as crianças não opinam em torno de questões que lhes são fundamentais. Como, por exemplo, liberdade, limites, escolhas, vontades, desejos, verdades, necessidades, guerras. Numa cultura guiada pela lógica dos adultos, dependendo da situação, as crianças são atores coadjuvantes, quando não são figurantes em narrativas que, muitas vezes, lhes contam a própria vida.

A secundarização da infância é uma ação fundamentada numa lógica para a qual a compreensão de mundo da criança não im-

porta muito para o desenvolvimento e o progresso de uma dada sociedade, posto que esta natureza de compreensão não está atenta para as nuances que tão-somente os adultos estariam, visto o amadurecimento psicológico desses sujeitos.

Em seu livro **A bolsa amarela** (NUNES, 2003), Lygia Bojunga narra a história de Raquel, uma criança angustiada e esperançosa. Raquel tem três vontades: ser menino, ser adulto e ser escritora. No entanto, em função do medo de ser ridicularizada pelos adultos de sua família, Raquel não conta para ninguém sobre as suas três vontades e decide que necessita escondê-las. E assim o faz: dentro de uma bolsa amarela despeja os seus segredos.

Os segredos de Raquel não são relevantes para os adultos de sua casa e, como não são relevantes, não necessitam ser postos em evidência ou mesmo comentados. As vontades de Raquel, segundo os adultos que a cercam, não merecem qualquer consideração ou atenção, posto que não passam de tolices infantis. Sob a ótica adultocêntrica, o pensamento de Raquel é tolo e pouco importante quando relacionado às questões tidas como sérias.

De um ponto de vista histórico e social, é possível percebermos que as crianças ocidentais, por exemplo, mesmo as oriundas de classes abastadas economicamente, são preteridas pelos adultos que as cercam quando das questões de decisão e quando das questões consideradas fulcrais para o mundo. Áries (1999) explica que a condição social das crianças muda, por volta do século XVIII, com a ascensão da burguesia e a queda do feudalismo, todavia a mudança é totalmente gerenciada pelos ideários adultos.

Efetivamente, explica Donzelot (1999), talvez não seja mudança, posto que as crianças ainda continuam sendo guiadas pelos roteiros impostos pelos adultos. As famílias e as escolas, instituições importantes no modelo social burguês, unem-se em torno de fazer com que as crianças não sejam senão protótipos dos futuros cidadãos, os quais darão continuidade ao projeto de progresso, de avanço, de crescimento, de cientificidade que configura a lógica do empreendimento burguês.

Ser criança numa sociedade em que a razão é pressuposto de inteligência e saber científico pode implicar muitos problemas individuais e coletivos para a criança. No século XIX, época da solidez positivista, a natureza lúdica e simbólica do pensamento e do sentimento infantil é considerada uma etapa inferior no desenvolvimento das sociedades humanas. Nesse sentido, o modo como a criança organiza a vida e explica a vida não tem de fato valor para as legislações e para as execuções sociais.

Não é a lógica infantil, falha na sua própria condição de incompletude, que será capaz de organizar modelos econômicos e sociais os quais possam dar conta das inúmeras dificuldades pelas quais passam as pessoas como um todo. A lógica da criança, segundo a ótica adultocêntrica de sociedade, não serve aos propósitos pregados pelos estudos fundamentados em hermenêuticas racionalistas, estruturadas segundo princípios reducionistas do cientificismo Ocidental.

No livro **A chave do tamanho (1991)**, Monteiro Lobato, por meio de Emília, tece severa crítica ao modelo de sociedade instituída no Ocidente racionalista. Lobato, considerando sua condição de ficcionista, não acorda com a visão de mundo adultocêntrica, logo tece críticas severas aos modelos adultocêntricos que imperam nas sociedades ocidentais racionalistas. A guerra entre povos, por exemplo, para Lobato é uma proposta totalmente adulta e que em nada tem a ver com o imaginário das crianças.

A guerra, espécie de conflito tipicamente adulto, é resultado, na opinião de Lobato, da ausência das opiniões infantis na sociedade. Segundo Lobato, as crianças não resolvem seus conflitos com a morte de fracos e vitória de fortes, mas com possíveis acordos e necessários desacordos. Ou seja, a criança não evita conflitos, mas não faz dos conflitos seu objetivo maior na vida. Na ótica das crianças, conflitos podem ser só brincadeiras e brincadeiras servem para divertir.

No livro **O diário de Anne Frank** (2000)[2], Frank, uma criança em meio aos problemas criados pelas Segunda Grande Guerra Mundial, deixa claro para o leitor que ignora o que realmente fundamenta a prática perversa de Hitler. Ariès (1999) comenta que os

adultos não costumam consultar as crianças sobre a sua opinião em relação às guerras. Ainda que as guerras afetem muito as crianças. "A opinião dos infantes não é tida como uma verdadeira opinião, mas como uma doxa grega." (ARIÈS, 1999).

O mundo adultocêntrico, ou seja, aquele centrado na visão que os adultos possuem sobre a realidade e sobre os desdobramentos da realidade na vida real, tem, pelo que podemos compreender, matriz numa espécie de paradigma cuja característica mais expressiva é a exaltação aos *logos* e a precarização do sentimento mítico e místico. Huizinga (1999)[3] atenta para essa problemática quando alerta que os seres humanos são mais lúdicos do que racionais.

No entanto, como observamos quando analisamos a História do pensamento no Ocidente, as dimensões de ludicidade do sujeito humano foram compreendidas como dimensões pertencentes aos aspectos frágeis do sujeito humano, como sendo dimensões da ordem da loucura, do ilusório, do errado, do fantasmagórico, do incerto, do irrelevante. Com efeito, as dimensões da ludicidade refutadas pela lógica adultocêntrica estavam intensamente presentes nas crianças.

Nesse sentido, numa perspectiva adultocêntrica, as crianças não merecem crédito, posto que são representantes-mor do fantástico, do mágico, do maravilhoso, do ilusório, do fantasmagórico, do irreal. A criança, em palavras simples, não coaduna com o jeito de compreender e explicar a vida pregada pelas teorias adultocêntricas. Como explica Winicott (2005)[4] "As crianças vão na contramão da proposição adultocêntrica". Isto é, elas não pensam e sentem como adultos.

As crianças não são adultos, são crianças com identidades próprias

As crianças não são adultos, logo o modo como elas compreendem e explicam a vida não é o mesmo modo como os adultos o fazem. Entender que as crianças possuem especificidades que lhes garantem um *status quo* próprio e uma hermenêutica acordada com a forma como elas entendem a realidade e o real, é muito importante para saber de que modo a opinião da criança sobre a vida tem valor para todos, inclusive os adultos.

Rosseau[5], por meio de suas teses, trouxe para o Ocidente um conceito de infância natural. A infância natural é a infância livre dos males éticos e morais que assolam a sociedade construída pelos adultos corrompidos. Para Rosseau, é relevante que as crianças, orientadas de modo correto, não caiam nas mesmas armadilhas que os adultos caíram e por isso, corromperam-se.

O conceito de que a infância é frágil, trazido por Rosseau, guardadas as devidas diferenças, remete às fragilidades do anjo infantil judaico-cristão. A pureza do anjo infantil é associada à pureza da infância, à fragilidade da infância. De um ponto de vista rosseauriano, a infância é um estágio do desenvolvimento humano que representa um momento de ingenuidade inerente à condição humana.

A compreensão de que a criança é um ser frágil e ingênuo, bom e puro, encontra ressonância no projeto societário da burguesia, visto que neste projeto o papel do infante é tão-somente seguir as orientações do adulto, ser dependente, não ter opinião própria sobre o seu destino, o seu desejo, o seu direito e o seu dever. O conceito de infância defendido pela burguesia ignora as identidades infantis, posto que tal conceito padroniza o que é ser uma criança.

Sob a ótica do projeto societário burguês, as crianças são seres em formação, seres menos importantes que os adultos, seres que não têm condição de escolher o que é bom, o que não é bom, o que é justo, o que não é justo, o que é válido, o que não é válido. Na perspectiva burguesa, a criança deve ser um ser humano orientado e obediente ao adulto e aos costumes que os adultos lhe transmitem.

O projeto societário burguês, de certa forma, precisa de uma criança dócil e meiga, afetuosa e cumpridora das regras que lhe são impostas pela família, pela escola, pela igreja, pelas instituições sociais tanto no âmbito coletivo quanto no âmbito individual. As crianças educadas sob a lógica do paradigma burguês, embora não sejam confundidas com adultos, devem ser dependentes, em termos sociais, dos adultos.

No entanto, é necessário lembrar que, embora o projeto societário burguês proponha uma educação para a criança dependente do

adulto, tal projeto faz uma distinção econômico-social importante para ele: existem as crianças que são futuros líderes e as crianças que serão futuros trabalhadores. Ou seja, deve haver duas formas de dependentes: aqueles que serão os patrões e aqueles que serão os empregados.

Nenhuma das duas crianças, nem a rica e nem a pobre, é devidamente compreendida, entretanto, a primeira terá acesso a bens de consumo que a segunda não terá; a primeira será educada com acesso a informações e à segunda será negado o direito de ter acesso a essas mesmas informações. No projeto burguês, duas infâncias são compreendidas: a que vai, na condição de chefe, dar continuidade ao projeto burguês e a que vai, na condição de mão-de-obra barata, que também dará continuidade ao tal projeto.

No entanto, tudo muito bem dividido: os que serão os líderes de um lado e os que serão os liderados do outro. Para esse projeto, as crianças, ricas e/ou pobres devem, aos poucos, na medida em que crescem, perder a mágica, a ludicidade, a fantasia, a ilusão, o sonho, o fantástico, posto que tais questões são da ordem da loucura, do desordenado, do irracional, do não-sério.

O filme **Cidade de Deus**[6], dirigido por Fernando Meireles (2002), mostra que o conceito de infância pregado pela burguesia, embora exista, não representa a totalidade do que é uma criança. Zé Pequeno, uma das personagens centrais da história, ainda muito pequeno, demonstra ser um ser humano dotado de características que ultrapassam as propostas pelo conceito de infância trazido pelos burgueses. Zé Pequeno é um exemplo ficcional de que a criança não é nem tola, nem ingênua.

No outro filme brasileiro, **Como nascem os anjos**, dirigido por Murilo Salles (1996)[7], também, em função da dramaticidade do enredo, um conceito de infância nada ingênuo e nada bobo vem à tona. Os dois filmes, no entanto, deflagram que a infância, embora tenha artimanhas de adultos, não é adulto e com o adulto pode aprender a como sobreviver num mundo que foi por ele forjado e foi por ele instituído com regras e valores complicados e perigosos para uma infância indefesa.

Os Irmãos Grimm, Wihelm e Jacob Grimm (1785/86) escreveram a história de João e de Maria. As crianças retratadas pelos Grimm, embora aparentemente sejam ingênuas e tolas, demonstram, por meio de atitudes, o quanto são inteligentes e capazes de enganar a bruxa má, com vistas a conseguirem escapar do cativeiro. A bruxa, iludida pelas crianças, termina sendo jogada no fogo de seu fogão e as crianças, espertas e inteligentes, conseguem voltar para a casa.

O conceito de infância que Cidade de Deus e Como Nascem os Anjos apresenta tem a ver, de certo modo, com o conceito de infância que Chico Buarque apresenta no seu livro **Chapeuzinho Amarelo** (2004) e Clarice Lispecto apresenta no seu conto "**Felicidade Clandestina**" (1996). As crianças tolas do projeto burguês não se consolidam como totalitárias, há muitas crianças, portanto, há muitas identidades infantis e muitas formas de compreendê-las.

Sob a desigualdade e a diferença: as crianças e sua situação

Talvez seja preciso que, para além do ECA[8], fique evidenciado que as crianças, mesmo nos dias hodiernos, ainda são vítimas da insensatez e do descaso de muitos. Se é verdade que no século XVII, como assinala Colin Heywood (2004)[9], o índice de mortalidade infantil era alto, visto que as crianças muito pequenas não ocupavam lugar de destaque no seio das famílias, logo não eram merecedoras de atenção sobre suas saúde e seu crescimento, mesmo no século XXI, as crianças continuam fragilizadas.

O SOS criança mostra que o abandono sofrido por João e Maria, personagens de ficção, é mais real do que se possa pensar. Números alarmantes em relação a casos reais de crianças abandonadas pelos adultos deflagram que, mesmo não sendo de todo ingênuas e nem angelicais, as crianças são frágeis, quando postas diante das situações complexas da vida humana instituída pela visão adultocêntrica.

Os abusos sofridos pelas crianças, nos seus mais diversos níveis, são intensos e comuns. No seu livro **The Lovely Bones** (2002), a escritora Alice Sebold[10] narra, por meio da protagonista Susie Salmon, a tragédia que uma criança de catorze anos vivencia em fun-

ção da violência da qual é vítima. O livro de Sebold, um dos mais vendidos da década de 2000, traz à tona a problemática da violência de um forte contra um fraco, de um adulto contra uma criança.

O fato de não ser igual aos adultos põe as crianças, tendo em vista que a estrutura social de nossas comunidades é adultocêntrica, em condição *Queer*[11], ou seja, em condição de estranho. Por ser estranha no sentido que trazemos aqui, Susie Salmon é brutalmente assassinada pelo que não a compreende. Estamos tentando dizer que, num universo cuja base de sustentação não é o imaginário infantil, o imaginário infantil tende a ser compreendido como uma ocorrência frágil.

Em seu livro **Push** (Preciosa), Sapphire[12] narra a história de Claireece Precious Jones, uma garota moradora do bairro do Bronx, bairro periférico da cidade de Nova York, que traduz, por meio das suas experiências, o quanto crianças podem ser aviltadas dentro de suas próprias casas. Claireece Precioius Jones, a Preciosa, foi vítima de abusos sexuais cometidos pelos próprios pais e foi, ao longo de sua infância e adolescência, constantemente agredida fisicamente pela própria mãe.

Os problemas vivenciados por Susie e por Clareece Precious são, de certo modo, também vivenciados por Dibs[13], garoto que, em função da rejeição que sofre dos pais, desenvolve problemas emocionais que o levam a uma situação de fragilidade social, são problemas comuns a muitos meninos e muitas meninas. Assim como Dibs, no filme As Horas, baseado no livro **The Hours** (2002), Michael Cunninghan, Richard tem sua vida devastada em função do abandono do qual é vítima.

As repercussões do abandono sofrido por Richard, no filme de Stephen Daldry, deflagram como relações de afeto e desamor podem influenciar nas escolhas e nos processos de vida de um ser humano. "Se as crianças não são bem cuidadas, elas podem ir para caminhos de dor e sofrimento." (FERREIRA, 2008)[14]. O grande problema de Tistu (DRUOM, 2000) era ter o dedo verde, ou seja, ter o dedo verde pode ser perigoso para crianças que transformam pedras em flores. A fabulosa novela de Maurice Druom denuncia que a diferença de Tistu é motivo de discriminação e preconceito por ele sofridos.

James Matthew Barrie, autor do livro **Peter Pan (1911)**, procurou explicar que as crianças precisavam ser compreendidas pelos adultos e que, caso não fossem, correriam o risco de não almejarem tornarem-se adultas. **Peter e Wendy**, peça que dá origem ao livro de Barrie, explica, através dos diálogos de suas personagens, a condição de inquietação das crianças diante das imposições do mundo adulto. De ponto de vista social, em função da organização social que elaboramos no Ocidente, as crianças estão em situação de marginalidade e alienação.

Marginalidade não necessariamente no sentido de banditismo, porém no sentido de ser posta à margem e alienadas em relação as suas próprias existências como sujeitos sociais e históricos. Não ser igual ao adulto e, ao mesmo tempo, ser diferente entre si mesma, coloca a criança/infância em posição de risco no mundo atual. Para sobreviver, numa sociedade que insiste em "matá-lo", Zé Pequeno precisa criar estratégias que o tornem capaz de dar conta dos desafios que o meio lhe impõe.

De modo muito claro: não é fácil ter infância num universo em que ou a infância é tola ou a infância não serve para as coisas sérias, num universo onde o mágico e o lúdico são elementos de menor valor diante de problemáticas racionalistas e tecnicistas, consideradas, estas sim, relevantes. Talvez, não sabemos ao certo, o grande desafio do mundo contemporâneo seja o de entender como compreender a situação das crianças e como não deixar que as crianças sejam vítimas de um sistema embrutecedor, sob pena de pormos em risco a continuidade dos supostos e almejados dias felizes.

Considerações Finais

Compreender que entre as desigualdades e as diferenças, as crianças costumam sofrer abusos, é importante para entender o que tentamos dizer ao longo do nosso texto. Como se pode perceber, em nenhum momento, tivemos a intenção de encerrar verdades ou determinar conceitos, porém, tão-somente propor discussões sobre o tema de nosso texto, fazendo notar qual é a nossa posição, enquanto adulto, diante do problema levantado nos argumentos centrais de nosso artigo.

Entendemos que, nos dias atuais, mais do que em outras épocas, as reflexões sobre os direitos das crianças ganham espaço de discussão mais acentuados em nossas culturas, visto que, por razões diversas, fica evidenciado que não podemos mais insistir nos equívocos quando tratamos do assunto: como cuidar das crianças em um mundo cuja base de sustentação é o pensamento e a ação do adulto? É, ao nosso ver, essa uma das grandes questões do mundo contemporâneo.

Continuar conceituando a criança como um ser frágil e ingênuo, incompleto e inadequado parece ser um equívoco que, se continuar sendo posto em prática, poderá conduzir as sociedades contemporâneas para níveis de alienação e truculência talvez ainda não retratados nem mesmo no cinema e na literatura de ficção. Oxalá que não sejamos, nós adultos, tão estúpidos.

Referências

D.W.WINNICOTT. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 2005.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. São Paulo, Record, 2000.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. *O Jogo como elemento de cultura*. São Paulo, Perspectiva, 1999.

HEYWOOD. Colin. *Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 284p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.* (Coleção *Os pensadores*, 6)Tradução por Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 215-320.

Notas:

1. Adultocentrismo é uma prática social que estabelece o poder aos adultos, deixando os jovens e crianças com menos liberdade devido a alguma carência de formação. O filósofo Aristóteles já dizia que a principal característica da juventude seria sua incompletude. onde ele defende que ela não estaria

preparada para viver na cidade e nos espaços de poder. Alguns segmentos sociais defendem que o Adultocentrismo é uma forma de discriminação contra adolescentes só por causa de sua pouca idade. Um número crescente de sociólogos tem considerado a discriminação contra jovens, o adultocentrismo e a hebifobia (preconceito contra o jovem) como graves problemas para se avaliar a real condição dos adolescentes em nossa sociedade.

2. FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. São Paulo, Record, 2000.

3. HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. O Jogo como elemento de cultura. São Paulo, Perspectiva, 1999.

4. D.W.WINNICOTT. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora. 2005.

5. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução por Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. p. 215-320 (Coleção Os pensadores, 6).

6. O principal personagem do filme Cidade de Deus não é uma pessoa. O verdadeiro protagonista é o lugar. Cidade de Deus é uma favela que surgiu nos anos 60 e tornou-se um dos lugares mais perigosos do Rio de Janeiro, no começo dos anos 80. Para contar a estória deste lugar, o filme narra a vida de diversos personagens, todos vistos sob o ponto de vista do narrador, Buscapé. Este, um menino pobre, negro, muito sensível e bastante amedrontado com a ideia de se tornar um bandido; mas também, inteligente suficientemente para se resignar com trabalhos quase escravos. Buscapé cresceu num ambiente bastante violento. Apesar de sentir que todas as chances estavam contra ele, descobre que pode ver a vida com outros olhos: os de um artista. Acidentalmente, torna-se fotógrafo profissional, o que foi sua libertação. Buscapé não é o verdadeiro protagonista do filme: não é o único que faz a estória acontecer; não é o único que determina os fatos principais . No entanto, não somente sua vida está ligada com os acontecimentos da estória, mas também, é através da sua perspectiva que entendemos a humanidade existente, em um mundo aparentemente condenado por uma violência infinita.

7. O bronco Maguila mata sem querer o chefe do tráfico no Morro Dona Marta, no Rio de Janeiro. Perseguido pelos soldados do tráfico, ele é obrigado a fugir da favela com Branquinha, uma menina de 13 anos que, apesar da diferença de idade, diz ser mulher de Maguila. Na confusão, acabam levando Japa, outra criança, fiel amigo de Branquinha. No meio da fuga, o trio pára na porta da garagem de uma mansão no bairro da Joatinga, onde encontram William, um cidadão americano, saindo para o trabalho. Maguila pede para usar o banhei-

ro, pois, segundo Branquinha, “ele foi tão bem educado pela mãe que não consegue urinar na rua.” William pensa que é uma tentaiva de assalto. Uma reação inesperada acaba obrigando o trio da favela a entrar na casa, onde o americano mora com sua filha Julie e a empregada Conceição. Lá, os personagens viram reféns de uma estranha situação que, num crescendo de tensão e nonsense, toma proporções que jamais poderiam prever.

8. Sigla que identifica o Estatuto da Criança e do Adolescente.

9. Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004, 284p.

10. Alice Sebold (nascido em 06 de setembro de 1963) é uma americana romancista. Ela já publicou três livros: Sorte (1999), The Lovely Bones (2002) e A lua quase (2007).

11. Queer é um termo que proveio do inglês. Seu significado atual tem a ver com gays, lésbicas, transgêneros entre outras designações. Seu significado inicial pode ser compreendido através da história da criação do termo, inicialmente uma gíria inglesa. Literalmente significa “estranho”, mas a palavra foi usada em uma superposição de significado com a palavra queen, ou “rainha”. Assim, seu significado completo seria de um homossexual masculino bastante efeminado, pois este seria ao mesmo tempo uma rainha e algo de muito estranho. Outra derivação seria que queer derivou da palavra quare do Inglês Antigo, que significava “questionado ou desconhecido”. Hoje a palavra Queer é considerada ofensiva aos homossexuais, que significa bicha (no Brasil) e paneleiro (em Portugal). Ao mesmo tempo, a palavra é usada por alguns na comunidade LGBT para descrever-se.

12. Safira (nascido Ramona Lofton em 04 agosto de 1950) é uma autora e poeta norte-americana. Escreveu um dos livros mais comentados de 2010, Push.

13. Virgínia Axiline escreve Dibs em busca de si mesmo. Livro que narra a história de um garoto rejeitado pelos pais e com sérios problemas emocionais.

14. FERREIRA, Hugo Monteiro. Palestra realizada por ocasião do lançamento do livro Benedito (2005), Paulinas Editora.

INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA INDÍGENA XUKURU: O DIREITO À DIFERENÇA E À DIGNIDADE

Edson Silva

O Lugar da Infância e da Adolescência Indígena?

Antes de tudo, faz-se extremamente necessário ter presente que tratar os grupos que se convencionou chamar genericamente de "índios" é se confrontar com uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões socioculturais, diferentes entre si e de nossa sociedade. Portanto, ainda que seja possível encontrar algumas semelhanças entre os diferentes povos indígenas que habitam as diversas regiões do Brasil, cada povo indígena é singular em suas expressões socioculturais e organizações sociopolíticas, inseridas em processos e situações históricas peculiares. Pensar os povos indígenas é então pensar sempre em experiências plurais e diferenciadas.

Constata-se que no Brasil são poucos os estudos sobre infância e a adolescência indígenas. Nunes (2002, p. 238-239), após examinar a literatura a respeito da temática da infância indígena, afirmou:

Assim, verifiquei que todos os trabalhos continham informações sobre as crianças da sociedade a que se referiam, algumas mais superficiais, outras mais perspicazes, por vezes concentradas em algum capítulo específico, ou então absolutamente espalhadas pelo texto. A maior ou menor presença dessas informações parecia refletir a maior ou menor presença da criança no assunto que estava sendo estudado. Ou, talvez, a maior ou menor sensibilidade do pesquisador em percebê-la com participante.

E concluiu que:

A criança é um ser social tanto quanto qualquer adolescente, adulto ou velho. É a nossa habitual perspectiva "adultocêntrica", que incide sobre as crianças da nossa própria sociedade, e que se estende às demais, que não permite perceber isso. Realmente, a sociabilidade da criança está por desvendar, por conhecer, e apenas por esse motivo não é considerada como plena. (idem, p.276)

Em relação aos povos indígenas no Nordeste, que possuem a especificidade de um longo tempo de contato colonial, de relações quase sempre em sua totalidade conflituosas com as populações próximas às aldeias, em disputas pelos territórios e negações de suas identidades étnicas, até onde temos conhecimento inexistem estudos que tratem da criança e da adolescência nesses grupos indígenas.

As nossas reflexões sobre essa temática tão ampla, para os limites deste texto, baseiam-se em pensar a infância e a adolescência indígenas a partir das interrelações entre famílias, situações históricas dos povos indígenas, expressões socioculturais, organização sociopolítica e mobilizações por direitos.

A Infância e a Adolescência entre os Indígenas: Bem Acolhida

Sobre o lugar e o tratamento da infância e da adolescência entre grupos indígenas no Brasil, é possível evidenciar alguns aspectos comuns. As aldeias indígenas são ambientes comunitários de famílias extensas, lugares de expressiva afetividade e reciprocidade. E nesses espaços não existem órfãos/as nem abandonados/as. Além disso, a criança e o/a adolescente têm uma participação ativa na vida sociocultural do grupo. A educação acontece por meio de ritos, em liberdade com responsabilidades, em um processo educativo de crescimento e contínuo amadurecimento,

Os moldes indígenas tradicionais, a sua estrutura familiar, clânica e tribal, uma certa autonomia econômica e coesão cultural interna, mecanismos de reciprocidade e redistribuição de bens, não permitem, nestas sociedades, o surgimento de pivetes ou Pixotes como conseqüências de uma desestruturação econômica e social. (SUESS, 1997, p. 2).

Assim, as crianças e os/as adolescentes indígenas são sempre bem acolhidas/os, pois,

Entre os povos indígenas, em geral, filho de mãe solteira ou órfão não representa problema. Além da família, é o clã – a família ampliada – que se sente responsável pelo amparo, crescimento e educação da criança. O clã é uma estrutura intermediária entre a família e a aldeia. (idem, p.4).

O processo educativo que ocorre no cotidiano é contínuo e por toda a vida,

O sistema educativo indígena é informal, gradual e contínuo. Começa antes do nascimento e não pára na velhice. A educação indígena é uma tarefa compartilhada entre os pais, clãs e comunidade. O índio é educado desde que nasce para viver em grupo e comunidade. Danças e cantos, ritos, jogos e trabalhos são sempre ensaios de educação comunitária. A vida na comunidade não coerce a espontaneidade e a liberdade individual. (idem, p.5) Entre os povos indígenas em geral, portanto, as crianças e adolescentes estão em meio às múltiplas relações de solidariedade e afeto, que possibilitam uma experiência de vida bem acolhida.

A Infância e a Adolescência Indígena Xukuru: um Olhar Histórico

Os povos indígenas no Nordeste, durante muito tempo, foram vistos e pensados na perspectiva das perdas culturais, do suposto extermínio e desaparecimento. Os lugares onde existiram antigos aldeamentos foram chamados e passaram a ser conhecidos como *caboclos,* pelo senso comum e regional das populações vizinhas. Considerados aculturados e classificados oficialmente como *remanescentes de índios*, a eles foram dedicados estudos de seus hábitos e costumes considerados exóticos, suas danças e *manifestações folclóricas em vias de extinção*, como também apareceram em publicações, crônicas de memorialistas, que exaltaram de forma idílica a contribuição indígena nas origens e *formação social* de municípios do interior.

A colonização portuguesa na região onde habitam os Xukuru ocorreu a partir de 1654, quando O Rei de Portugal fez doações de grandes sesmarias de terras a senhores de engenho do litoral para criação de gado. Em 1661, atendendo solicitação oficial, os Oratorianos fundaram o Aldeamento do Ararobá de Nossa Senhora das Montanhas (MEDEIROS, 1993). Na documentação oficial da Vila de Cimbres, ao lado das referências mais antigas aos Xukuru,

são citados, também na "Aldeia do Ararobá", os Paratió, assistidos pelos Oratorianos. Sabemos que as missões religiosas investiram na catequese de crianças e adolescentes, com o propósito da cristianização de futuros adultos.

Conforme previa a legislação portuguesa, com o Diretório do Marquês de Pombal de 1757, o antigo Aldeamento do Ararobá foi elevado, em 1762, à categoria de Vila com o nome de Cimbres. Quando da instalação da Vila, o Ouvidor Geral afirmava que o seu funcionamento seguiria as determinações do Diretório Pombalino, dentre elas a prevista para ter duas escolas públicas, uma para os meninos e outra para as meninas. Na escola para os meninos, como ocorria nas demais "nações civilizadas", além da doutrina cristã, seria ensinado a ler, escrever e contar. Na escola para as meninas, afora o determinado para lecionar aos meninos, seria ensinado fiar, fazer renda e costurar. Colegas pesquisadores/as, nos arquivos portugueses, relatam a emoção de ter encontrado, em anexo aos documentos remetidos do Brasil, várias peças de delicadas rendas como mostruário do que era produzido pela colônia portuguesa na América. Quais mãos produziram tais artefatos?! Os municípios de Pesqueira e Poção, onde se localiza atualmente a Área Indígena Xukuru, são conhecidos pela produção de renda de bilro. Convém lembrar, portanto, as origens da renda nesses lugares, elaboradas por crianças e adolescentes indígenas. Tratava-se de um trabalho compulsório, justificado pela civilização do índio.

A transformação das missões/aldeamentos em vilas, como determinou o Diretório Pombalino, era justificada por um projeto de civilização do índio, de incorporação à cultura colonial portuguesa por meio, dentre outras medidas, da administração civil em substituição aos missionários, da proibição de falar a língua nativa, da nomeação dos índios apenas com nomes e sobrenomes portugueses, do estímulo aos casamentos mistos, com o incentivo para moradia nas novas vilas de colonos vindos de Portugal.

Com o Diretório Pombalino, a Coroa Portuguesa desejava, acima de tudo, que todos os índios moradores das vilas fossem súditos do Rei. Não se aceitaria nenhum grupo indígena fora dessas povoações. Ao contrário, os reticentes seriam convencidos ou combati-

dos para se estabelecerem nas vilas e se dedicarem à agricultura. No Agreste e no Sertão pernambucanos povos indígenas não aceitaram esse controle social colonial. Os registros oficiais dão conta de que grupos de índios se recusaram, atacavam ou fugiam da Vila de Cimbres. Após os ataques, os Paratió se refugiavam longe e, por determinação do Governador da Capitania, foram organizadas bandeiras para caçá-los (AZEVEDO, 2004, p.96-115).

Os povos indígenas elaboraram diversas estratégias nas relações dentro do universo colonial. Muitas vezes fazer parte da aldeia, mesmo aceitando o suposto controle social português, a reorganização sociocultural e a reelaboração da identidade, era uma garantia de sossego contra os constantes ataques das bandeiras, a morte e a escravização. Tornar-se cristão e súdito da Coroa possibilitava reivindicar os direitos e benefícios, inclusive os legais, dos demais súditos portugueses (ALMEIDA, 2003).

É a partir dessa perspectiva que podemos compreender o registro sobre um grupo de Paratió. Após deixarem o aldeamento do Araobá, indo para Águas Belas, de onde depois de fugirem de conflitos e de andarem "dispersos pelas matas", retornaram a Cimbres em 1774. Em razão do número de mulheres e de crianças, e "por não quererem andar de sorte que pudesse prejudicá-los e prejudicar seus parentes", a situação exigia acomodação para sobrevivência do grupo, que voltou ao convívio com os Xukuru e demais moradores da Vila, aceitando as condições impostas pelo Diretório Pombalino, lembradas pelo Diretor dos Índios. Chama-nos a atenção especificamente a referência às crianças Paratió.

O Século XIX foi um momento decisivo para os índios no Nordeste. Nas terras das antigas missões, transformadas em vilas de índios, como determinava o Diretório Pombalino, instalaram-se arrendatários, ocupantes dos territórios tradicionais indígenas. A Carta Régia de 1798 aboliu o Diretório de Pombal, reconhecendo, outra vez, os aldeamentos indígenas, mas favorecia nessas terras o livre estabelecimento de brancos. Aos índios restavam pequenas glebas de terras e o trabalho como mão-de-obra para os fazendeiros. As vilas de índios passaram a ser oficialmente vilas sem índios, seus moradores índios foram chamados de caboclos. Amparados pela legislação, por regras estabelecidas por eles pró-

prios e com o apoio das autoridades, os fazendeiros invasores se apossaram de grandes extensões de terras indígenas, e pouco a pouco, por meio da ocupação de cargos públicos, impuseram o controle político hegemônico em Cimbres e adjacências, situação que se concretiza no século XIX.

Após a Lei de Terras em 1850, os fazendeiros e as autoridades provinciais passaram a pedir ao Governo Imperial a extinção do aldeamento de Cimbres. A Câmara de Pesqueira, em ofícios endereçados às autoridades provinciais, alegando que já não existiam mais índios Xukuru, e sim caboclos, e a necessidade de expansão do Município, requeria continuadamente as terras indígenas como patrimônio. Atendendo as insistentes solicitações, em 1879, o Governo Imperial decretou oficialmente a extinção do Aldeamento de Cimbres. Foram favorecidos os arrendatários, muitos deles vereadores e fazendeiros invasores das terras Xukuru, membros da elite local, com consideráveis relações e influências na política provincial e nacional (SILVA, 2007, p. 90).

Os índios Xukuru lembram em suas tradições orais que, com as invasões sistemáticas de suas terras e a decretação da extinção do aldeamento de Cimbres, umas poucas famílias migraram para terras de outros aldeamentos, também posteriormente declarados oficialmente extintos. Dezenas de famílias indígenas engrossaram o grande contingente de mão-de-obra que se dispersou por regiões vizinhas. Ora trabalhando nas fazendas, como moradores ou agregados, ora vagando pelas estradas, sem-terras e sem-tetos vieram ocupar as periferias dos centros urbanos próximos, em cidades como Garanhuns, Pesqueira, Lagoa dos Gatos, Correntes.

A Serra do Ororubá está situada na fronteira pernambucana com o Sertão paraibano e muitos Xukuru também migraram para o Sertão daquele Estado, onde foram trabalhar nas lavouras de algodão. Outras famílias indígenas, fugindo de perseguições, da fome e da seca, foram trabalhar na cana-de-açúcar, na Zona da Mata Sul de Pernambuco e Norte de Alagoas, estabelecendo-se nas cidades próximas à lavoura canavieira (SILVA, p.220).

Em registros históricos, é citada a migração indígena para a Zona da Mata Sul, chamada "o sul" pelos índios, em períodos de seca

ou na busca de trabalho em razão da falta de terras próprias para produzirem suas lavouras de subsistência. Um ofício da Câmara da Vila de Cimbres, dirigido à Presidência da Província de Pernambuco, em 1827[1], em resposta à situação do aldeamento, acusava os índios de indolentes, ladrões e preguiçosos. O empenho civilizatório do novo Capitão-mor, além de enfrentar a resistência dos índios, fora interrompido por uma seca que devastou aqueles "sertões", provocando mortes de índios e "expatriando outros para procurarem a vida das matas do sul". O documento informava que muitos morreram vitimados por epidemias. Portanto, desde longa data, ocorreu a migração de índios Xukuru para a Zona da Mata Sul de Pernambuco, em razão da seca, em busca de sobrevivência, como registrou o citado documento.

No conhecido livro *A terra e o homem no Nordeste*, publicado em 1963 e reeditado várias vezes, seu autor, Manuel Correia de Andrade, classificou, dentre os trabalhadores assalariados da lavoura canavieira, "os corumbas" ou "catingueiros", residentes "no Agreste e Sertão, mas se deslocam todos os anos para a zona canavieira durante a safra, a fim de participar da colheita. Fazem, assim, uma migração sazonal, uma vez que com as primeiras chuvas voltam para sua terra" (ANDRADE, 1980, p.106).

Um estudo baseado em entrevistas (SILVA, 2007) constatou as origens indígenas de vários indivíduos, em sua grande maioria moradores do Município de São Benedito do Sul. Seus antepassados vieram de antigos aldeamentos das regiões próximas e também do Agreste pernambucano. Severina Raimundo da Conceição, com 70 anos, afirmou que seus antepassados eram de Pesqueira. Ela nasceu em Agrestina/PE, de onde, com oito anos de idade, migrou com seus pais para São Benedito do Sul. Trabalhavam durante a safra da cana-de-açúcar e na entressafra voltavam para Agrestina ou Pesqueira. Segundo ela, "Todo mundo da minha casa trabalhou suado para a Usina Água Branca e a Usina Frei Caneca. Demos duro até pelo fato de morar 'debaixo da asa' do usineiro, nunca tivemos casa. Aqui fomos escravos e humilhados". Ela tinha um filho e sobrinhos que continuam trabalhando na lavoura canavieira da região. E tinha parentes no mangue, em João Pessoa/PB, pegando caranguejo.

Em outro momento significativo para a história Xukuru, na Guerra do Paraguai (1865-1870), constata-se a presença de menores. Na documentação da Diretoria dos Índios em Pernambuco, encontramos diversos ofícios que se referem ao processo de recrutamento de índios para aquele conflito no Cone Sul. É clara a truculência empregada pelos diretores das aldeias no alistamento forçados dos índios como "Voluntários da Pátria". As justificativas são sempre a manutenção da ordem e da paz nas aldeias.

Um ofício datado de 1865 é acompanhado por uma relação com os nomes de 82 índios "Voluntários da Pátria" da Aldeia de Cimbres. Informa ainda, o documento, que os alistados estavam deixando seus soldos em consignação para suas famílias[2]. Mas o recrutamento que aparece como uma ação tranquila é desmascarado na leitura de um ofício do ano seguinte, enviado ao Presidente da Província pelo do Diretor Geral dos Índios, com a queixa de um índio, chefe de uma numerosa família, pedindo dispensa de dois filhos seus que "forão forçados a se alistar como Voluntários da Pátria[3]".

Em agosto de 1869, o Diretor-parcial dos Índios de Cimbres, atendendo ao pedido da mãe do "menor Francisco, índio filho do também índio deste aldeamento, Alberto de Brito Cavalcante Arcoverde," solicitava ao Presidente da Província que o adolescente, tendo findado os estudos no Colégio de Órfãos, não fosse, como determinava a lei, encaminhado ao Arsenal da Marinha ou da Guerra. Afirmava o Diretor ser o pai do menor "dado ao vício na embriaguês", estando fora do aldeamento e não prestando apoio à família. O Diretor solicitava o retorno do adolescente ao aldeamento, onde tinha "mãe e irmãos pequenos aos quais pode servir de amparo[4]".

Pouco adiantou o pedido da mãe e o ofício do Diretor-parcial de Cimbres à autoridade provincial. O que fora uma grande violência, o período de internato do menor no Colégio de Órfãos[5], somava-se a solicitação da Santa Casa de Misericórdia para "que o menor Francisco Cavalcante de Brito Jequitibá" fosse admitido no Arsenal de Guerra, atendida pelo despacho do Presidente da Província.

Com o prolongamento da Guerra do Paraguai e a escassez de tropas, o Governo Imperial foi progressivamente promulgando leis para o recrutamento de mais combatentes. O recrutamento de crianças e adolescentes, que findara no final do século XVIII, passou outra vez a vigorar (VENÂNCIO, 1999). Do Arsenal da Marinha e da Guerra esses recrutados juvenis eram embarcados para a Guerra do Paraguai.

O Menino Gercino: a Infância e a Adolescência Xukuru no Século XX

Como foi visto, após a extinção oficial do aldeamento de Cimbres, em fins do século XIX, por toda a Serra do Ororubá, muitos xukurus sem-terras passaram a morar "de favor" em terras dos fazendeiros. Pagavam a moradia com o trabalho na lavoura. Muitos trabalharam desde a infância nas lavouras, que eram invadidas e destruídas pelo gado do fazendeiro. Outra opção para os índios sem-terras era o chamado trabalho arrendado. Em suas memórias, os Xukuru narram que eram grandes as pressões dos fazendeiros sobre aqueles que possuíam pequenos pedaços de terra, para arrendá-las, comprá-las ou tomá-las à força. Isso provocou a dispersão de famílias indígenas.

Um caso é emblemático para compreendermos a situação da infância e da adolescência Xukuru nesse contexto. Nascido em 1924, na Aldeia Cana Brava, uma das muitas localidades espalhadas pela Serra do Ororubá, Gercino Balbino da Silva, conhecido por "Seu" Gercino, faleceu aos 83 anos, em junho de 2007. Na época em que nasceu, as terras do antigo aldeamento, declarado extinto em fins do século XIX, estavam invadidas por fazendeiros criadores de gado e senhores de engenhos que nas áreas dos brejos produziam cachaça e rapadura.

Uma grande produção de leite era também contabilizada e exaltada no município de Pesqueira naquela época. Fartura para uns poucos, miséria para muitas famílias Xukuru. Um período difícil rememorado[6] por "Seu" Gercino. Época de muita fome, com muitas crianças mortas por desnutrição, como demonstram os próprios dados oficiais nos arquivos da Prefeitura de Pesqueira. O menino Gercino foi um dos sobreviventes.

A opção para os índios era o chamado trabalho alugado. Sem terras para plantar e viver, os pais de Gercino foram morar em Sítio do Meio, também localizado na Serra do Ororubá[7], com os avós do menino, que trabalhavam "de alugado" para um fazendeiro local. Desde criança, Gercino enfrentou uma vida árdua. Aos oito anos, como seus país e avós, trabalhava no "cabo da enxada", porém só recebia cinco tostões por dia. Era a metade de uma diária paga a um trabalhador adulto.

Assim como as demais famílias indígenas na Serra do Ororubá, além do trabalho alugado, os familiares de Gercino eram moradores nas terras dos fazendeiros. Moravam "de favor" e plantavam roça: milho e feijão para a subsistência. Com o compromisso de plantar também o capim para o gado do invasor, muitas vezes, mal dava tempo para colheita. Com o milho ainda verde, o fazendeiro soltava o gado na plantação, destruindo a roça.

Acompanhando seus parentes índios Xukurus, o jovem Gercino migrou para "o sul", como chamavam a Zona da Mata Sul de Pernambuco, para trabalhar nos canaviais e nas usinas de cana-de-açúcar. A esperança de todos era retornar trazendo um pouco de dinheiro para os familiares, como os mais idosos, mulheres, crianças e todos que não podiam ir para "o sul". A falta de terras para trabalhar provocava a migração em busca de trabalho.

Considerado um espaço sagrado pelos Xukuru, marco inicial da colonização portuguesa na região, a Vila Cimbres foi apropriada pelos índios, que a transformaram em um espaço de memória e de referências. Tornou-se um espaço de encontros anuais para as festas religiosas do calendário católico romano, mas relidas a partir dos horizontes Xukuru. Seguindo o calendário festivo religioso em Cimbres, São João, chamado *Caô* pelos Xukuru, é festejado em junho. Nossa Senhora das Montanhas, denominada pelos índios *Mãe Tamain*, no início de julho, além de São Miguel, em setembro.

O Toré dançado em Cimbres tem à frente um guia: o "Bacurau". Acompanhando os mais velhos para a Vila, "fardadinho" desde criança, "Seu" Gercino contou como foi escolhido para suceder o índio que exercia a função do "Bacurau":

Eu tava com idade de onze ano. Isso ai. O seguinte foi esse, o bacurau mais velho da vila era Chico Rodrigues, era um índio, um homão, e todo ano minha mãe e minha avó, nunca perdeu um ano, ia na Vila Dia de Nossa Senhora e pelo São João e São Pedro. Ela nunca perdeu. Quando ela ia, ela me levava Inté quando eu cheguei a onze ano. Eu já acompanhava os índio dançando. Eu também fardadinho, acompanhava nos índio. E o finado Chico Romão gostava muito de mim, porque diz que eu era esperto. Era um menino esperto, eu acompanhei, acompanhei, acompanhei. Quando eu tava com onze ano, ele era doente, o finado Chico Rodrigues... Ai, nós... Eu, menino, esperto, quando chegava lá, que nós ia brincar, ele me chamava, botava eu encostado a ele.

A escolha ocorreu após um processo de aprendizado:

Ai, nós brincava... E ele, "esse menino ninguém pode deixar ele atrás não, ele tem que ir na frente! Que ele vai vendo o que eu vou fazendo, e ele vai aprendendo, ele e outros qualquer!" Mas, os outros não tinha, não sei... Não tinha cabeça, e eu interessado que era um pai d'égua mermo! Digo: eu vou ficar nesse lugar desse homem. Quando ele morrer eu tomo conta. Mas nada, ele entregou antes de morrer. Entregou a mim! Eu tinha onze ano!

Assíduo participante no Toré, que foi sempre dançado anualmente na Vila de Cimbres, "Seu Gercino" exerceu a função de "Bacurau" com maestria, desenvoltura e beleza até ser impedido por doença. Mesmo com o peso dos anos de idade, estava lá firme e desempenhando seu papel no Toré, após as reuniões e nas festas realizadas em Cimbres.

Infância e Adolescência Xukuru: os Desafios do Século XX

Os dados sobre óbitos na década de 1940, encontrados nos arquivos da Prefeitura Municipal de Pesqueira, revelam uma elevada taxa de mortalidade infantil. Foram registradas muitas mortes de crianças com apenas meses, ou ainda nos dois primeiros anos de vida nos "sítios" Cana Brava, São José, Santana, São Braz, Tionante e Lagoa, todos localizados na Serra do Ororubá. Estão registradas também as mortes de pessoas adultas, em sua maioria com idade avançada, que, assim como as crianças, trazem sobrenomes de conhecidas famílias habitantes dessas localidades, a exemplo de Bispo, Romão e Nascimento, em Cana Brava; Simplício; e São José.

Após ouvir o comentário sobre os dados dos óbitos infantis, "Dona Zenilda" lembrou que as mortes eram por desnutrição, em razão da falta de terras para trabalho e melhores condições de vida:

A morte de crianças era por desnutrição. Os pais não tinham leite para as crianças. A desnutrição era grande. Os pais não tinham dinheiro para comprar leite ao fazendeiro. Muitas crianças morriam por desnutrição. Nos meses de maio e junho por causa da frieza. Muitas nasciam já desnutridas por falta de alimentação das mães grávidas.[8]

A entrevistada recordou também as difíceis condições de saúde, e que as próprias famílias providenciavam os sepultamentos das crianças. Os caixões eram feitos com tábuas disponíveis nas "bodegas" locais. Em Cana Brava, existia um especialista em fazer caixões:

Os pais faziam os caixãozinhos de tábuas de caixas de sabão que vendiam nas vendas. "Seu" Tibúrcio em Cana Brava era o fazedor de caixões dos "anjinhos!". Não havia estradas dos sítios para Pesqueira, o acesso a médicos era difícil. As parteiras faziam o que podiam. Muitas crianças nasciam e morriam em seguida. (idem)

Em suas memórias, outros entrevistados falaram em períodos difíceis. Devido às precárias condições de assistência médica, as mulheres morriam de parto e, por causa da fome, ocorria também a mortandade de crianças, como lembrou "Dona Lica":

Minha avó morreu de parto, que não tinha a saúde pública, não tinha uma enfermeira para pegar. Não tinha um médico suficiente, não tinha hospital. Morria muitas crianças. Filhos do meu marido (do 1º casamento dele) morreram sete. Não tinha assistência médica. Morria muita criança de fome. Morria as crianças porque dava farinha para as crianças comer, com papa d'água. A mãe dele (o marido) contava que ele foi criado com batata. Nascia muitos gêmeos. Criava com pano, minha sogra, a mãe dele, contou que criou dois com a saia dela. Não tinha o que comer, ela ia arrancar batata e fazia o mingau. Ela disse que ia nas matas, a mãe de Brivaldo, muitas vezes ia na mata, tirava munucunã[9] *lavava em nove águas, se errasse morria tudinho. Isso foi se acabando. As mulheres ficavam doentes há 100 anos atrás e morria. Morreu a mãe do meu pai, de parto, que não tinha assistência médica. Morreu a mãe da minha mãe, de parto. Morreu a irmã da minha mãe de parto. As índias tinham todo ano um filho. Elas começavam*

a ter filhos com 12 anos. Não tinha médico. Ali adoecia para ter, não tinha, morria a índia e o indiozinho novinho. Poucos escapavam. De 100 crianças que nasciam dentro de um ano, se escapasse 10, era muito.

Outro entrevistado, nascido e sempre morador de Cana Brava, também se lembrou da falta de assistência médica e da fome que provocava os óbitos de crianças:

Aqui passava muita fome, nessas épocas! Que não tinha ajuda, não tinha ajuda de nada! Não tinha ajuda de nada, de jeito nenhum! Não tinha terra de jeito nenhum, não tinha nada. Muitas crianças morriam na minha época. Hoje melhorou muito. Morria de doenças. Hoje melhorou muito! Porque antigamente aqui não tinha médico. Não existia médico. Morria de fome também. Morria desnutrido, de fome, porque não tinha de quê.

As difíceis condições de vida na Serra do Ororubá não eram diferentes para a população pobre da cidade. No semanário local, um colunista bradava providências policiais contra a "prática nociva da mendicância", com pedintes de esmolas que perturbavam as portas das casas, desde bem cedo até próximo à hora do recolhimento das famílias. Acusava o colunista que, mesmo com as chuvas possibilitando trabalho para todos, os "mendigos profissionais" atuavam. Eram muitas crianças, algumas bem pequenas, incentivadas pelos seus pais a esmolarem. Para o cronista, a solução enérgica seria a prisão daquela gente vadia. Tratava-se de uma visão, no mínimo, equivocada, pois os depoimentos revelaram que não existia disponibilidade de terras para o trabalho, vez que estas estavam sob o domínio dos fazendeiros.

Mas, outro olhar sobre o que se passava é encontrado em um artigo de Pe. Olímpio Torres, publicado dias depois, no mesmo jornal. O religioso nascido em Pesqueira discutia, como um profundo conhecedor da região, a diminuição da produção de alimentos e o elevado custo de vida que se refletia na feira do município. Os preços eram temas de conversas públicas que causavam revoltas e se questionava quem eram os responsáveis. Os agricultores eram acusados pelo alto preço da farinha. Porém, escrevia o religioso: "Eles não plantaram mandioca dentro das plantações de tomate e por isso a farinha subiu. Eles não fizeram nenhuma roça de milho e feijão no lombo de cada boi que pasta na Serra – e por isso o povo passa fome". A

mendicância, que tanto incomodava o colunista, resultava da falta de fornecimento de gêneros alimentícios, outrora produzidos pelos agricultores índios, na Serra do Ororubá, invadida pelas fazendas de gado e pelo plantio de tomate, que resultou na expulsão de seus moradores, produzindo mendigos para as ruas de Pesqueira.

Diante da situação de miséria generalizada, o poder municipal determinou o recolhimento, à Delegacia de Pesqueira, e posterior devolução aos pais, de "vários meninos de 5 a 12 anos de idade, que andavam a perambular pelas ruas, mendigando de porta em porta". A iniciativa, tida pelo jornal como uma "medida acertada", cumprira ordens do juiz municipal que determinara enérgicas advertências aos pais, embora tivessem ocorrido algumas reações sociais, por se tratar de crianças menores mantidas na delegacia.

Enquanto o poder público coibia a mendicância que importunava a tranquilidade das famílias abastadas e a ordem social em Pesqueira, a grande safra de tomates, favorecida pelas chuvas, foi saudada pelo semanário local. Segundo o jornal, a cidade revivia momentos de alegria, com a enorme safra daquele ano. Esse foi motivo para o industrial Manoel Caetano de Brito reunir "figuras de destaque social e econômico de Pernambuco", banqueiros, industriais, militares, dentre outros, para visitarem o plantio de tomate da Fábrica "Peixe", considerado o maior do mundo. Informava a notícia, ainda, que cinegrafistas e fotógrafos registraram aquele momento festivo, quando foi servido aos visitantes milho verde assado, acompanhado de suco de tomate gelado.

Fome e mendicância para muitos, fartura e alegria para uns poucos. Situação explicitada a partir da leitura de outro trecho da reportagem: "Os campos tomateiros da firma Carlos de Brito S.A. cobrem uma área de quase cinco mil hectares, devendo registrar este ano uma produção 'record' de sessenta milhões de quilos do precioso fruto". O noticiário prossegue exaltando as qualidades do "Comendador" Manoel de Brito e da "notável organização Peixe", que, com um trabalho intensivo, a cada ano desenvolvia o parque industrial, expressando o dinamismo da família Brito e equipe, comprometidos com o progresso e o engrandecimento daquela "poderosa" empresa.

Os custos sociais desse progresso eram questionáveis. O Padre Olímpio Torres continuava denunciando a situação dos expropriados da Serra do Ororubá, apelando para uma solução baseada no espírito religioso cristão, como pregava a Igreja em sua doutrina social. Discordando daqueles que diziam tratar-se de um problema do Governo Federal, o sacerdote ironizava a incapacidade municipal para uma solução e a atitude cristã dos responsáveis, quando afirmou a existência de um "farisaísmo cristão a todos os fazendeiros e homens que governam o nosso Município". A crítica à expropriação provocada pela criação de gado na Serra do Ororubá provocou a reação de pessoas que, usando pseudônimos, escreviam ao jornal "*A voz de Pesqueira"*, fazendo acusações ao Pe. Olímpio Torres.

Possivelmente, o fato de muitos índios moradores da Serra terem migrado para a área urbana de Pesqueira, enxotados pelos fazendeiros, tornara a situação social muito grave na cidade. Era difícil tentar um emprego nas fábricas de produtos alimentícios. Ocorria também o surgimento de aglomerações na periferia urbana, formadas, em sua maioria, pelas habitações do operariado. Dentre estes, muitos eram índios da Serra do Ororubá, que se concentravam no Bairro "Mandioca", assim descrito por Sette (1956, p. 76-77),

Acomodando-se a um desvão oferecido pela escarpa inferior da Ororubá, o bairro Mandioca, tendo a sua localização determinada pela proximidade da água e do centro urbano, atravessa com suas ruas mal cuidadas e suas casas de gente muito pobre o vale do Baixa Grande, começa a subir, do outro lado, a contra-encosta e um de seus arruados de casebres, quase trepados uns sobre outros.

Eram moradias comparadas pelo pesquisador às "favelas" das grandes cidades. Atualmente, o local é chamado "Bairro Xucurus" e reúne a grande maioria das famílias indígenas na área urbana de Pesqueira. Em conversas informais, moradores locais mais velhos afirmam que muitas dessas famílias foram expulsas de seus sítios na Serra por fazendeiros invasores. Muitas crianças Xukuru nasceram nessa localidade.

Nas suas memórias, os índios Xukuru do Ororubá falam dos plantios existentes na Serra do Ororubá destinados à indústria

de doces e ainda da época em que trabalharam nas fábricas em Pesqueira. Dentre elas, a Fábrica Peixe era a maior e empregou um grande contingente de índios Xukuru. No atual Museu do Doce, instalado no prédio da desativada Fábrica Rosa, encontram-se amplos painéis fotográficos com crianças trabalhadoras nas primeiras décadas do século XX.

Infância e Adolescência Xukuru: Conquistando Direitos

No início da Década de 1950, os Xukuru pagavam aluguel de suas terras espoliadas de seus pais. Cana Brava era o lugar mais habitado na Serra do Ororubá. O Chefe da 4ª Inspetoria (IR4) do Serviço de Proteção aos Índios/SPI, Raimundo Dantas Carneiro, afirmava que Brejinho era a área mais estéril. Razão pela qual o Posto do SPI para os Xucuru foi instalado em São José, uma região de brejo. Dizia ainda o chefe da IR4 que, nos sábados e quartas-feiras, os índios desciam da Serra para vender frutas, raízes, flores, verduras, beijus e utensílios de palha na feira, na área urbana de Pesqueira.

A população era contada em 2.200 caboclos, como informava o antropólogo norte-americano William Hohenthal, que esteve na Serra do Ororubá. Eles reivindicavam suas terras espoliadas de volta, para mudarem as condições de vida em que se encontravam. Para Carneiro, a criação, em 1954, do Posto Xucuru, como desejavam os índios, com a construção de uma escola em São José e outra em Brejinho, e mais o auxílio do SPI com ferramentas, medicamentos e tecidos para fardamentos escolares e ainda a possibilidade de aquisição de mais uma área de terras, garantiria a tranquilidade para o trabalho dos Xukuru. Um ledo engano, pois o assistencialismo oficial não resolveria a pobreza e a miséria Xukuru, ocasionada pelos esbulhos de suas terras nas mãos de fazendeiros.

As relações dos Xukuru com os chamados "civilizados" nem sempre foram boas. É ao menos o que se pode concluir de um registro de 1965, quando o encarregado do Posto Xucuru, respondendo a um telegrama da IR4, afirmava que, após uma sindicância por ele realizada, encontrara apenas duas índias como empregadas domésticas, uma delas com 16 anos de idade, em casa de "civili-

zados". O agente do SPI informava ainda que nenhum índio prestava serviço na casa de funcionários do Posto. Se ele fora questionado, exista alguma suspeita?

Outro retrato dos Xukuru, com uma detalhada riqueza de informações, é encontrado em um Relatório de Estágio de William Ribeiro, em 1971. As observações resultaram do acompanhamento da rotina do Posto e da convivência muito próxima com os Xukuru. Ribeiro começou afirmando a grande dimensão da área habitada pelos "remanescentes" Xukuru, existindo aldeia distante 20 km da sede do Posto. Toda a área foi percorrida a cavalo por William, que esteve, dentre outros locais, em Cana-Brava, Brejinho, Vila de Cimbres. Ele afirmou ter sido sempre bem recebido por onde passou, apesar do descrédito dos índios em relação ao Posto.

Possivelmente, aproveitando uma prática do trabalho coletivo indígena conhecida entre os Xukuru como "juntada", Ribeiro, juntamente com jovens indígenas moradores no entorno do Posto, depois de uma "permissão" da IR4, prepararam um campo para a prática de futebol nas vizinhanças do Posto. Para "feitura" do campo, porém, os jovens reformaram "um barraco" e construíram mais duas casas para pessoas idosas e sozinhas moradoras de Brejinho.

Diante das precárias condições de vida e pobreza, o estagiário William Ribeiro colocou-se na condição de indigenista salvador, benfeitor dos índios Xukuru, quando afirmou; "Cabendo a nós, indigenistas, levar até eles o mínimo de conforto e segurança, enfim condições de vida". Apesar da falta de recursos, William expressava otimismo e muita crença na atuação dos funcionários do Posto para mudar a situação. Porém, em nenhum momento ele questionou as invasões e apropriações das terras indígenas por parte dos fazendeiros, responsáveis pela situação de miséria em que viviam os índios por toda a Serra do Ororubá.

Em fins dos anos 1980, após a participação na campanha da Constituinte, com a atuação marcante do Cacique "Xicão", os Xukuru retomaram a mobilização pelas suas reivindicações. Motivados pelos direitos fixados na Constituição de 1988 e contando com o apoio de outros povos indígenas do Nordeste e de setores

da sociedade civil, os Xukuru iniciaram a retomada de seu território tradicional, reocupando áreas de várias fazendas até então nas mãos de posseiros. O acirramento dos conflitos entre os índios e fazendeiros, os posseiros nas terras então reivindicadas pelos indígenas, entre os fins dos anos 1980 e meados dos anos 1990, foi motivo de extensas reportagens publicadas na imprensa. Enquanto os fazendeiros negavam a presença de índios "puros" ou a ocorrência dos conflitos, os Xukuru denunciavam as violências, a miséria e a fome em razão de terem suas terras invadidas por grandes criadores de gado.

Para impedir a organização e a mobilização indígenas, os fazendeiros planejaram o brutal assassinato do Cacique "Xicão", ocorrido em 1998. Aumentaram as ameaças e perseguições e posteriormente outras lideranças foram mortas como "Xico Quelé" em 2001. A violência gerou um clima de medo entre os Xukuru e diretamente para os familiares, filhos/as, crianças e adolescentes parentes dos assassinados. Os Xukuru tiveram suas terras homologadas pelo Governo Federal em 2001, lamentavelmente com custo muito alto: o sangue de lideranças assassinadas. A terra demarcada tem permitido uma vida nova ao povo Xukuru, que se dedica à lavoura de subsistência e à criação de caprinos e bovinos. A produção excedente de verduras e frutas é comercializada na feira de Pesqueira e a de leite vendida diretamente a uma fábrica de laticínios.

Descontentes com a demarcação das terras Xukuru, os fazendeiros suscitam conflitos internos, a exemplo das mortes, em 2003, de dois jovens índios acompanhantes do jovem Cacique Marcos, que escapou por pouco ileso de uma emboscada realizada pelo também índio Xukuru Louro Frazão, conhecido por suas relações muito próximas com os fazendeiros. Além disso, existem na Justiça Federal vários processos contra as lideranças Xukuru. Recentemente duas delas foram presas e posteriormente soltas ao constatarem acusações infundadas. A criminalização das lideranças Xukuru, que receberam a solidariedade e a indignação manifestada pela sociedade civil, tem provocado um contínuo estado de tensão na organização daquele povo e de apreensão em suas famílias.

A população Xukuru atualmente é contabilizada, segundo os próprios índios, em mais de 10.000 indivíduos, que habitam 24

aldeias espalhadas pela Serra do Ororubá e com cerca de 200 famílias indígenas concentradas em três bairros, na periferia da Cidade de Pesqueira, além de outras famílias que moram nas demais áreas urbanas da mesma cidade. A partir da liderança do Cacique "Xicão", os Xukuru conquistaram um nível de mobilização e organização com reconhecida visibilidade no cenário político regional e nacional.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, os Xukuru, assim como fizeram com as terras reivindicadas, também retomaram a escola. Na Década de 1950, foram construídas duas escolas pelo SPI na Serra do Ororubá. Esse número foi ampliado com a administração da FUNAI a partir dos anos 1970, a organização e os conteúdos curriculares ficaram também sob a direção da agência indigenista oficial. Em todas essas escolas, os/as professores/as, na sua maioria, eram não-índios/as funcionários/as do órgão estatal

Com a demarcação do território Xukuru e os direitos indígenas reconhecidos pela Constituição de 1988, esse quadro mudou radicalmente. Os Xukuru mobilizaram-se para exigirem os direitos por uma educação diferenciada. Existem várias escolas na Área Indígena Xukuru coordenadas pelos próprios índios por meio do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO), que discute e organiza a Educação Escolar Indígena Xukuru. Como afirmam os índios:

Atualmente, foram elaborados Projetos Didáticos com temáticas relacionadas ao nosso calendário para efetivar o currículo intercultural e interdisciplinar. A partir disso, temos vivenciado o currículo de forma mais dinâmica, fazendo relação dos conteúdos da sociedade nacional com os saberes Xukuru. É assim a escola Xukuru! Ela tem a função de formar os guerreiros e guerreiras, conhecedores dos seus direitos e deveres e fortalecedores da sua identidade étnica e cultural, repassando a história dos nossos antepassados e fortalecendo a nossa luta. (Professoras e professores Xukuru, 2005, p.3).

O menino Gercino cresceu em meio a uma trajetória que pode ser considerada emblemática, por ser uma história pessoal que se fundiu à história do povo Xukuru. Nascido sem-terra e falecen-

do como morador da retomada Aldeia Pedra d'Água, um lugar mítico-religioso para os Xukuru do Ororubá, ele esteve ao lado do Cacique Xicão, de quem recebia manifestadas expressões públicas de muita estima e consideração, nas mobilizações contemporâneas dos Xukuru na busca de seus direitos. Acompanhou Xicão nas muitas viagens dos Xukuru ao Recife e à Brasília, onde foram pressionar a FUNAI e os demais órgãos públicos, bem como realizar a articulação com aliados, parceiros da sociedade civil nas denúncias das perseguições, violências e assassinatos de lideranças Xukuru, consequências das reivindicações pela demarcação das terras indígenas

Aos 83 anos, "Seu" Gercino via, com a posse das terras, a concretização do sonho tão esperado, desde criança: a dignidade para o povo Xukuru. A organização e a educação escolar Xukuru são expressões desse sonho. Segundo o COPIXO, as 42 escolas Xukuru, onde quase todos/as os/a 186 docentes são indígenas, com exceção de alguns/as que atuam no Ensino Fundamental II e Médio, atendem cerca de 5.000 estudantes em todas as modalidades de ensino, sendo a grande maioria dos/as alunos/as crianças e adolescentes.

AGRADECIMENTOS: sou imensamente grato a Humberto Miranda pelos insistentes convites, apesar das minhas restrições por não ser especificamente uma área em que pesquise, para participar no *Seminário 20 ANOS do ECA* (Recife, UFRPE, 12 a 14/07/2010). Pela ênfase constante na importância da abordagem da temática indígena no âmbito das discussões sobre o ECA. Pela paciência na espera e na expressa acolhida entusiástica deste texto, cujas ideias foram esboçadas na apresentação realizada naquele Seminário.

Referências

ANDRADE, Manuel C. de. *A terra e o homem no Nordeste*. 4. ed. São Paulo, LECH, 1980.

ALMEIDA, Maria Regina C. de. *Metamorfoses indígenas:* identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2003.

ARANTES, Adlene Silva. *O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)*. Recife, UFPE, 2005. (Dissertação Mestrado em Educação).

AZEVEDO, Anna Elizabeth Lago de. *O Diretório Pombalino em Pernambuco*. Recife, UFPE, 2004. (Dissertação Mestrado em História).

CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Relações de dependência social no Agreste Centro Ocidental de Pernambuco*. Recife, UFPE, 1979. (Dissertação Mestrado em Sociologia – PIMES).

LIVRO DA CRIAÇÃO DA VILA DE CIMBRES (1762-1867). Recife, FIAM-CEHM/Prefeitura Municipal de Pesqueira, 1985.

NUNES, Angela M. *O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras*. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo, Global, 2002, p.236-277.

PROFESSORAS E PROFESSORES XUKURU. *Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta*: o projeto político pedagógico das escolas. Olinda, Centro de Cultura Luiz Freire, 2005.

SETTE, Hilton. *Pesqueira: aspectos de sua Geografia Urbana e de suas interrelações regionais*. Tese de concurso para provimento efetivo da cadeira de Geografia do Brasil do Colégio Estadual de Pernambuco. Recife, 1956.

SILVA, Edson. Os Xukuru e o "sul": migrações e trabalho indígena na lavoura canavieira em Pernambuco e Alagoas. In: *CLIO. Série História do Nordeste*. Recife, UFPE, v. 26.2, p. 215-244, 2009.

_____. *Xucuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988*. 2008. Campinas, UNICAMP, 2008. (Tese de Doutorado em História Social).

_____. Povo Xukuru do Ororubá: história a partir das memórias de "Seu" Gercino. In: *Saeculum- Revista de História*. [18]; João Pessoa, jan/ jun. 2008, p.75-90.

_____. “Nós vencemos a Guerra!” História, memórias e leituras indígenas da Guerra do Paraguai. In: *CLIO. Série História do Nordeste*. Recife, UFPE, v. 25, p. 39-65, 2008.

_____. História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá. In: *Tellus*. Campo Grande, UCDB, v. 7, p. 89-103, 2007.

SILVA, M. Rafaela da. *Índios na Mata Sul/PE:* memórias, refazendo a vida, refazendo a História. Recife: UFRPE, 2007. (Monografia Curso de Especialização em Ensino de História).

SUESS, Paulo. O menor bem amparado: a criança indígena. In: *Vida pastoral*. São Paulo, Paulinas, março-abril de 1987, p.2-7.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Aprendizes da Guerra. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1999, p. 192-209.

Notas

1. In: CALADO, 1979, p.155. (Anexo V).

2. Quadro com relação dos índios do Urubá/Voluntários da Pátria, em 02/04/1865. Arquivo Público Estadual/APE, Códice, DII-19, folha 83.

3. Ofício do Diretor Geral dos Índios, em 21/01/1866. APE, Cód. DII-19, fl. 96.

4. Of. da Diretoria Parcial dos Índios de Cimbres, em 01/08/1869, ao Presidente da Província de Pernambuco. APE, Cód. DII-29, fl. 146.

5. O Colégio de Órfãos era destinado a crianças sãs de sete a nove anos de idade. A partir de 1866 estava localizado próximo ao centro comercial do Recife, na Rua da Glória, Bairro da Boa Vista, onde conviviam internos indígenas, negros e pobres. Convém lembrar que instituições desse tipo funcionavam com um sistema disciplinar bastante rígido, com registros de que os internos eram submetidos a maus-tratos e até a torturas (ARANTES, 2005).

6. A entrevista com “Seu” Gercino, na época com 80 anos, foi realizada em 11/08/2004, na Aldeia Pedra D’Água, Serra do Ororubá, Pesqueira/PE. (SILVA, 2008).

7. Livro de Registro de Enterramentos 1943-1946, Livro 46ª; Livro de 1954. Arquivo da Prefeitura Municipal de Pesqueira.

8. Zenilda Maria de Araújo, "Dona Zenilda", 55 anos. (Viúva do Cacique "Xicão"). Aldeia Santana, Serra do Ororubá, Pesqueira/PE, em 04/07/05.

9. Raiz tóxica, mas comestível se devidamente preparada

10. Maria Alves Feitosa de Araújo, "Dona Lica", 52 anos. Aldeia Cana Brava, Serra do Ororubá, Pesqueira/PE, em 15/12/05.

11. Juvêncio Balbino da Silva, 76 anos. Aldeia Cana Brava, Serra do Ororubá, Pesqueira/PE, em 15/12/2005.

12. "Notas soltas". A voz de Pesqueira, Pesqueira, 21/06/1953, p.1.

13. "Feira". A voz de Pesqueira, Pesqueira, 28/06/1953, p.1.

14. "Medida acertada". A voz de Pesqueira, Pesqueira, 5/07/1953, p.1.

15. "Grande safra de tomate". A voz de Pesqueira, Pesqueira, 26/07/1953, p.1.

16. "Aos meus leitores". A voz de Pesqueira, Pesqueira, 2/08/1953, p.1.

17. As informações estão em um texto de três páginas datado de Recife, julho de 1957, de autoria de Raimundo Dantas Carneiro, Chefe da 4ª IR do SPI.

18. Ofício de Agenor da Silva Guedes – Agente do SPI, do Posto Indígena Xucuru, 24/11/1965, para a IR4. Museu do Índio/Sedoc, mic. 179, fot. 665.

19. Relatório de Estágio. MÊS: AGOSTO/SET/OUT. De William Ribeiro Ormundo, no Posto Indígena Xucuru 27/10/1971. Museu do Índio/Sedoc, mic. 301, fot. 1167.

20. Relatório de Estágio. Op. cit.

INFÂNCIA E NEGRITUDE

Delma Josefa da Silva

A Infância Negra no Brasil

Nossa abordagem consistirá em situar o processo histórico de inserção da criança negra na sociedade brasileira e a forma como o Estado brasileiro a tratou ou tem tratado. As condições de vida no tráfico negreiro dos tumbeiros, passando pela utilização no modo de produção escravista à roda dos expostos. Focaremos o contraditório na Lei do Ventre Livre, de 1871, que não libertou efetivamente as crianças negras nascidas livres; a presença e utilização das crianças negras na Guerra do Paraguai; os obstáculos legais no campo educacional: a proibição do negro ter acesso à educação no Império, posto no Decreto nº 1.331 de 1854, e o Decreto nº 7.031, de 1878, que estabelecia condições inexistentes na época para o negro, mesmo livre, ter acesso à educação. Abordaremos também as oportunidades educacionais já na República, particularmente nos últimos 20 anos, onde a universalização do acesso inda não é pleno, em especial para a criança negra, pois estas continuam, em sua maioria, a não ingressar na idade correspondente à educação infantil, o que acarreta reflexos no rendimento do ensino fundamental. Por fim, trabalhamos a necessidade do debate na sociedade sobre a questão do racismo, pois as raízes das ideias racistas ainda refletem na baixa oportunidade para a efetivação dos direitos das crianças negras e suas famílias na sociedade brasileira. Neste debate faz-se necessário incluir dimensões de identidade étnico- racial e de diversidade cultural.

A Diáspora Africana no Brasil e o tráfico de crianças negras nos tumbeiros

Pesquisas recentes informam que o tráfico transatlântico realizado pelos europeus negociou cerca de 12 milhões de africanos, pessoas para serem escravizadas nas Américas. Dessas pessoas, cerca de 4-5 milhões foram comercializadas no Brasil por cerca de 350 anos, mesmo após a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, de 04 de setembro de 1850, que proibia o tráfico de seres humanos. É importante registrar que ocorreram outras leis coibindo o tráfico de pessoas, entretanto, sem efeito prático. O que vai interferir na queda significativa do tráfico, após a Eusébio de Queiroz, é o contexto externo. A pressão da Inglaterra sobre os países que exerciam o tráfico era intensa. A própria Lei Eusébio de Queiroz e a Lei que considerava o tráfico com pirataria, de novembro de 1831, são resultados dessa pressão externa e fazem parte das tentativas, no campo legal, de coibir o tráfico.

No que se refere à infância negra, estudos recentes, no campo da história sócio-econômica-política e cultural do Brasil, têm revelado que cerca de 25% da carga dos tumbeiros, os navio negreiros, era constituída por crianças. Dentre os argumentos apresentados está o de que as crianças são fáceis de controlar, ocupavam menos espaço, comiam menos e supostamente seriam mais fáceis de doutrinar. Como afirma Rocha (2002), *a infância não acontece da mesma forma para todas as crianças e as histórias se diversificam a cada experiência*. No Brasil a Infância Negra é carregada de violência, desamparo e negação de direitos por parte do Estado, vejamos o que diz a Lei do Ventre Livre.

Lei do Ventre Livre - Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871

A Princesa Imperial Regente, em nome de S. M. o Imperador e Sr. D. Pedro II, faz saber a todos os cidadãos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criálos e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da

escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Essa lei revela um teor contraditório posto em nossa legislação. A Lei 2.040, Lei do Ventre Livre, vai explicitar exatamente, do ponto de vista formal, que o filho de escrava nasce livre, porém fica submetido ao dono da escrava até atingir 8 anos de idade. Passada essa idade e caso o Estado não lhe indenize pelos gastos com o escravo durante os 8 anos, o escravo o pagará em serviços até os 21 anos de idade.

Registre-se que, antes da Lei do Ventre Livre, a partir dos sete anos, as crianças dos escravizados já podiam ser separadas dos pais e já podiam ser vendidas para trabalhar para outras famílias. Além de comprar crianças negras, na condição de escravizadas, para serem utilizadas no trabalho doméstico, havia também outra finalidade nesta compra: servir à criança branca como objeto de uso, brinquedo, com a finalidade de proporcionar uma distração para os filhos do escravocrata. Nesses casos, os maus tratos também eram frequentes. Aliás, maltrato era algo muito comum nas instituições que acolhiam as crianças pobres e órfãos. Destacamos aqui a existência da Roda dos Expostos.

A Roda dos Expostos

A Roda dos Expostos, ou Roda dos Excluídos, ou ainda Roda dos Enjeitados, tem sua origem na Idade Média, séc. XIII, na Itália. Sobre a origem dessa assistência por parte da Igreja Católica, Dannemann (2006) afirma que do fundo das águas do Rio Tibre

os pescadores romanos do século XIII não traziam apenas peixes para os seus barcos, mas corpos de recém-nascidos lançados ao rio por seus próprios pais. Preocupado com esta situação, o Papa Inocêncio III designou o frei Guy de Montpellier para criar um serviço no Hospital do Espírito Santo, em Roma, para receber as crianças enjeitadas. O religioso mandou abrir um buraco na parede e encaixar ali uma espécie de caixa cilíndrica, onde a criança podia ser deixada sem que a mãe precisasse se identificar. Assim

nasceu a "Roda dos Expostos", também chamada de "Roda dos Enjeitados", que logo se disseminou por toda a Europa e depois por outros países.

No Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada ocorreram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a Roda dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Inicialmente em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738), no Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do Império. As crianças negras na maior parte desse período são propriedades dos senhores, mesmo após a Lei do Ventre Livre, em 1871, como veremos a seguir.

Temos na organização social e política brasileira um ícone na luta pela abolição, Luiz Gama, pouco abordado em nossos livros de História em todas as modalidades de ensino. Luiz Gama, nascido livre em 21 de junho de 1830 em Salvador, filho de Luiza Mahim, uma das lideres da Revolta dos Malés de 1835, Salvador. O menino Luiz foi vendido pelo pai, por dívida de jogo, aos dez anos de idade, em 1840. O escritor J. Romão da Silva considera que Luiz Gama é "o homem que triunfou sobre o destino. Um precursor e revolucionário do direito, literatura e jornalismo".

Em matéria do Jornal do Commercio de 11 de julho de 2010, sobre os 180 anos do nascimento de Luiz Gama, o fato da venda do infante Luiz aos 10 anos é narrado da seguinte forma pela jornalista Samara Fernandes:

a venda de Luiz Gama, quando criança, o remeteu de Salvador em novembro de 1840 para o Rio de Janeiro. Passou cerca de um mês na capital, até ser negociado com o contrabandista Antônio Pereira Cardoso, que o levou para Santos. O menino foi a pé da província litorânea até Campinas e, após ser recusado por vários compradores, devido a sua origem baiana, à época conhecida por terra de negros rebeldes devido a movimentos como a Revolta dos Malês e Sabinada, ficou na casa do próprio comerciante. Por ironia, foi na residência do contrabandista que aconteceu um episódio determinante para a vida do menino. "Lá ele conheceu o jovem Antônio Rodrigues de Araújo. Contrário à escravatura, ele ensinou Gama a ler e também conceitos humanísticos", afirma, em entrevista por telefone, a professora Lígia Ferreira, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que tem diversos artigos publicados sobre o abolicionista e é a organizadora da reedição crítica do

livro Primeiras trovas burlescas de Luiz Gama e outros poemas (Martins Fontes, 295 páginas). Inteligente e ávido pelo conhecimento, o agora rapaz de 17 anos, passou a pesquisar e reunir provas da sua condição de homem livre

Nelson Câmara, advogado e autor do livro Luiz Gama - O advogado dos escravos, afirma que

ele se tornou um ferrenho abolicionista republicano, um dos fundadores da loja maçônica América, e empunhou o direito, a literatura e o jornalismo como armas para fazer justiça aos companheiros de raça. De acordo com Câmara, o advogado libertou mais de mil escravos fazendo uso, apenas, das leis vigentes e não aplicadas do Império. No âmbito jurídico, Gama teve atuação memorável e seu escritório no Largo da Sé tornou-se ponto de encontro para jovens estudantes de direito que compartilhavam dos mesmos ideias, como Castro Alves e Rui Barbosa. "Ele foi destemido e pioneiro no uso do habeas corpus. Utilizar o recurso não era uma tarefa fácil, pois, o texto trata de cidadão e os negros não eram assim considerados. Cada defesa era uma ginástica jurídica", diz Câmara.

Por sua atuação, Luiz Gama sofreu ameaças e, neste contexto, ele escreveu ao filho Benedicto Graccho uma carta testamento:

Meu filho, Dize a tua mãe que a ela cabe o rigoroso dever de conservar-se honesta e honrada; que não se atemorize da extrema pobreza que lego-lhe, porque a miséria é o mais brilhante apanágio da virtude. Tu, evita a amizade e as relações dos grandes homens; eles são como o oceano que se aproxima das costas para corroer os penedos. Sê republicano, como o foi o Homem-Cristo. Faze-te artista; crê porém, que o estudo é o melhor entretenimento, e o livro o melhor amigo.

Faze-te apóstolo do ensino, desde já. Combate com ardor o trono, a indigência e a ignorância. Trabalha por ti e com esforço inquebrantável para que este País em que nascemos, sem rei e sem escravos, se chame Estados Unidos do Brasil.

Sê cristão e filósofo. Crê unicamente na autoridade da razão, e não te alies jamais a seita alguma religiosa. Deus revela-se tão somente na razão do homem, não existe em Igreja alguma do mundo. Há dois livros que recomendo-te: a Bíblia Sagrada e a Vida de Jesus por Ernesto Renan. Trabalha e sê perseverante.

Lembra-te que escrevi estas linhas em momento supremo, sob ameaça de assassinato. Tem compaixão de teus inimigos, como eu compadeço-me da sorte dos meus. Teu pai, Luiz Gama.

Do orfanato à presença na Guerra do Paraguai 1864-1970

Poucos acreditam quando falamos que o Brasil enviou crianças para a Guerra do Paraguai. Alguns dizem: "isso foi feito pelo Paraguai, não sabia que o Brasil também". O fato é que o Brasil enviou, sim, crianças com 10 anos e mais idade para a Guerra, para servir em funções extremamente perigosas como municiar armas e canhões. Aos negros adultos, nós sabemos, era prometida a liberdade, caso regressassem. E quase nenhuma criança regressou. Em algumas instituições de instrução, inclusive, era esse o destino/castigo para aquelas mal comportadas, incorrigíveis; elas eram remetidas ao Exército Brasileiro, condenadas precocemente à morte.

Verificamos, no decorrer do texto, que muitos são os desafios na sociedade brasileira referentes à infância negra. O direito à educação de qualidade ainda é um setor cujo avanço é insipiente. Na perspectiva de contribuir com este campo apresentaremos aqui as questões educacionais ainda postas na sociedade brasileira após 1888, ano da abolição da escravatura.

A infância na República: o desafio de constituir-se sujeito de direito

Nestes últimos 20 anos da República no Brasil, destacamos alguns desafios para garantir o pleno direito às crianças brasileiras, dentre elas as crianças negras, as mais afetadas pela negação de direitos. Evidenciamos nessa negação o elementar direito a existir. Apesar do registro de nascimento ter avançado nesse início de terceiro milênio, ainda temos uma elevada taxa de subregistro de nascimento no Brasil. Dados do IBGE de 2008, divulgados em junho de 2010, informam que 8,9% dos bebês nascidos em 2008 não foram registrados. É importante ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente garante que toda criança tenha direito ao registro civil gratuito. É importante ainda registrar que, frente a esse direito, o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, PNDH-3, no Eixo Orientador 3, no objetivo estratégico I da Diretriz 7 afirma:

a) Ampliar e reestruturar a rede de atendimento para a emissão de registro civil de nascimento visando a sua universalização. Para isto sugere interligar maternidades e unidades de saúde aos cartórios, por meio de sistema manual ou informatizado, para emissão de registro civil de nascimento logo após o parto, garantindo ao recém nascido a certidão de nascimento.

Da saúde passamos para o direito à educação. Na década de 90, vivenciamos a Campanha "Toda Criança na Escola", motivada pelo fato de que o Brasil ainda tinha milhares de crianças sem conseguirem ingressar no ensino fundamental, obrigatório para a faixa etária de 7 a 14 anos. No momento atual, o direito à educação amplia-se para a Creche e para a Educação Infantil, a primeira inclui as crianças de 0 a 3 anos, a segunda atende as crianças acima de 3 anos de idade. Estudos sobre essa modalidade de ensino têm revelado o ingresso da criança negra apenas no Ensino Fundamental, já com 6 anos. Isso provoca uma defasagem no processo de interação com o outro e nos processos que envolvem ludicidade, motricidade e criatividade que são estruturadores para a fase do Ensino Fundamental. Milhares de crianças negras ainda estão fora da Creche e da Educação Infantil, pois é uma modalidade que a Educação Pública ainda não consegue dar conta. Para termos uma ideia, a Rede Municipal de Ensino do Recife tem 144 mil estudantes matriculados, 214 escolas e 28 creches, conveniadas são 119 escolas e 25 creches. Isso implica afirmar que a responsabilidade dessa modalidade de ensino, que é municipal, está praticamente descoberta frente à demanda para a Educação Infantil.

A infância negra e a educação: desigualdade no direito de acesso e permanência

No livro História das Crianças no Brasil, no texto introdutório, a historiadora Mary Del Priore (1999) afirma que *o ensino público só foi instalado, e ainda assim mesmo de forma precária, durante o governo do marques de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a saída para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura.*

Um exemplo da afirmativa anterior é a educação voltada para os enjeitados ou órfãos acolhidos pela Igreja Católica. O estudo de Adlene Arantes Silva (2005) informa que a Casa dos Expostos era um lugar de instrução formal destinada a crianças negras e bran-

cas. Apesar de serem entregues a essa instituição nas mesmas condições, a educação das meninas negras seria diferente da educação das meninas brancas, assim como a dos meninos negros e brancos. O destino das meninas negras era casar igualmente com um enjeitado; a menina branca poderia casar com enjeitados ou com "sujeitos que tinham ofício" e que a quisessem desposar. As meninas brancas também aprenderam "a cozer, fiar e tecer algodão"; às meninas negras, essa aprendizagem era negada. Os meninos negros só casariam com as meninas enjeitadas e trabalhariam a terra; o acesso às letras e à matemática lhes era negado. Os meninos brancos seriam empregados na tropa e na Marinha e, para a melhor execução deste projeto, era necessário que na menoridade lhes ensinassem a ler, escrever e contar.

Os indicadores sócio-econômicos, políticos e culturais informam que a maioria da população negra brasileira é atingida negativamente pela concentração de renda, pelo baixo padrão de vida, pelo incipiente acesso à educação e à cultura de qualidade. Pesquisa publicada em 2008 pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada-IPEA, sob a organização de Theodoro (2008), informa que após 120 anos de abolição, completados em 2008, o Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, pouco se alterou para a população negra, no que diz respeito à educação, à saúde e ao mercado de trabalho.

Considerando os 120 anos de República completados de 2009, e os 121 anos de Abolição, a situação educacional de pretos, pardos e brancos, no que se refere à taxa de escolarização, ainda não atingiu a universalização, veja a seguir a evolução no período 1992-2008.

Evolução das taxas de Escolarização (%)			
Ano	Cor		
	Pretos	Pardos	Brancos
1992	79,2	82,5	91,0
2001	94,0	5,5	97,5
2008	97,2	97,8	98,4

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar-PNAD/IBGE - 2008

Vivemos em 2010 os processos de Conferências de Educação nas esferas municipal, estadual e federal. A análise de Wilson Roberto de Mattos, ex-conselheiro da Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação sobre a Conferência Nacional de Educação aponta que:

dos objetivos da Conferência Nacional de Educação de 2010, o principal deles foi estimular o processo de construção do chamado Sistema Nacional Articulado de Educação. No Documento Final, em várias ocasiões em que esse Sistema Nacional aparece como perspectiva, fica clara a concepção de que a sua edificação deve estruturar e nortear institucionalmente, o desenvolvimento da educação nacional, tanto básica quanto superior, em termos estratégicos, sobretudo, no que diz respeito às preocupações com o aumento e consolidação da sua qualidade e valorização. Sendo assim, decorre que as referências à necessidade de promoção da igualdade entre os diferentes segmentos populacionais - em especial, em relação aqueles historicamente discriminados -, como condição constitutiva do processo de construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, revelam a disposição da sociedade brasileira - expressa pela representatividade da Conferência-, de incorporar de modo nominal e diferenciadamente, as demandas dos grupos populacionais subalternizados, no conjunto das determinações legais e normativas que devem orientar e regular o futuro da educação brasileira, nos termos do que venhamos a definir como sua qualidade e valor.
[...] ao consolidar o **Sistema Nacional de Educação***, asseguram-se, em última instância, as políticas e mecanismos necessários à garantia: [...] do reconhecimento e respeito à diversidade, de promoção de uma educação antirracista e antisexista. [...] (Documento Final - CONAE, 2010, p.24.)*

> A consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das **desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual** ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. (Documento Final - CONAE, 2010, p.30)

Aquarela Brasileira

1. Acastanhada
2. Agalegada
3. Alva
4. Alva-escura
5. Alvarenta
6. Alvarinta
7. Alva-rosada
8. Alvinha
9. Amarela
10. Amarelada
11. Amarela-queimada
12. Amarelosa
13. Amorenada
14. Avermelhada
15. Azul
16. Azul-marinho
17. Baiano
18. Bem-branca
19. Bem-clara
20. Bem morena
21. Branca
22. Branca-avermelhada
23. Branca-melada
24. Branca-morena
25. Branca-pálida
26. Branca-queimada
27. Branca-sardenta
28. Branca-suja
29. Branquiça
30. Branquinha
31. Bronze
32. Bronzeada
33. Burguesinha-escura
34. Burro-quando-foge
35. Cabocla
36. Cabo-verde
37. Café
38. Café-com-leite
39. Canela
40. Canelada
41. Cardão
42. Castanha
43. Castanha-clar
44. Castanha-escura
45. Chocolate
46. Clara
47. Clarinha
48. Cobre
49. Corada
50. Cor-de-café
51. Cor-de-canela
52. Cor-de-cuia
53. Cor-de-leite
54. Cor-de-Our
55. Cor-de-rosa
56. Cor-firma
57. Crioula
58. Encerada
59. Enxofrada
60. Esbranquecimento
61. Escura
62. Escurinha
63. Fogoió
64. Galega
65. Galegada
66. Jambo
67. Laranja
68. Lilás

continuação

continuação

69. Loira	103. Negra
70. Loira-clara	104. Negrota
71. Loura	105. Pálida
72. Lourinha	106. Paraíba
73. Malaia	107. Parda
74. Marinheira	108. Parda-clara
75. Marron	109. Parda-morena
76. Meio-amarela	110. Parda-preta
77. Meio-branca	111. Polaca
78. Meio-morena	112. Pouco-clara
79. Meio-preta	113. Pouco-morena
80. Melada	114. Pretinha
81. Mestiça	115. Puxa p/branca
82. Miscigenação	116. Quase-negra
83. Mista	117. Queimada
84. Morena	118. Queimada de praia
85. Morena-bem-chegada	119. Queimada de sol
86. Morena-bronzeada	120. Regular
87. Morena-canelada	121. Retinta
88. Morena-castanha	122. Rosa
89. Morena-clara	123. Rosada
90. Morena-cor-de-canela	124. Rosa-queimada
91. Morena-jambo	125. Roxa
92. Morenada	126. Ruiva
93. Morena-escura	127. Russo
94. Morena Fechada	128. Sapecada
95. Morenão	129. Sarara
96. Morena-parda	130. Saraúba
97. Morena-roxa	131. Tostada
98. Morena-ruiva	132. Trigo
99. Morena trigueira	133. Trigueira
100. Moreninha	134. Turva
101. Mulata	135. Verde
102. Mulatinha	136. Vermelha

Problemas enfrentados pelas crianças e jovens negros em sua escolarização

1. A questão do acesso e da permanência

No campo educacional pesquisas ratificam que o ingresso de alunos(as) negros(as) na escola ainda é marcado por questões de acesso e permanência. O ingresso na Educação Infantil ainda não é uma realidade, em que pese o avanço da lei de incluir essa modalidade de ensino na obrigatoriedade do Estado para o Ensino Fundamental.

De acordo com dados do IBGE de 1991, apenas 6,1% dos pretos e 8,3% dos pardos não ficaram para trás em seus estudos, atingindo o sucesso escolar, no quesito progressão. O índice para os brancos é de 27.7%. De acordo com o INEP/MEC, de cada 100 alunos cursando o ensino médio, menos de 30 são negros. Esse quadro pouco se alterou nos anos 2000.

Dentre os motivos que levam o estudante negro jovem a não permanecer na escola estão a baixa identificação com o espaço escolar e a necessidade de trabalhar por pressão da família. No caso das crianças, os estudos de Eliane Cavalleiro (1998) sobre a educação infantil identificavam que o carinho, o incentivo às tarefas realizadas com sucesso são distribuídos distintamente pelos professores dessa modalidade de ensino, e isso vai gerar uma baixa autoestima nessas crianças.

A presença de manifestações de racismo ocorre desde as séries iniciais. As crianças da Educação Infantil já passam a sofrer a discriminação dos colegas e dos professores que - por não saberem enfrentar a situação e/ou simplesmente a ignorarem - reproduzem na prática comportamentos que oscilam entre a omissão e o estímulo ao revide. Por vezes, os próprios professores assumem uma postura discriminatória através de seu comportamento com os alunos, quando a sua "atenção, carinho e afeto são distribuídos de maneira desigual, e a categoria etnia regula o critério de distribuição. Essas atitudes das professoras podem diminuir a possibilidade de as crianças negras se sentirem queridas por elas" (CAVALLEIRO, 1998, p. 38).

2. Ausência do enfoque de identidade na grade curricular

Estudo realizado por SILVA (2004), em 1987 em Salvador, Bahia, sobre o negro no livro didático, informa que essas publicações tem ilustrado o negro de forma esteriotipada, em funções subalternas, geralmente representadas em posições pouco valorizadas socialmente. A história oficial por muito tempo relacionou o negro apenas ao escravo. Pouco se fala das sublevações, das revoluções, das lutas por um Brasil livre e republicano, como o movimento da Conjuração Baiana em 1789. A nossa escola ainda desconhece a forma de constituição dos quilombos, os livros ainda tratam os quilombos como lugar de negros revoltosos e baderneiros. Pouco se fala dos quilombos como uma vivência de uma sociedade autogestionária, com modo de produção e organização sócio-política próprias.

Em janeiro de 2003, o Presidente Lula sancionou a Lei Federal 10.639/03, complementar à Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96. A 10.639/03 determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar das redes pública e privada. Transcorridos sete anos da promulgação da lei, em 2010, pouco se avançou nas duas redes. Essa iniciativa fortalece a necessidade de se trabalhar no currículo as dimensões de identidade numa perspectiva de fortalecimento da autoestima e de reconhecimento histórico-político social da efetiva participação dos povos negros na constituição do Brasil.

3. O fracasso escolar

A afirmativa de Magda Soares de que a escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares explicita quão invisível permanece para essa escola a história sócio-cultural e as várias dimensões de identidades desses estudantes, *o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma democratização do acesso à educação, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola*. (SOARES, 1987 p. 05).

No livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, aprendemos que *ensinar exige risco, aceitação do novo*

e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1998 p. 39). Para Freire (i*bidem* p. 39-40) *faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.*

Em seu livro Educação como Política Pública, Janete Azevedo afirma que:

ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como o agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente imperantes entre nós. (AZEVEDO, 2004p. VIII Prefácio 2ª Edição)

O debate sobre fracasso escolar nos remete invariavelmente ao debate sobre o sucesso e o aproveitamento. Para isso, seria necessário construirmos indicadores de qualidade, onde estivessem presentes referenciais, para a educação, das relações étnico/raciais na escola, contemplando plenamente os marcos legais e os procedimentos que podem dar visibilidade e reconhecimento à história dos afro-brasileiros. Nesta perspectiva, a escola precisa verdadeiramente se perguntar: qual o significado que o pertencimento sócio-cultural, constituinte das dimensões de identidades das crianças e jovens negros/as, tem para a escola? Despertar o seu interesse? Isto é relevante para estar incluído estruturalmente no Projeto Pedagógico da Escola?

4. O silenciamento sobre a existência do racismo no interior da escola

No ambiente escolar, o debate sobre o racismo e o preconceito ainda é insuficiente ou mesmo ignorado. Os/as estudantes falam da existência das práticas racistas, mas há uma determinante negação de serem delas alvo ou sujeito. Em sala de aula, não se fala no assunto e quando ele surge é identificado como o eufemismo de "brincadeira". A reprodução dessa prática disfarçada de brincadeira necessita ser enfrentada, pois pode significar a adoção do racismo como uma forma deturpada de diversão. O divertimento é algo saudável, necessário e indispensável ao ser humano. Não

há divertimento na ofensa, na agressão, na humilhação, na subordinação que caracterizam as manifestações de racismo. A banalização do racismo requer, na perspectiva educativa, iniciativas que elucidem a sua origem, formas de produção e de superação.

O racismo pode ser definido como um comportamento e uma ideologia. Enquanto comportamento, traduz uma aversão à pessoa pelo simples pertencimento étnico/racial observável, principalmente através de seu biótipo, como cor de pele, tipo de cabelo, nariz. Enquanto ideologia, está sedimentado nas ideias de raça, tendo por referência as noções de cultura superior e inferior.
As denúncias de práticas racistas no interior da escola, e na sociedade em geral, têm de ser acolhidas com seriedade. A autoridade escolar, quando acionada para apurar as denúncias, precisa exercer o seu papel, corresponder à expectativa do alunado que lhe confere o poder para administrar conflitos, pois em última instância as manifestações de racismo têm criado diversos conflitos no interior da escola. Ao assumir a pedagogia do silêncio, a escola cria uma fissura na construção da pedagogia da autonomia e da liberdade, pois na autonomia somos criativos, inventivos, aspiramos à participação; na liberdade, exercemos e nos constituímos enquanto sujeitos de direito. Pensar a pluralidade cultural no Brasil, e refletida na escola, implica, necessariamente, em considerar os princípios de liberdade e autonomia, para nos conhecermos e reconhecermos como sujeitos históricos.

A questão do racismo e o necessário debate sobre afirmação de identidades

No primeiro censo do Brasil, em 1800, o quesito *cor*, em levantamento feito por Chiavenato (1987), não era autodefinido como nos dias atuais. Naquele período, foram declarados como negros 47% da população brasileira; em 1991, os declarantes são pouco mais de 5%. A mudança do perfil oficial demográfico - tradução de uma mudança social e política no país - é atribuída à ideologia da classe que se fez dominante. De acordo com Chiavenato (1987, p. 174):

desde que a ideologia racial evoluiu até à política de um desejado branqueamento, a população negra no Brasil decaiu desde os 47% (1800), 20% (1880), 14% (1890-1940) para 11% em 1950. De 1800 a 1950, a popula-

ção branca cresceu 34 vezes, a negra teve um aumento vegetativo de pouco mais de três vezes, que significa realmente uma diminuição de 53% em relação ao total de 1800.

A força ideológica do racismo existente no Brasil perpetrou nossa cultura e produz uma questão referente à autoimagem negativa de milhares de negros. O assunto permeia o debate étnico/racial no país, colocando a necessidade do diálogo como necessário à compreensão dos contextos de construção das identidades afro-brasileiras. O termo raça surgiu no Séc. XIX, no campo da biologia nos estudos da taxonomia da origem das espécies de Charles Darwin, e foi transposto para classificar a diversidade humana à luz dos povos que se consideravam superiores e desenvolvidos. Ao longo das décadas de 1950 a 1970, foi ressignificado sócio-politicamente, pois, embora não se aplicasse para classificar a espécie humana, permanecia um elemento fundamental para explicar as desigualdades persistentes na sociedade em geral, a tal ponto de ser objeto de debate nas Nações Unidas.

No âmbito das Organizações das Nações Unidas - ONU, foram realizas três conferências mundiais sobre o racismo. A terceira Conferência realizada em 2001, em Durban, África do Sul, focaliza o desenvolvimento prático de medidas e estratégias que os Estados Membros da ONU devem adotar para coibir em suas sociedades o racismo, e o papel da educação nesse ponto é fundamental.

Os afro-brasileiros, mesmo quando não se autodefinem, são exteriormente identificados pelo grupo social, o que faz ser relevante a abordagem sobre as definições de *"cor"* existentes na sociedade. A título de ilustração a seguir apresentamos a classificação do censo brasileiro de 1980, onde a autodefinição da população permitiu uma miscelânea de 136 cores.

O racismo não é inato, é algo aprendido culturalmente, ninguém nasce racista, torna-se racista, já afirmou Nelson Mandela. A cultura é uma construção humana, elaborada, vivenciada, experimentada em determinados contextos históricos e territoriais. Forquin (1993), ao se referir à cultura, a considera um patrimônio composto de *conhecimento e de competências*, de instituições, de valores e símbolos, constituído ao longo de gerações e característico

de uma comunidade humana particular, definida mais ou menos ampla e mais ou menos exclusiva.

Assim, compreendemos que a história dos povos, no âmbito da cultura, não possui uma linearidade, um ponto de partida e uma estação de chegada. Se aprendemos a odiar, podemos aprende a amar, respeitar. As culturas são singulares, dependem de uma série de fatores sociopolíticos, históricos, linguísticos, econômicos, geográficos, ambientais. Vamos percebendo também que a cultura dos povos no século XIX estava relacionada ao poder político e econômico, e a cultura se constituía em meio à disputa de interesses mercantis, onde *"a própria cultura é um motivo de conflito de interesse nas sociedades, um conflito pela sua definição, pelo seu controle, pelos benefícios que pode assegurar."* (SANTOS, 1994 p. 28)

É neste território de diversidades que nos constituímos como seres humanos de múltiplas identidades, pois, assim como a cultura, nos diz Castells (1999, p. 23) que:

toda e qualquer identidade é construída. A principal questão na verdade diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço.

Nesta relação cultura e identidade, faz-se necessário compreender as identidades afro-descendentes como múltiplas e variadas. *"Podem ser consideradas positivas ou negativas [...] Têm um caráter duplo, dependem de como os indivíduos se auto-identificam, e de como os outros, externos ao grupo, os identificam"* (CUNHA, 1998, p. 23). Isso explica porque uma pessoa, mesmo sem se autodefinir como negra, pode ser considerada como tal por outra pessoa; ou uma pessoa de tez clara e com ascendência histórica e cultural afro-brasileira poder se autodefinir como negra, ou seja, as características exclusivas do fenótipo, por si só, não definem a autodeclaração étnico-racial de uma pessoa negra ou que se considera branca.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *Educação como Política Pública* – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 56)

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acessado em: 20 de novembro de 2010.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3), 2010.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em: 20 de novembro de 2010.

CÂMARA, Nelson. *O advogado dos escravos*: Luiz Gama. São Paulo: Lettera. doc., 2010.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Racismo do Lar ao Racismo Escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo. Faculdade de Educação da USP, 1998. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CHIAVENATTO, Julio José. *O negro no Brasil*: da senzala à Guerra do Paraguai. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Henrique. *Afrodescendência, Pluralismo e Educação*. Pátio. [S. l] Ano 2, nº 6 ago/out. 1998.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PRIORE, Mary Del. *História das Crianças no Brasil*. 6.ed., 1ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2008.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. *História da Infância: Reflexões Acerca de Algumas Concepções Correntes.* ANALECTA. Guarapuava, Paraná v. 3 no 2 p. 51-63 jul/dez. 2002.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Adlene Arantes. *Educação de Crianças Desvalidas na Província de Pernambuco no Século XIX.* GT 21- Afro-brasileiros e educação. Anped, 2005.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador : EDUFA, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola* - uma perspectiva social. 4. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

SCHWARCZ, Lílian. *História da Vida Privada no Brasil*. Vol 4. 1998, p. 227

THEODORO, Mário (org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. 2. ed. Brasília: Ipea, 2008.

PROBLEMAS DO TEMPO PRESENTE: Violência em questão

Aurenéa Maria de Oliveira

Doutora em Sociologia. Professora adjunta Centro de Educação – Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

Roberto Pacheco

Psicólogo clínico e Mestre em Antropologia pela UFPE, professor da Faculdade Boa Viagem e membro do Núcleo de Estudos sobre o Imaginário do PPGA / UFPE. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

Valéria Nepomuceno Teles de Mendonça

Assistente Social, Doutora em Serviço Social pela UFPE, Coordenadora Executiva do Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC). Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

INFÂNCIA E VIOLÊNCIA: DISCUTINDO DIREITOS NUM CENÁRIO GLOBAL/MULTICULTURAL

Aurenéa Maria de Oliveira

A Promoção dos Direitos Humanos na Contemporaneidade

Segundo Tosi (2003), até pouco tempo atrás, a questão dos direitos humanos era discutida apenas por juristas, como conteúdo diluído em várias disciplinas; por historiadores, cientistas políticos e sociais, que abordavam o tema de modo eventual; e pela UNESCO, que era a única exceção, posto que trabalhava/trabalha de modo contínuo esses direitos tanto como eixo educativo quanto como eixo de pesquisa científica (TOSI, 2003, p. 01).

Contudo, atualmente isso mudou já que os Direitos Humanos aparecem como tema amplamente discutido em instâncias e instituições (*id*.). No Brasil, por exemplo, em 13/05/1996 foram criados o PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos) e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos. Assim sendo, o que mudou para fazer com que esses direitos se deslocassem de um quadro de invisibilidade e ganhassem relevância tanto social como cultural? Algumas alternativas podem nos explicar isso, a exemplo da organização da sociedade civil em seus movimentos sociais; da gestão dos poderes públicos; e do lugar das diferenças. Sobre esta última desenvolver-se-á a argumentação.

As diferenças foram durante muito tempo sufocadas pela construção dos Estados Nacionais no século XIX. Ao serem erguidos, obedeceram à lógica da unidade do poder político como símbolo de soberania e de status internacional. Neste sentido, os objetivos foram ter o poder tanto como estratégia fundamental de unifica-

ção dos territórios por meio da anexação e da conquista, quanto como manutenção das suas fronteiras via monopólio da violência.

Assim, dentre as estratégias de unificação utilizadas para garantir a sobrevivência desses Estados, encontram-se as políticas de homogeneização da população que se configuraram, sobretudo, por meio do controle dos meios de comunicação de massa e pelo controle do sistema de educação, via uniformização da língua. Como consequência dessas estratégias, houve a aniquilação das culturas das minorias que foram integradas à cultura hegemônica maior, num processo flagrante de desrespeito às diferenças do outro. Isso gerou processos de desigualdades com padronização/universalização cultural.

Contudo, como uma reação a esse quadro de marginalidade, emerge, em meados do século passado, o fenômeno denominando, por muitos sociólogos e cientistas políticos, multiculturalismo. Esse termo, entre outras associações semânticas e discursivas, relaciona-se aqui à diferença, no sentido de vê-la como um processo humano e social; como o lugar e os direitos das minorias em relação à maioria; como a ampliação e diversificação do espaço público com busca da universalidade dentro da diversidade; e como a adoção de políticas públicas reparatórias e dos direitos das minorias de gênero, cor, etnia e infância, entre outras. É dentro desse quadro de respeito às diferenças e às minorias que a seguir aborda-se a rede de garantias que é criada para proteger crianças e adolescentes vítimas da exploração sexual.

Proteção e Defesa dos Direitos das Crianças: Aspectos Ligados à Exploração Sexual Infanto-Juvenil no Brasil

Para Zucchetti (2007), as expressões infância e adolescência são categorias que devem ser trabalhadas como construções históricas. Pilotti (1995) faz ainda outra observação distinguindo infância de criança, posto que a primeira remete a um processo sócio-histórico cultural e a segunda a processos mais internos, envolvendo a cognição. Dentro dos espaços multiculturais, a abordagem é realizada sobre as infâncias e não sobre a ideia singular de infância.

Assim, no que refere à infância e à criança que sofre exploração sexual, Aurino, Vieira e outras (2007, p. 01 e 02) afirmam que tal violência envolve, entre outras, dimensões psicossociais, econômicas e culturais. De modo geral, tais dimensões atrelam-se à situação de miséria e de fragilidade na qual muitos jovens se encontram, residindo em lugares sem emprego, renda, moradia e educação. Nesses lugares, o desrespeito envolve a exploração comercial realizada comumente por indivíduos que exercem algum tipo de autoridade, familiar ou não, sobre as vítimas (OLIVEIRA, 2008c e 2010).

A exploração sexual caracteriza-se pela intenção do lucro financeiro ou de outro gênero, mediante a prática sexual. Desse modo, o abuso sexual e a exploração têm a mesma natureza, isto é, de violação de direitos humanos fundamentais da criança e do adolescente, provocando graves danos físicos, psicológicos e sociais para as vítimas (*id.*). Dados da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes no Brasil (AURINO, A. L. B.; VIEIRA, M. & OUTRAS, 2007, p. 02) dão conta de que a exploração sexual comercial é maior na região Nordeste:

Nordeste 31,8%
Sudeste 25,7%
Sul 17,3%
Centro-Oeste com 11,6%

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 34% da população brasileira representam crianças e adolescentes, o que em números absolutos significa um contingente de 57,1 milhões de pessoas. Desses 57,1 milhões, 48,8% são considerados pobres ou extremamente pobres (*ibid*, p. 04). No Brasil, no caso da exploração sexual, são os pais e os familiares os principais transgressores dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 2008 e 2010).

Visando minimizar este quadro no Brasil, políticas de enfrentamento começam a acontecer desde 1990 com a criação, neste período, pelo governo federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente; do Juizado da Infância e Juventude; e dos Conselhos de Direito e Tutelares. Cria-se assim um amplo sistema de garantia

de direitos no país, com o fim de fornecer suporte a uma rede governamental e não-governamental de execução de políticas de atendimento a crianças e adolescentes violadas em seus direitos, assegurando à sociedade civil a participação nesse processo *(id.*).

Com a finalidade de fortalecer mais ainda esse sistema de garantia e de direitos, ações de políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente são executadas pelos gestores municipais e estaduais mediante cooperação técnica e financeira do governo federal e de instituições não-governamentais. Essas políticas públicas de atendimento estão disseminadas nas áreas de saúde, educação, esporte, cultura, habitação, trabalho, renda e assistência social. Especificamente ligado ao enfrentamento da violência e exploração sexual, merece destaque a ação do Programa SENTINELA, hoje CREAS, executado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em parceria com os governos estaduais e os gestores municipais.

O Programa se expande a todos os municípios que compõem a Matriz Intersetorial de Enfrentamento através dos Centros Especializados de Assistência Social – CREAS - com atendimento sócio-assistencial e psicológico às crianças e aos adolescentes vítimas de abuso e exploração sexual e a seus familiares (*id.*).

Neste aspecto, dentro dessa rede de garantias, assume-se não somente o compromisso com a execução dessas políticas, mas também com a gestão delas. Buscando orientar essas medidas é que a Constituição brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantem ao cidadão criança e adolescente a possibilidade de participar diretamente das decisões importantes de sua comunidade, cidade, Estado e país. Nesse contexto, é importante que a participação das crianças e dos adolescentes ocorra desde os processos iniciais que envolvem decisões no âmbito de conferências municipais e estaduais. Para isso, os Conselhos de Direito devem criar mecanismos que assegurem a participação desse grupo, não apenas no momento de deliberação, como também na preparação e realização desses encontros.

Para além dessas ações, os Conselhos de Direito, mais do que qualquer outra instância, devem criar mecanismos de escuta e parti-

cipação de crianças e adolescentes nos próprios Conselhos, possibilitando, assim, a participação efetiva dos mesmos no processo de formulação de políticas públicas, a exemplo dos encontros que envolvem a discussão e a elaboração de políticas públicas para a juventude, que têm sido feitos com a presença de adolescentes.

A gestão das políticas de garantia de direitos de crianças e adolescentes foi definida pelo ECA, no sentido de possibilitar que a administração seja feita por um conjunto articulado de ações, envolvendo instituições governamentais, não-governamentais e a sociedade civil. Ressalta-se que o ECA definiu uma plataforma para as políticas públicas, ao colocar a criança como prioridade absoluta, ou seja, o lugar da criança é no orçamento da União, do Estado, do Distrito Federal e do município. Assim, a ampliação dos recursos para assegurar tal princípio, a transparência nos procedimentos administrativos e a plena execução do orçamento devem ser metas da gestão em diferentes níveis do governo. A participação de toda a sociedade nesse processo é fundamental no sentido de estabelecer/desenvolver uma nova cultura política participativa, pois como defende Rizzini & Rizzini (2004, p. 81):

Uma outra questão, hoje bastante discutida, é o estabelecimento de processos participativos na identificação e gestão de questões que preocupam determinados grupos e localidades. Por exemplo, de que forma envolver diferentes atores, no âmbito da família e da comunidade, na busca de soluções de problemas relacionados à educação e criação dos filhos? Não é um desafio fácil. Seu enfrentamento implica na mudança de atitudes e práticas assistencialistas e autoritárias que vigoraram no país por séculos. Porém, esta é uma tendência que vem se fortalecendo mundialmente e abrindo novas perspectivas na busca de soluções.

Se as crianças e os adolescentes são compreendidos por essa rede de garantias e proteção como sujeitos de direito, devem participar ativamente das decisões à medida que a proteção não anula a participação. Pelo contrário, entendida como garantia de defesa, a proteção aqui não implica em ser sinônimo de condução; ela existe e se faz necessária, no entanto, não deve ser tomada como um empecilho ou obstáculo ao desenvolvimento da autonomia desses sujeitos que, na prática concreta e ativa da participação,

aprendem a tomar decisões de modo co-responsável e visando à coletividade.

A Era dos Direitos Refletindo Conquistas que Apresentam Marchas e Contramarchas Sociais

A globalização como um termo plural refere-se a um complexo processo pelo qual se compreende a difusão de um novo paradigma tecnológico que promove mudanças nos processos produtivos, nos movimentos financeiros e trabalhistas, nas formas de gestão da educação e dos sistemas de informação e de comunicação, nas formas de vida urbana, familiar, nas regras de consumo, valores e preferências cidadãs e, por fim, nas formas de vida das sociedades e das pessoas (GUMUCIO, 1997, p.117).

Desse modo é que a globalização, como um cenário contemporâneo, tende a promover um duplo descentramento, "...um que conduz à interconexão e interpenetração entre regiões, estados nacionais e comunidades locais que está marcado pela busca da hegemonia do capital e do mercado; e outro no qual ela se faz acompanhar por uma potencialização de demanda por singularidade e espaço para a diferença e o localismo..." (BURITY, 2004, p. 2).

É essa potencialização de demandas por singularidade e espaço para a diferença, promovida em escala ampla pela globalização, que vem relacioná-la à questão do pluralismo e da diversidade, pois tal potencialização liga-se à conjuntura da globalização através dos efeitos de mudanças produzidos por esta em todos os contextos nacionais (*ibid.*, p. 7.). Esses efeitos estão interligados à busca pela ocidentalização expansiva da cultura e das práticas de mercado e pela antagonização ou reação a esse processo de ocidentalização, tanto ao nível de mercado como da cultura (BURITY 2004; OLIVEIRA, 2006).

Desse modo, a tensão evidenciada atualmente entre o global e o local, o nacional e o transnacional, que é um dos efeitos do processo de globalização atual, tem possibilitado a manifestação de discursos em defesa da necessidade de se construir uma cultura de respeito às diferenças. O processo de globalização é importante porque nos tem obrigado a conviver, coexistir com grupos culturais diversos, não só em um mesmo espaço, como em vários, e

isso não é uma condição singular da cultura moderna, e sim uma condição normal de toda cultura, mas, dentro da perspectiva histórica atual, tal processo tem se revelado de modo mais intenso (OLIVEIRA, 2006, p. 29).

Neste aspecto, a preocupação com uma educação em direitos humanos, esboçada entre os anos 80 e 90 do século passado no Brasil e no mundo por conta das graves violações que esses direitos sofrem (ZENAIDE, 2002), é, entre outras questões, uma consequência das brigas em prol da necessidade de se conviver com o outro em suas diferenças.

Como reflexo da luta pelos direitos coletivos, que envolvem direitos civis, econômicos, políticos, sociais e culturais, a ênfase em torno do debate e da educação em direitos humanos, que se dá na contemporaneidade, traz à tona "A luta pelo retorno das liberdades civis e políticas..." (IBID., p. 01). Assim, é que o sistema de garantia, que visa proteger a criança e o adolescente, insere-se nesse processo contrapondo-se ao abuso, à violência e aos maus tratos que estes segmentos sofrem, vítimas muitas vezes de seus próprios familiares. Desse modo, é função desse sistema de garantia "Proteger crianças e adolescentes cujos direitos estejam ameaçados, de forma que os mesmos possam desfrutar do direito de viver junto à sua família e comunidade" (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p. 9).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que tem como meta dar conta do desafio colocado, tem apresentado avanços e resultados, ao lado de dificuldades e problemas, pois ele.

... possibilitou uma nova ênfase no sentido de apoiar a convivência familiar e comunitária, destacando o caráter de brevidade e excepcionalidade na aplicação da medida do abrigo. Treze anos após a aprovação da lei, a sociedade brasileira ainda se depara com o fato de existirem crianças sendo frequentemente encaminhadas para instituições que pouco diferem dos antigos asilos ou orfanatos. Como toda a realidade com raízes profundas, grandes são as dificuldades e tímidas, as mudanças (ID.).

No entanto, embora as mudanças sejam de fato tímidas, elas refletem conquistas na história da institucionalização de crianças e

adolescentes no Brasil e garantia de seus direitos, tendo em vista que

Na História da Criança e do Adolescente, desde o "descobrimento do Brasil" em 1500, percebemos que têm ocorrido violações de Direitos Humanos do nosso povo, em especial, das crianças e adolescentes. Fazendo uma breve análise percebo que temos uma dívida com as crianças e adolescentes. Desde a chegada dos portugueses, temos diversas formas de violações, entre elas as nossas meninas eram usadas para satisfazerem os homens brancos sexualmente.

E em outros momentos, chegavam ao nosso país dentro dos navios vindo da África a população negra, com muitas crianças e adolescentes, alguns deles nem chegavam a desembarcar, morriam no caminho ou chegavam doentes e eram mortos, muitos sem o direito a amamentação. Outros eram levados de imediato para a casa grande, onde serviam de brinquedos para os filhos dos senhores de engenhos ou iam servir aos sinhozinhos e sinhazinhas, quando tinham a sorte de não serem levados para a colheita do café ou para o corte da cana (SILVA, 2010, p. 11).

Assim, tendo passado por um período de assistência no qual "... os problemas sociais relacionados às crianças e adolescentes pobres, abandonadas ou que viviam em conflito com a Lei eram observados a partir da lógica da caridade, da filantropia..." (MIRANDA, 2010, p. 15), chegamos ao tempo dos direitos, onde por mais problemas que enfrentemos, conquistamos a percepção de que:

(...) as atenções relacionadas à infância e adolescência passaram a ser pautadas a partir de outro projeto político, fazendo com que uma rede de promoção, proteção e defesa fosse tecida por diferentes setores da sociedade, em busca da garantia dos direitos para todas as crianças e adolescentes (ID.).

Entretanto, não devemos nos iludir no sentido de que o funcionamento dessa rede é perfeito; se formos analisar com esmero, a própria criação/institucionalização dessa rede de garantias reflete um sintoma de que as violações ainda são muitas, tais como: a violência psicológica e física, a negligência, o trabalho infantil, os homicídios, a exploração sexual etc.

Com relação especificamente ao tema com o qual tenho trabalhado, isto é, o da exploração sexual infanto-juvenil que vem maculando a vida de crianças e adolescentes no Brasil, pode-se afirmar, como foi colocado no início deste texto, que este é um fenômeno social e histórico de várias dimensões e que tem ocorrido em ampla escala, assumindo características distintas nos diversos contextos.

De modo geral, seu caráter humilhante ocorre em nosso país principalmente por causa da situação de miserabilidade em que muitos(as) jovens se encontram (AURINO, VIEIRA & OUTRAS 2007; OLIVEIRA 2008c e 2010). Neste aspecto, esta vulnerabilidade facilita a inserção na rota desse tipo de exploração.

Tal inserção, entretanto, apresenta dois lados que a diferem de uma outra violação, a pedofilia, posto que enquanto esta, na maioria das vezes, ocorre sem o conhecimento/aprovação dos pais e não envolve, pelo menos diretamente, a comercialização do sexo, aquela, ao contrário, em grande parte dos casos ocorre com participação direta/indireta dos responsáveis e/ou de parentes próximos e envolve pagamento na prática do sexo (OLIVEIRA, 2008c e 2010).

Neste sentido é que a rede de garantias tem um papel primordial, representando uma grande conquista da sociedade, à medida que a violência que a criança e o adolescente sofrem, no caso específico da exploração sexual, é advinda, na grande maioria das ocorrências, dos pais ou responsáveis diretos por eles(as). Nesta situação, a rede de garantias, não só atua sobre as vítimas, mas também age sobre as famílias. Em muitos casos, há comprometimento com a guarda dessas crianças e adolescentes, o que remete para o Estado, em seus órgãos legais e de proteção, a responsabilidade de cuidar deles(as) a partir de então.

Estudos revelam que os traumas sofridos pelas crianças e adolescentes sexualmente exploradas são enormes, tendo em vista que a noção de confiança fica amplamente comprometida, posto que os grandes violadores de seus diretos são aqueles que deveriam protegê-los(as). Assim, o trabalho sobre as sequelas, além do combate ao estigma e à intolerância que estes(as) sofrem da sociedade (OLIVEIRA 2007a, 2007b, 2008a e 2008b), é algo que, mesmo apresentando marchas e contramarchas, ou seja, avanços, erros e

retrocessos, vem sendo assumido com muita coragem pela rede de garantias. Desse modo, é que essa rede que se inicia no próprio ato da denúncia, passando pelo trabalho dos Conselhos, tanto Tutelares como de Direito, vem atuando no sentido de seguir as deliberações estabelecidas pela Convenção das Nações Unidas pelos Diretos da Criança e do Adolescente; a mais importante é evitar que as crianças e os adolescentes sejam privados de cuidados essenciais à sua sobrevivência (RIZZINI & RIZZINI, 2004).

Referências

AURINO, A. L. B.; VIEIRA, M. do S. & Outras. *Expansão e Avaliação do Programa de Ações Integradas e Referências de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – PAIR – em Municípios da Paraíba*. In: III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luís – MA: 28 a 30 de agosto 2007.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal Nffl. 8.069/90.

BRASIL. *Plano de Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil*. Ministério da Justiça, 2000.

BURITY, J. A. *Religião e República*: desafios do pluralismo democrático. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 28, Caxambu, Minas Gerais, 2004.

CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social Serviço Sentinela. *Ação de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes*. Recife, Serra Talhada: 2007.

IBGE: Censo Demográfico de 2000.

HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

MIRANDA, H. S. (Org.). *Crianças e Adolescentes*: do tempo da assistência à era dos direitos. Recife, PE, Editora Universitária da UFPE, 2010.

_____. (Org.). *Direitos da Criança e do Adolescente*. Recife: CCS Gráfica e Editora, 2010.

OLIVEIRA, A. M. de. *Multiculturalismo, Pluralismo e (In)Tolerância Religiosa*: o relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990-2004). 353 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. *Prostituição, Renda e Escolaridade*: a pobreza e a prostituta e a tolerância/intolerância oriunda das posições de classes sociais e do nível educacional. Recife, Serra Talhada, UFRPE: Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Projeto de pesquisa de Iniciação Científica aprovado pela FACEPE (PIBIC/CNPq), 2007a.

_____. *Prostituição, Exploração Sexual Infanto-Juvenil Feminina e Gênero:* a tolerância/intolerância advinda das posições sexuais. Recife, Serra Talhada, UFRPE: Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Projeto de pesquisa de Iniciação Científica aprovado pela UFRPE (PIBIC/CNPq), 2007b.

_____.*Prostituição e Gravidez*: a tolerância/intolerância praticada aos filhos(as) de prostitutas em Serra Talhada. Recife. Serra Talhada, UFRPE: Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Projeto de pesquisa de Iniciação Científica aprovado pela UFRPE/PIC/2008a.

OLIVEIRA, A. M. de. *Prostituição e Uso de Substâncias Químicas Como o Álcool e Outras Drogas:* a tolerância/intolerância à prostituta e à criança e adolescente explorada sexualmente associada à marginalidade advinda da dependência química em Serra Talhada. Recife, Serra Talhada, UFRPE: Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Projeto de pesquisa de Iniciação Científica aprovado pela UFRPE/PIC/2008b.

_____. *Globalização, Multiculturalismo, Pluralismo e Diferença: a intolerância praticada contra as prostitutas adultas e as crianças e adolescentes exploradas sexualmente no município de Serra Talhada*. In: NASCIMENTO, A. C. & GRILLO, M. A. de F. (Orgs.) Cultura, Gênero e Infância: nos labirintos da História. Recife-PE, Editora Universitária da UFPE, 2008c.

_____. *A Problemática da Exploração Sexual no Sertão Pernambucano: o caso de Serra Talhada*. In MIRANDA, H. S. (Org.) Crianças e Ado-

lescentes: do tempo da assistência à era dos direitos. Recife, PE, Editora Universitária da UFPE, 2010.

PILOTTI, F. *Crises e Perspectivas de Assistência à Infância na América Latina*. RJ, Editora Universitária Santa Úrsula, 1995

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes*. SEDH-PR/Violes/SER/Unb. Disponível em http://www.caminhos.ufms.br, acessado em 15/11/07.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no Território Brasileiro* – PAIR, 2006.

RIZZINI, I. & RIZZINI, I. *A Institucionalização de Crianças no Brasil*. RJ e SP: Editora PUC-Rio e Edições Loylola, 2004.

SILVA, E. P. da. Considerações do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco. In: MIRANDA, H. S. (Org.) *Crianças e Adolescentes*: do tempo da assistência à era dos direitos. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar*. RJ: Civilização Brasileira, 2003.

TOSI, G. *Os Direitos Humanos como eixo articulador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão Universitária*. In: SEMINÁRIO "A CONTRIBUIÇÃO DAUNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS". João Pessoa/ Paraíba 23, 24 e 25 de julho de 2003.

ZENAIDE, M. de N. T. *Direitos Humanos e Extensão Universitária*: a atuação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. In: I CONGRESSO NACIONAL DE EXTENSÃO, João Pessoa – PB, 2002.

ZUCCHETTI, D. T. & BERGAMASCHI, M. , A. *Construções Sociais da Infância e da Juventude*. Pelotas, Cardenos de Educação, UFPel, Janeiro-junho de 2007.

ADOLESCÊNCIA, DROGAS, VIOLÊNCIA?

Roberto Pacheco

Só o que eu quis, todo o tempo, o que eu pelejei para achar, era uma coisa só - a inteira - cujo significado e vislumbrado dela eu vejo que sempre tive. A que era: que existe uma receita, a norma dum caminho certo, estreito, de cada uma pessoa viver - e essa pauta cada um tem - mas a gente mesmo, no comum, não sabe encontrar; como é que, sozinho, por si, alguém ia poder encontrar e saber?
(Guimarães Rosa)

A relação entre os termos acima parece estar não apenas naturalizada, na percepção geral (ou nas representações sociais), como também se mostra perpassada por vieses que nem sequer tangenciam a esfera científica. O questionamento do título busca refletir sobre as condições que vêm permitindo tais nexos equivocados, saturados de estereótipos e, consequentemente, produtores de estigmas. As imagens do famigerado "drogado" são recorrentes na mídia, perpetuando associações de sentidos negativos, mesmo em uma rápida olhadela nas manchetes:

Menina de 13 anos fica grávida após ser estuprada por drogado. Drogado roubava para manter o vício. Filho drogado que chegou a ser acorrentado pela mãe é encontrado morto. Mãe que matou filho drogado quer apoiar famílias de usuários. Jovem vai até a polícia para se livrar das drogas. Drogado, filho ameaça a mãe e vai em cana.
(Reportagens de jornais do Norte e Nordeste, 2010).

Tanto nos títulos, quanto no desenvolvimento dos textos, são ressaltadas as imagens de violência, repressão, compulsão, medo, exclusão. As relações interpessoais apresentam-se tomadas pelas dicotomias da normalidade: saudável / doente, abstêmio / drogado, vítima / criminoso, certo / errado:

Todos têm medo da revolta do acusado, que é usuário de drogas. Usuário de drogas e assaltante perigoso. Viciado em crack, passou a roubar e a ser ameaçado de morte por causa do vício. A mãe do acusado disse que ele vive para manter o vício, e já desistiu de tentar ajudá-lo, pois se tornou muito agressivo. Ela tinha certeza que a notícia da morte do filho iria chegar à sua porta. Ele ameaçava pôr fogo na casa, quebrar os vidros. Quando não tinha dinheiro, ele atirava pedras. Desde outubro estava fumando todo dia. Ele foi internado seis vezes, ficava pouco tempo, 30 dias. Por causa do vício, foi expulso de casa pela mãe. Medo que ela tinha de ser morta pelo próprio filho. (idem).

Diante de alarmantes índices – fala-se de mais de um milhão de brasileiros dependentes do crack, sem citar o álcool e demais drogas –, de um cotidiano impiedoso e com um crescente de individualismo alienante e violências variadas, o sujeito pós-moderno parece estar em uma encruzilhada cultural e existencial. Em tal contexto, principalmente os mais jovens são com frequência vítimas da sedução das drogas.

Consideradas por Freud um dos estratagemas destinados a minimizar o mal-estar inerente à civilização, as substâncias psicoativas nunca estiveram tão presentes nos altares da mídia, dos especialistas e dos gestores de políticas públicas. Embora os seus usos abusivos já tenham alcançado o patamar de uma pandemia, pouco do esforço coletivo desprendido até então resultou em resultados significativos.

A *guerra* parece perdida – para onde quer que se olhe, nunca tantos se drogaram com tão diferentes drogas. Mas até que ponto a guerra às drogas é a melhor estratégia para lidar com essas questões?

Fala-se muito no "problema" do drogado. Jorge Luis Borges recorda que a palavra problema pode ser uma sutil petição de prin-

cípio. A expressão *problema judeu* insinua que os judeus são um problema; de uma maneira indireta recomenda (e quem sabe justifica) o holocausto. Além disso, falsos problemas levam a soluções igualmente falsas.

A palavra "viciado", como adjetivo de um ser humano, oculta uma imprecisão. Um dado de jogo pode ser viciado, pois existe para uma finalidade, fornecer números aleatórios, e não a repetição do mesmo; já os seres humanos não têm finalidade, e sim autonomia. Portanto, eles podem apresentar uma estrutura, um funcionamento ou uma dinâmica dependente em função de perspectivas não necessariamente excludentes.

Os usos de substâncias psicoativas remontam às primeiras experimentações de nossa espécie com a natureza e acompanham-nos desde então. Raras são as culturas nas quais alguma planta, ou combinação de plantas psicoativas, não é utilizada como parte principal ou secundária de rituais religiosos e de socialização. O status social dessas práticas, bem como os significados atribuídos a elas e seus participantes, absolutamente, não são constantes em nenhuma sociedade.

Outra variável a ser considerada diz respeito ao fato de que os sentidos associados às drogas e aos drogados são uma função das relações políticas entre os subgrupos que compõem determinado contexto social. O que pode ser exemplificado com a associação da "má fama" da maconha primeiramente com os escravos africanos, depois com as classes mais desfavorecidas (que não por acaso é constituída em sua maioria por negros); e também com a imbricação de significados dos tipos de bebida alcoólica e as classes sociais. Nunca é demais citar a precisão da pena de Machado de Assis, em seu conto 'Pai contra mãe', ao descrever uma solução para o suposto problema do drogado:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito aqui alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por

um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras. **(***Machado de Assis – Pai contra mãe, 1906)***.**

Este labirinto onde se entrelaçam os fios de diversas disciplinas e poderes; onde a re-significação de usos tradicionais embaralha-se com a criação de novas drogas; e as fronteiras entre a moda e o crime, o prazer e a morte, o eu e a transcendência mostram-se tão permeáveis, torna-se mais compreensível por meio de uma perspectiva que supere algumas dicotomias, como as que separam drogas lícitas e ilícitas, ou práticas e imaginários sociais.

Atualmente, observa-se que, nos contextos das sociedades ocidentais urbanas, os drogados despertam medo e rejeição. São considerados um problema médico-jurídico, havendo um certo consenso de que são irrecuperáveis, o que é ratificado pelas estatísticas desfavoráveis sobre a recuperação de pacientes em tratamento, independente da abordagem terapêutica utilizada. O usuário de drogas é instituído como antinorma de um modelo de indivíduo cuja saúde é, simultaneamente, objeto de constante atenção pessoal da medicina e das políticas públicas de saúde.

A categoria do drogado parece estar frequentemente imbricada com a do jovem, ou do adolescente. Este costuma ser descrito como um sujeito em transição, entre dois mundos, além de representar algum tipo de risco à ordem vigente. Suas atitudes e práticas confrontam muitas vezes os valores estabelecidos como adequados ao "bom funcionamento" da sociedade. A bibliografia sobre desvios, delinquência e atitudes antissociais é bem volumosa, embora não pareça ter ajudado muito nem os gestores (públicos ou familiares), nem os adolescentes.

Tal complexidade inclui poderosas injunções culturais que vêm atuando desde a modernidade, resultando em uma cultura do consumo, leia-se cultura da dependência de objetos e da tirania da imagem. Desde autores como Christopher Lasch, descrevendo

a cultura do narcisismo, até Contardo Calligaris e Jurandir Freire Costa, focando a análise no contexto brasileiro, observa-se que as transformações do que já foi chamado tipo psicológico ordinário podem ser sintetizadas pelas imagens do *vencedor*, segundo Richard Sennett em 'A corrosão do caráter', e do *turista*, de acordo com Zigmunt Bauman em 'O mal-estar da pós-modernidade':

O vencedor deve ser maleável, criativo, afirmativo e, sobretudo, superficial nos contatos pessoais e indiferente a projetos de vida duradouros. Para ganhar mobilidade no volátil mundo do emprego, ele deve aprender a não ter elos sólidos com família, lugares, tradições culturais, antigas habilidades e com o próprio percurso biográfico. (Jurandir Freire Costa, 2004).

Com sua nova identidade, de um indivíduo desenraizado, é denominado turista, pois

Não se fixa em identidades passadas, vê o mundo como um espaço de circulação permanente e jamais projeta o futuro a partir das condições de vida presentes. Além de sempre significar sucesso profissional e social, a posse de mercadorias permitiu ao indivíduo preservar a necessidade psicológica de estabilidade sem renunciar à elasticidade pessoal exigida pelo mundo dos negócios. (idem).

Esse tipo psicológico, tornado ideal, é então perseguido como um passe mágico para a primeira classe do teatro social dessa "sociedade do espetáculo". E como ficam as relações, que anteriormente eram a base das identificações e, portanto, da construção das identidades? Passam a ser regidas por aquilo que Jurandir Freire Costa chama de "moral do prazer":

A importância que a boa forma física, a boa saúde, o gozo com drogas ou com sexo tinham na formação psicológico-moral dos sujeitos era, até bem pouco tempo, comedida. O que definia a qualidade moral e o apreço social de uma pessoa era a vida sentimental rica, a excelência na vida pública, a integridade religiosa, as qualidades artísticas ou científicas.

O problema da felicidade das sensações reside nas contradições que ela produz. Esse ideal promete o que não dá e dificulta a participação e o compromisso do sujeito com os objetivos do Bem

comum. O sujeito, para escapar da efemeridade do prazer físico, passa a depender da diversidade e da constância dos objetos para ter prazer. Procura manter em alta intensidade o gozo sexual, o *frisson* das experiências motoras violentas e o êxtase sensorial neurofisiologicamente induzido por drogas psicoativas. (*idem*).

Desde as primeiras reflexões a respeito dos usos de drogas, a família ocupou um lugar de destaque, ora como vítima de um algoz imprevisível e violento, ora como responsável pela construção do "monstro". Seja graças ao enfraquecimento da autoridade paterna, sua inoperância e ausência, ou por causa do individualismo e incompetência parental, ou então pelos cada vez mais frágeis laços familiares, é na família que o fenômeno se manifesta. Entretanto, isso não justifica a culpabilização das vítimas, conforme declara Joel Birman:

"Não resta dúvida de que o uso de drogas se dissemina na juventude brasileira. Para lidar com isso é preciso considerar suas condições sociais e simbólicas. Diferentemente dos anos 60, ela hoje entra mais tarde no mercado de trabalho, sendo a faixa etária mais atingida pela voragem da economia neoliberal. Estende sua condição juvenil, porém o não reconhecimento simbólico a empurra para a violência e mesmo delinquência, temperadas ou não com o uso ostensivo de drogas. Se essa problemática social sempre marcou as classes populares no Brasil, na atualidade ela se inscreve também na classe média e na das elites, forjando para essas outros destinos trágicos.

É preciso suspender a culpabilização das figuras parentais, para que possam buscar ajuda para seus filhos drogados sem se sentirem envergonhados e humilhados por conta disso. A ser mantida a conjunção entre a culpabilização e a criminalização dos usuários de droga, ao lado da acusação de suas famílias, vamos continuar acossados face a isso e caminharemos decididamente para a catástrofe. É preciso dar outra volta no parafuso, parafraseando o célebre título do romance de Henry James."
(Joel Birman, Jornal O Estado de São Paulo, 2010).

Os consensos teóricos e clínicos repetem expressões como falta de limites, narcisismo, perversão, a droga como fetiche e o corpo como objeto transicional. Por outro lado, as representações abaixo demonstram, em sua dispersão, uma regularidade em todas as

amostras recolhidas com participantes de palestras e cursos sobre usos de drogas.

"DROGADO DO MAL":

Viciado, perturbado, iludido, perdido, alienado, doente, marginal, sujo, sem futuro, fuga da realidade, perdas, sofrimento, desamparo, dependência, depressão, compulsão, baixa autoestima, falta de estrutura familiar, falta de objetivos, carência, roubos, destruição, violências, prisão, procura sofrer, não está legal, briga, exclusão, medo, morte.

"DROGADO DO BEM":

Incompreendido, curioso, jovem, busca, necessidade de liberdade, busca de ajuda, desejo, prazer, viagem diferente, narcisismo na família e na sociedade, cultura do consumo.

Tais representações sociais refletem o estigma e a ambivalência, a exclusão e a atração que o proclamado mundo das drogas tem provocado. Ambivalência também encontrada na violência simbólica presente em um "duplo vínculo da dependência", que estimula e exclui práticas estruturalmente similares, porém com sentidos e valores bem diversos, como o consumismo (compra compulsiva de objetos); a tirania da imagem, submetendo multidões à impossível adequação a modelos pré-fabricados; e a dependência de substâncias psicoativas.

A sociedade do consumo, ou da economia de mercado, é tão imaginária quanto qualquer outra; depende, para existir, de atitudes e disposições dos indivíduos. O consumismo consegue seduzir as pessoas por ir ao encontro de suas necessidades psicossociais. As subjetividades contemporâneas apresentam-se constelando em torno de noções como o narcisismo e a moral das sensações; então, não faltam produtos e serviços que prometem o corpo perfeito para dar conta das performances sensuais. Como a identificação com os ideais foi substituída pela dependência de objetos, a droga toma o lugar do objeto por excelência, aquele que se constitui como a promessa de ser a chave principal, a resposta definitiva, o prazer sublime – embora nunca se cumpra.

Neste contexto, pode parecer temerário perguntar, como Jurandir Freire Costa, quais as perspectivas da juventude na sociedade de mercado. Ele vislumbra duas alternativas:

> Continuar a perpetuar um modo de vida que me parece pobre, por estreitar os horizontes da ação humana em uma só direção, a do sucesso econômico, do cuidado obsessivo com o próprio prazer e da indiferença em relação ao mundo; ou voltar-se para o outro, construir uma sociedade na qual todos tenham direito ao mínimo necessário à satisfação das necessidades elementares, para que possamos ser de fato livres para criar tantas formas de sermos felizes quantas possamos imaginar.
>
> Mudança é uma questão de prática, de experimentação de muitos ou de todos. O que a sociedade de consumo vem justamente minando por baixo é a confiança que temos na história e em nosso valor como agentes de transformação social. O grande exercício e o grande desafio que enfrentamos é o de continuar acreditando em um mundo melhor para nós e para as gerações futuras. O que cada um de nós faz ou diz importa, e importa muito! O mundo se faz de pequenos gestos cotidianos e das grandes crenças que os sustentam. (Jurandir F. Costa, 2004).

As presentes reflexões sobre os usos contemporâneos de substâncias psicoativas, especialmente por jovens, sugerem a adoção de paradigmas que valorizem o indivíduo em sua interdependência com a sociedade e que transcendam perspectivas esquizomórficas e ineficazes, promovendo a inclusão, ao invés de seguir a lógica do bode expiatório, culpabilizando, medicalizando e criminalizando. O drogado, como já foi (?) o louco, não pode mais encarnar a antinorma, para apaziguar a consciência dos "sãos". Nesse sentido, o poema 'À espera dos bárbaros' oferece uma esplêndida metáfora:

O que esperamos na ágora reunidos?
É que os bárbaros chegam hoje.
Por que tanta apatia no senado?
Os senadores não legislam mais?
É que os bárbaros chegam hoje.
Que leis hão de fazer os senadores?

Os bárbaros que chegam as farão.
Por que o imperador se ergueu tão cedo
e de coroa solene se assentou
em seu trono, à porta magna da cidade?
É que os bárbaros chegam hoje.
O nosso imperador conta saudar
o chefe deles. Tem pronto para dar-lhe
um pergaminho no qual estão escritos
muitos nomes e títulos.
Por que hoje os dois cônsules e os pretores
usam togas de púrpura, bordadas,
e pulseiras com grandes ametistas
e anéis com tais brilhantes e esmeraldas?
Por que hoje empunham bastões tão preciosos
de ouro e prata finamente cravejados?
É que os bárbaros chegam hoje,
tais coisas os deslumbram.
Por que não vêm os dignos oradores
derramar o seu verbo como sempre?
É que os bárbaros chegam hoje
e aborrecem arengas, eloqüências.
Por que subitamente esta inquietude?
(Que seriedade nas fisionomias!)
Por que tão rápido as ruas se esvaziam
e todos voltam para casa preocupados?
Porque é já noite, os bárbaros não vêm
e gente recém-chegada das fronteiras
diz que não há mais bárbaros.
Sem bárbaros o que será de nós?
Ah! eles eram uma solução.
(Konstantinos Kavafis, 2006).

O que seria de nós sem eles? Eles, os bárbaros drogados. Nós, os saudáveis, sensatos pais, sábios especialistas e professores, proprietários de saberes / poderes - o que faríamos se eles não existissem? Teríamos que inventá-los.

Referências

ASSIS, Machado de. P*ai contra mãe*. In: BRAYNER, S. (Org.) O conto de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

BIRMAN, Joel. A outra volta do parafuso. *Jornal O Estado de São Paulo*. (20 de março de 2010). Disponível em: http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,a-outra-volta-doparafuso,527028,0.htm. Acessado em: 20 de outubro de 2010.

COSTA, Jurandir Freire Costa. *Perspectivas da juventude na sociedade de mercado*. In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. (Org). Juventude e Sociedade. São Paulo: ED. Fundação Perseu Abramo, 2004.

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo:* a vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

PACHECO, Roberto. *Poeira de Estrelas:* Símbolos e discursos entre usuários de drogas e seus terapeutas. Recife, UFPE, 2004. (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DUAS DÉCADAS DEPOIS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Valéria Nepomuceno Teles de Mendonça

Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes

No Brasil, em diferentes processos históricos crianças e adolescentes vivenciam situações de violência e de desrespeito aos seus direitos humanos. A violência praticada contra crianças e adolescentes expressa-se de várias formas, sendo as mais conhecidas e estudadas a violência física, a psicológica, a negligência e a violência sexual.

A violência é considerada pela Organização Mundial de Saúde como um problema de saúde pública, e também define a violência sexual (OMS, 2002, p. 148) como sendo

qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, comentários ou investidas sexuais indesejados, ou atos direcionados ao tráfico sexual ou, de alguma forma, voltados contra a sexualidade de uma pessoa usando a coação, praticados por uma pessoa independentemente de sua relação com a vítima, em qualquer cenário, inclusive em casa e no trabalho, mas não limitado a eles.

A OMS também apresenta algumas circunstâncias e cenários onde podem ocorrer atos sexualmente violentos. Dentre eles estão o estupro cometido por estranhos, abuso sexual de pessoas mental ou fisicamente incapazes, **abuso sexual de crianças**, atos violentos contra a integridade sexual das mulheres, **prostituição forçada e tráfico de pessoas com fins de exploração sexual**.... (2002, p. 149)

O conceito de violência sexual é um conceito composto ou, como afirma Wanderlino Nogueira Neto (2004, p. 47),

a expressão violência sexual é uma expressão plurívoca, tendo um sentido amplo nos documentos políticos e outro mais estrito nas normas jurídicas.... Por sua vez, as expressões violência sexual e abuso sexual não tem a mesma consagração na área jurídica da que adquiriu na área político-social (onde foi cunhada), havendo apenas menção a elas no Estatuto da Criança e do Adolescente de maneira um tanto confusa.

De uma forma mais didática podemos definir a violência sexual contra crianças e adolescentes como o uso do corpo de uma criança ou adolescente por alguém que visa obter prazer sexual ou auferir ganhos materiais. Na discussão sobre essa violência, passamos por outras compreensões, como o **abuso**, **a agressão sexual** e também a **exploração sexual**. A violência sexual tem expressões com características específicas.

A primeira expressão é a **agressão sexual**, que ocorre quando o agressor vale-se da coação física ou psicológica para, com a vítima, praticar atos de natureza sexual. Ele consegue isso a partir do uso de sua força física ou de ameaças à vítima. O exemplo clássico da agressão sexual é o estupro.

Já no **abuso sexual** é mais comum ocorrer a coação psicológica. Nesse caso, o agressor vale-se da sedução e do engano para conseguir seu intento que é o prazer sexual. Ele obtém para isso um falso consentimento da vítima. Na identificação do abuso, pesa a fala da criança e exame médico especializado. Ainda para a OMS (2000, p. 60), o "abuso sexual é definido como atos em que esse responsável usa a criança para obter gratificação sexual".

Para Kinderschutzbund, citado por Zurcher (2004, p. 61), o abuso sexual é "uma ação sexual de um adulto (ou de uma pessoa significativamente mais velha do que a vítima) com, ou na frente de, uma criança, que se aproveita da sua condição de superioridade (social e de desenvolvimento) – desrespeitando a vontade e a capacidade de discernimento da criança – para satisfazer suas necessidades de excitação, intimidade ou poder".

Sobre o silêncio da vítima existe um interessante posicionamento de Susanne Sgroi, citado por Felizardo (2003, p. 39),

abuso sexual de crianças por adultos (ou por jovens mais velhos) é toda ação sexual de um adulto com uma criança que, nessa fase do seu desenvolvimento emocional e intelectual, não tem discernimento para poder consentir livremente tal ação. O adulto-abusador se aproveita, assim, da relação desigual de poder entre um adulto e uma criança para obrigá-la a cooperar. Decisivo aqui é a questão do dever de ocultação do ato, o qual condena a criança ao mutismo, à indefesa e ao desamparo.

Uma terceira expressão da violência é a **exploração sexual**, que se caracteriza pela obtenção de ganhos materiais, por parte do explorador, com o uso do corpo da criança ou adolescente para fins de natureza sexual. Alguns preferem tratar o fenômeno por prostituição infanto-juvenil. Preferimos, entretanto, a expressão exploração sexual para diferenciar da venda do corpo, por parte de indivíduos adultos, que, apesar das determinações sociais, já estão aptos moral e legalmente para decidirem sobre suas vidas.

A exploração sexual pode ocorrer pela ação pura e simples de aliciadores isolados ou pela ação de uma rede organizada para atender a demanda do turismo sexual ou do tráfico para fins de exploração sexual. Existe ainda a exploração que é feita a partir da comercialização de fotos e vídeos de crianças e adolescentes na rede internacional de computadores.

Para a OMS (2000, p. 149) "não há uma definição universalmente aceita de tráfico para exploração sexual. O termo abrange o movimento organizado de pessoas, geralmente mulheres, entre países e dentro dos países para trabalho sexual. O tráfico também inclui forçar um migrante a um ato sexual como condição para permitir ou fazer os acertos necessários para a migração."

O tráfico sexual, para a OMS (2000, p. 149), utiliza-se da coação física, da fraude e da escravidão resultantes de dívidas forçadas. Mulheres e crianças traficadas, por exemplo, comumente recebem promessas de trabalho doméstico ou na indústria, mas, ao invés disso, quase sempre são levadas a bórdeis.

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes – ESCCA – é uma outra terminologia que é empregada por Maria Lúcia Pinto Leal (2005, p. 21) que a define "como uma relação de mercantilização (exploração/dominação) e abuso (poder) do corpo de crianças e adolescentes (oferta) por exploradores sexuais (mercadores), organizados em redes de comercialização local e global (mercado), ou por pais, ou responsáveis, e por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda)."

A complexidade do problema da violência sexual contra as crianças e os adolescentes está nas suas diferentes expressões (agressão, abuso e exploração), no tipo de relação que se estabelece entre a criança ou adolescente com o agressor, nas dificuldades para identificar os sinais da violência e também nas consequências que apresentam para a vítima.

Uma das preocupações de quem trabalha o tema da violência sexual é com sua identificação. Isabel Quadros (2005, p. 46) relaciona alguns sinais que devem ser observados como forma de identificar se uma criança ou adolescente está sendo vitima de violência sexual. São eles: a criança revela para alguém que está sendo vítima de violência sexual; sangramento na boca, ânus ou vagina; repetidas infecções urinárias; dor na área genital ou anal; lesões na área genital ou anal; doenças sexualmente transmissíveis; comportamento sexual exacerbado; medo de contato com pessoas do sexo oposto; distúrbios do sono e da aprendizagem; comportamentos regressivos como perda do controle dos esfíncteres; fugas de casa; comportamento depressivo com ou sem tentativa de suicídio; vitimização sexual de outra criança; promiscuidade em adolescentes; consumo de drogas; baixa autoestima e transtornos da alimentação, como anorexia, bulimia e obesidades.

As consequências da violência sexual são as mais danosas possíveis. E é justamente por isso que o legislador incluiu no texto constitucional o parágrafo quarto, do artigo 227, que diz que "a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual de crianças e adolescentes".

Uma das primeiras consequências da violência sexual é uma confusão com relação ao papel a ser desempenhado pelo adulto

frente à criança. Aqueles que deveriam proteger a criança são justamente os que a violentam, uma vez que essa violência, na maioria das vezes, é praticada por pessoas que têm uma relação de parentesco com a vítima. São pais, padrastos, tios, avós, primos ou irmãos. Muitas crianças costumam representar em desenhos o agressor como sendo um monstro. Como substrato dessa situação, fica o sentimento de culpa pelo amor que deve ser dispensado à figura parental e o ódio que a violência desperta.

Crianças ou adolescentes vítimas de violência sexual podem, em anos mais tarde, apresentar dificuldades em seus relacionamentos afetivo-sexuais. Em outros casos, podem tender a repetir com outras crianças a violência que sofreram. Comportamentos depressivos são observados em indivíduos que passam ou passaram por uma situação de violência sexual. O consumo de álcool e outras drogas, em alguns casos, pode estar associado a esse tipo de violência. Outra grave consequência é o enveredamento pelo mundo da exploração sexual. Muitas vítimas de abuso sexual acabam sendo presas fáceis de aliciadores ou da rede de exploração sexual. Dificuldade de aprendizado na escola e suicídio aparecem também como resultantes da violência sexual.

A violência sexual contra crianças e adolescentes é praticada no Brasil desde a época do seu descobrimento. Com o passar dos anos, esse crime tem se agravado. Em outros países, a situação não é diferente, o problema também é bastante sério, mas as discussões sobre o seu enfrentamento começaram mais cedo do que aqui. O Brasil não foi ágil em abrir o debate sobre o enfrentamento a tão grave violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Fomos muito pressionados pelo contexto internacional e as mobilizações sociais em torno do tema.

Os avanços no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil

No âmbito internacional, a realização do I Congresso Mundial com o objetivo de discutir a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, em Estocolmo (1996), envolveu o Brasil em todas as discussões prévias ao Congresso, tendo o país participado de forma propositiva no evento que contou com representação de 122 países.

O Congresso Mundial contribui para a disseminação da discussão internacional sobre o tema e também para aprovar uma Declaração e uma Agenda de Ação de enfrentamento da violência sexual, ratificada por todos os presentes, inclusive o Brasil.

Os documentos resultantes do Congresso reafirmam, como princípios e como instrumentos, a aplicação da Convenção sobre os Direitos da Criança no combate à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes e estabelecem, como eixos de atuação, a prevenção, a articulação e a mobilização, o atendimento, a defesa e a responsabilização e o protagonismo juvenil.

No Brasil os avanços podem ser sentidos a partir de 1993/1994, com a instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito-CPI sobre a prostituição infanto-juvenil, na Câmara Federal. As denúncias decorrentes da CPI mobilizaram amplamente a sociedade brasileira. Podemos apontar outros momentos importantes no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil:

1995 - o Brasil realizou o Seminário Nacional sobre Exploração Sexual Infanto-Juvenil;

1996 - o Seminário contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes nas Américas, realizado no Brasil;

- As conclusões do Seminário nas Américas foram apresentadas na "Carta de Brasília" encaminhada ao Congresso Mundial, em Estocolmo;

1997/1998 - Criação do Disque Denúncia Nacional;

2000 - O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente aprova o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual – tentando oferecer uma resposta abrangente para o problema;

2000 - Criação do Programa Sentinela;

- Elaboração de Planos Estaduais e Municipais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes;

2004 - Criação da Política Nacional de Assistência Social;

2005 - Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social;

- Criação do Comitê Nacional – AS CAMPANHAS NACIONAIS – monitoramento do Plano Nacional;
- Criação de espaços de articulação para o enfrentamento da Violência Sexual. Em Pernambuco temos a Rede de Combate ao Abuso e A Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes;

- Ampliação dos números de pesquisas, estudos, teses, dissertações sobre o tema;
- Criação de Núcleos de Pesquisa em algumas Universidades;
- Nova lei dos crimes sexuais - LEI N.º 12.015, publicada no dia 10.08.09;
- Reordenamento da Polícia e da Justiça;
- Criação de órgãos como os Conselhos de Direitos.

Os desafios para o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes

Passadas duas décadas da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil conseguiu avanços significativos na oferta do atendimento a crianças e adolescentes que sofreram violência sexual, especialmente com a consolidação do serviço de enfrentamento a essa violência, no âmbito da política de assistência social. Também temos experimentado um aumento na mobilização social, exigindo do estado o cumprimento de seu dever na oferta do atendimento integral às vítimas, o resgate do direito violado, ações de prevenção e responsabilização dos criminosos. Alguns desafios persistem e são bandeira de luta dos movimentos de crianças e adolescentes, especialmente aqueles que são explicitamente preocupados e ocupados com o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

O funcionamento dos Centos de Referência Especial da Assistência Social (CREAS), responsável por implementar o serviço de enfrentamento à violência sexual, hoje, tem o seu público ampliado, atendendo no mesmo espaço pessoas idosas, mulheres, adolescentes envolvidos em situação de ato infracional, pessoas com deficiência e crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. O trabalho com esse público é realizado pela mesma equipe técnica. A pulverização da demanda amplia as responsabilidades da equipe (pois quase nunca ocorre à ampliação do número de profissionais) e, além disso, não contribui para a qualificação e para a especialização da equipe no atendimento aos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes.

Se a criação do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes em 2000 foi considerada um avanço, especialmente por ter provocado estados e municípios a

elaborarem seus planos de enfrentamento, a execução dos mesmos ainda é frágil e conta com precários processos de monitoramento e avaliação.

O acesso à justiça das crianças e adolescentes que vivenciam a violência é negado todos os dias em todos os estados brasileiros. Em Pernambuco, nossa Defensoria Pública não conta com um núcleo especializado nos direitos das crianças. E a polícia especializada da criança e do adolescente, em Pernambuco, ainda não está descentralizada.

Ainda no campo dos desafios no eixo da defesa e responsabilização (na perspectiva do Sistema de Garantia de Direitos) encontramos uma justiça da infância lenta e que, pela falta de celeridade de sua atuação nos processos, termina por revitimizar as crianças e os adolescentes. Além disso, ainda não conseguimos avançar na associação da responsabilização dos agressores com acompanhamentos médicos, psicológicos e outros.

Trabalhar as situações que envolvem especificamente a exploração sexual de crianças e adolescentes é um desafio para nosso estado, principalmente pelas dificuldades advindas das relações econômicas que envolvem diferentes setores com o crime e pela falta de políticas públicas que, de fato, façam frente ao problema de renda das famílias.

Especialmente depois de 2000, o Brasil consegue, pelo menos uma vez ao ano, executar uma campanha nacional sobre o tema. Geralmente a campanha ganha contornos estaduais e municipais, pelo esforço dos próprios estados, municípios e suas Frentes e Redes de Enfrentamento. Mas até hoje não conseguimos estabelecer campanhas de caráter permanente sobre o tema.

Os desafios que se apresentam após 20 anos do Estatuto são muitas vezes desanimadores, especialmente para o campo da sociedade civil, que atua com número reduzido de sua equipe técnica, parcos recursos, poucos equipamentos etc. Mas, os mesmos problemas que por vezes esmorecem são o combustível para a continuidade da luta dos movimentos de crianças e adolescentes. Desanima um dia e está de prontidão 364 dias do ano para exigir o cumprimento

dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Para exigir que crianças e adolescentes estejam protegidos e a salvos de crimes bárbaros como é a violência sexual. Mesmo após 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, os governos ainda precisam apoiar e consolidar: serviços de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes especializados; priorizar a execução dos Planos de Enfrentamento; garantir o acesso à justiça das crianças e adolescentes; garantir descentralização das unidades da polícia da criança e do adolescente; estruturar uma política de enfrentamento a exploração sexual de crianças e adolescentes; e ainda promover campanhas permanentes sobre o tema.

Referências

AZEVEDO, Maria Amélia. Guerra, Viviane N. de A. *Infância e Violência Doméstica*: fronteiras do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FELIZARDO, Dilma. ZURHER, Eliane et all. *De Medo e Sombra*. Abuso sexual contra Crianças e Adolescentes. Casa Renascer. Natal, 2003.

_____. Seminário de Medo e Sombra. Abuso Sexual contra Crianças e Adolescentes. Casa Renascer. Natal, 2004.

FERRÉ. Maria Inês Cuadros. *Manual básico para el diagnóstico y tratamiento del maltrato infantil*. Bogotá: Save the Children Reino Unido, 2005.

LACERDA, Lúcia e NEPOMUCENO, Valeria. *Pesquisa sobre Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes em Pernambuco*. Recife: CENDHEC, 2002.

LEAL, Maria Lúcia Pinto . *Estudo Analítico do Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes no Brasil* – ESCCA (Período 1996 – 2004) Relatório Final. Rio de Janeiro: Save The Children Suécia. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: 2002.

NETO, Wanderlino Nogueira. *O fio da meada* – A denúncia e a notificação de situações de abuso sexual contra crianças e adolescentes.

In: COMITÊ NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Colóquio sobre o Sistema de Notificação em Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Relatório Final. Brasília, 2004.

SAVE THE CHILDREN SUÉCIA. *Estudo Analítico do Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes no Brasil* – ESCCA. (Período 1996 – 2004) Relatório Final. Realização VIOLES/SER/UnB. Rio de Janeiro, 2005.

SOBRE AS PRÁTICAS CONSELHISTAS:
relato de experiências

Silvino José do Nascimento Neto

Especialista em Controle e Gestão de Políticas Públicas/Coordenador do Fórum Estadual DCA. Integra a equipe da Escola de Conselhos de Pernambuco.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOSCONSELHOS DE DIREITOS E TUTELARES EM PERNAMBUCO

Silvino José do Nascimento Neto

A maior inovação estabelecida pela Constituição Cidadã, a democracia participativa, estabeleceu novos mecanismos para alavancar as políticas públicas de Assistência Social e de defesa dos direitos. Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, órgão deliberativo e controlador das ações e formulador da política da criança e do adolescente têm como objetivo estabelecer, pela primeira vez na história deste país, uma política de inclusão social. No zelo, para que esta política se estabeleça, o Estatuto da Criança e do Adolescente cria os conselhos tutelares, o ponto de equilíbrio para que esta política pública se estabeleça. O Estado de Pernambuco, desde 2005, tem todos os conselhos de direitos e tutelares criados.

Os Conselhos de Direitos – CD's

Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente possuem natureza de órgãos estatais especiais, isto é, são instâncias públicas essencialmente colegiadas e estão conceituados juridicamente no inc. II do art. 204 da Constituição Federal e no inc. II do art. 88 da Lei Federal nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Como órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, asseguram a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Da legalidade

Surgindo pouco tempo depois da Constituição Cidadã, o Conselho de Direitos aparece com uma grande pressão dos movimentos democráticos e, por isso mesmo, retrata exatamente o que está composto no artigo 204 da Constituição Federal e no Parágrafo Sétimo do Artigo 227 da mesma Constituição: "*É um órgão deliberativo e controlador das ações e deve exercer as suas atribuições, dentro da sua área de competência, na formulação, deliberação e controle da política dos direitos humanos da criança e do adolescente.*"

Da publicização de suas atividades

Esse órgão deliberativo precisa publicizar as suas ações tanto de caráter deliberativo, quanto a divulgação de experiências exitosas de programas e projetos e Organizações Governamentais e Não Governamentais registradas ou inscritas Conselho.

Da paridade

Um dos grandes problemas enfrentados pelos Conselhos de Direitos, desde os primeiros anos de sua existência, diz respeito à paridade, mesmo depois das resoluções 105, 106, e 116 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, esclarecendo detalhadamente como devem funcionar esses conselhos. É triste observar que muitos ainda permitem em sua composição:

Pessoas com cargo de confiança e função gratificada nos governos, exercendo o papel de sociedade civil;
Câmara de Vereadores;
Órgãos da esfera estadual dentro dos conselhos municipais.

Da participação - resolução 105 do CONANDA

A participação dar-se-á pela escolha dos organismos da sociedade civil e é exercida por meio do voto e do usufruto da representatividade. Para participar dos Conselhos de forma adequada, é necessário buscar o aprendizado e o conhecimento da realidade, com efetiva postura técnica, ética e política para a tomada de decisões em benefício da criança e do adolescente.

Os grandes problemas da participação são:

- Conselheiro/a da sociedade civil com cargo de confiança no governo.
- Instituições da sociedade civil com maior parte da receita vinda de governos sem que passem pelos Conselhos.
- Os Fóruns DCA enfraquecidos.
- Governos controlando os Conselhos a partir das eleições da Sociedade Civil.
- Conselheiros que não se capacitam.
- Conselheiros de Direitos que, quando sociedade civil, definem um Conselho com grandes atribuições e deliberações, quando passam a ser governo, começam a defender um Conselho, quando muito, consultivo.

Das atribuições e funções – segundo resolução 105 do CONANDA

Considerando que a função precípua dos Conselhos é a deliberação e controle relativos às ações públicas (governamentais e da sociedade civil) de promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente, com eficiência, eficácia e pró-atividade, é imprescindível:

a) acompanhar, monitorar e avaliar as políticas no seu âmbito;
b) divulgar e promover as políticas e práticas bem-sucedidas;
c) difundir junto à sociedade local a concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos e pessoas em situação especial de desenvolvimento, e o paradigma da proteção integral como prioridade absoluta;
d) conhecer a realidade de seu território e elaborar o seu plano de ação;
e) definir prioridades de enfrentamento dos problemas mais urgentes;
f) propor e acompanhar o reordenamento institucional, buscando o funcionamento articulado em rede das estruturas públicas governamentais e das organizações da sociedade;
g) promover e apoiar campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente;
h) propor a elaboração de estudos e pesquisas com vistas a promover, subsidiar e dar mais efetividade às políticas;

i) participar e acompanhar a elaboração, aprovação e execução do PPA (Plano Plurianual), LDO (Lei de Diretrizes Orçamentária) e LOA (Lei Orçamentária Anual) locais e suas execuções, indicando modificações necessárias à consecução dos objetivos da política dos direitos da criança e do adolescente;

j) gerir o Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente no sentido de definir a utilização dos respectivos recursos por meio de plano de aplicação. Vale destacar que não compete ao Conselho a execução ou ordenação dos recursos do Fundo, cabendo ao órgão público ao qual se vincula a ordenação e execução administrativas desses recursos

k) acompanhar e oferecer subsídios na elaboração legislativa local relacionada à garantia dos direitos da criança e do adolescente;

l) fomentar a integração do Judiciário, Ministério Público, Defensoria e Segurança Pública na apuração dos casos de denúncias e reclamações formuladas por qualquer pessoa ou entidade que versem sobre ameaça ou violação de direitos da criança e do adolescente;

m) atuar como instância de apoio no nível local nos casos de petições, denúncias e reclamações formuladas por qualquer pessoa ou entidade, participando de audiências ou ainda promovendo denúncias públicas quando ocorrer ameaça ou violação de direitos da criança e do adolescente, acolhendo-as e dando encaminhamento aos órgãos competentes;

n) atender a crianças, adolescentes e suas respectivas famílias, executando os programas a que se refere o art.90, caput, e, no que couber, as medidas previstas nos artigos 101, 112 e 129, todos da Lei nº 8.069/90;

o) inscrever os programas de atendimento a crianças, adolescentes e suas respectivas famílias em execução na sua base territorial por entidades governamentais e organizações da sociedade civil;

p) recadastrar as entidades e os programas em execução, certificando-se de sua contínua adequação à política traçada para a promoção dos direitos da criança e do adolescente;

q) regulamentar, organizar e coordenar o processo de escolha dos conselheiros tutelares, seguindo as determinações da Lei nº 8.069/90 e da Resolução nº 75/2001 do Conanda.

Da representatividade

Um dos grandes problemas para o funcionamento dos Conselhos é a falta de poder de decisão de quem o representa. Do lado governamental, muitos não têm respaldo legítimo para sua representação. Na sociedade civil, muitos não têm o peso da representação, exercendo muitas vezes cargos de confiança nos governos e traindo toda uma representação. É notório que muitos Conselhos de Direitos deixaram de ser órgão de Estado e passaram a ser de Governo, órgão do Município e passaram a ser de Prefeitura. Por este e outros motivos perdem a sua natureza deliberativa e passam a viver de reuniões, onde não existe qualquer poder de decisão. Outros, dentro de Secretarias de Assistência Social, confundem-se com o Conselho Setorial. Dentro dessas secretarias não há sede, não há sala e os Conselhos funcionam muitas vezes dentro do arquivo dessas secretarias. A cada três anos "ressuscitam" para organizar as eleições do Conselho Tutelar. Infelizmente muitos desses municípios ainda ganham prêmios de "amigos da criança".

Outros Conselhos de Direitos perderam a essência e, para sobreviverem, passaram a exercer funções executivas com cursos de informática, artesanatos, atendimento psicológico. O mais grave é que, passados vinte anos, apareceram dentro dos Conselhos de Direitos os lobistas, os captadores de recursos, as verbas carimbadas, transformando os fundos em prioridade absoluta. Órgãos públicos financiam verbas públicas para algumas organizações não governamentais, sem que os conselhos sejam sequer consultados, ignorando a sua presença dentro do Sistema de Garantias de Direitos.

Do poder de decisão

Este órgão deliberativo e controlador das ações deixou de priorizar este papel e de grande órgão articulador do Sistema de Garantia de Direitos passou a realizar reuniões sem compromisso com a causa da criança e do adolescente. Hoje é notório observar que muitos conselheiros de direitos sequer conhecem o Estatuto.

Da Estrutura - Quem financia?

A estrutura será mantida pela administração pública, com manutenção da sede, recursos humanos e administrativos. Mesmo que o/a Conselheiro/a de Direitos não tenha obrigação de dar expediente diário, não implica a descontinuidade das ações. Por um bom tempo, baseados em posições tomadas pela esfera federal, os Conselhos de Direitos não tiveram Secretaria Executiva, o que os transformou em órgãos legais, mais longe de adquirir a legitimidade exigida para o exercício de tão grande papel. Hoje, os Conselhos precisam divulgar onde estão e o que fazem, pois, como captadores de recursos para o Fundo para a Infância e Adolescência - FIA, precisam ter suas funções reconhecidas por todos.

Do Regimento Interno

O regimento compõe-se de normas de organização e funcionamento interno dos Conselhos, não gerando direitos e vantagens em favor dos conselheiros e obrigações para terceiros. O regimento interno deve ser elaborado e aprovado pelo próprio Conselho. Como todo ato administrativo, o regimento interno não pode exceder os limites do que já é previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, na lei de criação do Conselho e nas demais normativas de hierarquia superior.

Da escolha dos representantes do Governo:

- Devem ser prioritariamente de setores ligados ás políticas sociais básicas, direitos humanos e da área de finança e planejamento.
- Em respeito ao interesse público e à prioridade absoluta, conselheiros/as devem ter disponibilidade.
- Devem ser designado pela autoridade competente.
- Não devem participar dos Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente Como Conselheiro/a governamental, nem pessoas do Ministério Público, Poder Judiciário, Câmara de Vereadores, ou representantes de outras esferas do Poder Executivo. O CD municipal não deve ter representação nem do Estado, nem da União.

Da escolha dos representantes da sociedade civil

- São entidades representativas.
- Algumas Leis Municipais e Estaduais fecham mais a participação da sociedade, quando determinam que devam trabalhar com crianças e adolescentes.
- O representante deve ter disponibilidade e responsabilidade na organização.
- A representação é da entidade.
- O Ministério Público deverá ser solicitado para acompanhar e fiscalizar o processo eleitoral dos representantes das organizações da sociedade civil.

O processo de escolha dos representantes da sociedade civil junto aos Conselhos dos Direitos proceder-se-á da seguinte forma:

a) convocação do processo de escolha pelo conselho em até 60 dias antes de término do mandato;
b) designação de uma comissão eleitoral composta por conselheiros representantes da sociedade civil para organizar e realizar o processo eleitoral;
c) o processo de escolha dar-se-á exclusivamente através de assembleia específica.

Dos impedimentos, da cassação e da perda do mandato

Não deverão compor os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, no âmbito do seu funcionamento:

I- Conselhos de políticas públicas;
II- Representantes de órgão de outras esferas governamentais;
III- Representantes que exerçam simultaneamente cargo ou função comissionada de órgão governamental e de direção em organização da sociedade civil;
IV- Conselheiros Tutelares no exercício da função.

Da Cassação

A cassação do mandato dos representantes do governo e das organizações da sociedade civil junto aos Conselhos dos Direitos

da Criança e do Adolescente, em qualquer hipótese, demandará a instauração de procedimento administrativo específico, no qual se garanta o contraditório e a ampla defesa, sendo a decisão tomada por maioria absoluta de votos dos componentes do Conselho.

Obs.: O Regimento Interno pode definir o afastamento do Conselheiro por faltas.

Do funcionamento

- Pensar num plano de ação para quatro anos e/ou para um ano.
- O Conselho de Direitos precisa apresentar a cada quatro anos a sua proposta de ação para o Plano Plurianual.
- A cada ano, garantir as suas propostas de ação na Lei de Diretrizes orçamentária.
- Garantir as propostas na Lei Orçamentária anual.
- Alguns municípios definem mensalmente a programação financeira – é neste momento que o "dinheiro virtual" se tornará "real". Um grupo resumido (de três a cinco pessoas) é quem vai decidir onde o recurso financeiro será aplicado. Os Conselhos de Direitos precisam estar organizados e mobilizados para garantir recursos do tesouro para o financiamento de programas e projetos via Fundo da Infância e Adolescência-
- O Conselho precisa ser um órgão conhecido, ninguém sem ser conhecido conseguirá dedução fiscal de pessoas físicas e jurídicas. Precisamos convencer que a dedução fiscal é um investimento e não um ônus. O Empresário que vai participar desta dedução fiscal precisa se sentir como um investidor.

Do registro de entidades

No registro de uma instituição, o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente precisa ter a certeza de que esta instituição é realmente necessária para implantação ou implementação da Política de Atendimento para a criança e o adolescente no Município. A partir da Lei Nacional da Adoção, o registro precisa ser renovado a cada dois anos.

As grandes dificuldades para o funcionamento dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente.

- Se antes da criação do ECA havia o grande debate entre os menoristas e os defensores do ECA, passamos anos depois da aprovação do mesmo a conviver com um novo debate entre os que pensavam num Conselho de Direitos do tamanho pensado no artigo 88 Inciso II, e 214 do ECA. E os que ainda ligados aos fantasmas (fantasma?) do sistema Funabem/febem começaram a provocar o desmonte dos CDs. Alguns exemplos?
- Os Conselhos de Direitos precisam se preocupar com crianças e adolescentes que tenham direitos violados ou ameaçados de violação e só.
- Os Conselhos de Direitos não podem ter Secretarias Executivas, pois não são órgãos executivos
- Os Fundos devem ser administrados por uma Secretaria de Estado, porque quando a Lei fala gerido, não é bem gerido que ela quer dizer.
- O Conselho de Direitos não é formulador de políticas públicas...
- Na realidade o Estado de Pernambuco lutou pela permanência de uma Lei Estadual, aprovada na Assembléia Legislativa ,por emenda popular, que permitiu um Conselho Estadual do tamanho das necessidades de nossas crianças e não do tamanho da necessidade de órgãos continuarem existindo .
- Algumas Leis Estaduais e Municipais diminuíram a representação da sociedade civil nos Conselhos, quando acrescentaram ao inciso II do artigo 88 – "e que trabalham com crianças e adolescentes."

A Ética e o Funcionamento do Conselho de Direitos

1- A Ética na formulação das políticas.

1.1- O/a Conselheiro/a de Direito "puxando a brasa para sua sardinha" - Não é bom quando os conselheiros de direitos pensam numa política, seja dentro do plano de ação ou aplicação do Fundo da Infância e Adolescência, voltado para o interesse de suas instituições.

1.2- O Conselheiro, as suas relações com os órgãos e entidades de execução e suas consequências - Muitas vezes as relações de amizade permitem que instituições, principalmente as governamentais,

continuem existindo com diretrizes que, por mais disfarçadas que sejam, desrespeitam profundamente o ECA e principalmente a criança e o adolescente.

1.3- A Política sendo decidida entre quatro paredes - O Conselho de Direitos precisa divulgar de forma ampla a discussão da política de atendimento, seja por programas, planos ou resoluções.

1.4- Os recursos do Fundo sendo discutido isoladamente- Precisamos entender que prioridade absoluta é a criança e o adolescente, e não o "grande debate " para onde vão os recursos do Fundo. Não é raro que os conselhos decidam os recursos dos Fundos "olhando para o seu umbigo".

2 - A ética nas relações entre os conselheiros

2.1- Não existe um conselheiro mais importante que o outro.

2.2- As decisões devem ser sempre coletivas, respeitando-se o que pensam os seus representados. Afinal, o Conselho é um órgão colegiado, composto por representações.

3- A ética no momento do Registro de Entidades

3.1- A visita com caráter pedagógico é melhor que a visita "fiscalizadora".

3.2- No caso da negativa do Registro, esteja preparado para possíveis interferências políticas ou jurídicas.

3.3- A partir da Lei Nacional da Adoção, é imprescindível que, na renovação de um registro de entidades, se ouça o Conselho Tutelar, a Autoridade Judiciária e o Ministério Público.

4- A ética na representação

4.1- Um Conselheiro de Direitos que não tem a representação popular requerida no ECA, não passa de um "estranho no ninho".

4.2- Um Conselheiro de Direitos que não se qualifica para reuniões, atrapalha a todos.

4.3- O Conselheiro de Direitos representa o governo ou parte da sociedade. No Conselho ele/a é pessoa jurídica, e não física.

4.4- O Conselheiro dos Direitos precisa se preparar para representar o órgão fora dele.

4.5- Conselheiros de Direitos com cara de sociedade civil, mas com cargo de confiança no governo, rasga a paridade exigida pelo ECA.

5- A Ética na participação

5.1- Participar não é simplesmente estar presente.
5.2- Participar é propor.
5.3- Participar é deliberar.
5.4- Participar e ter respaldo no momento de decisão.
5.5- Participar é crer no poder do órgão que representa.
5.6- Participar é multiplicar formação e informação.

6- A ética no Controle Social

6.1- O Conselho precisa ter conhecimento de como funcionam e como devem funcionar os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos.
6.2- O Conselho precisa ter informações de como funciona e quais as demandas do CRAS, CREAS, Conselho Tutelar; Conselho de Assistência etc.
6.3- O Conselho precisa informar-se sobre evasão escolar e repetência escolar, relação de bolsa família/escola etc.

Estrutura e Funcionamento dos Conselhos Tutelares

A Organização | O financiamento | A ética

Atenção- Se o Conselho Tutelar é um órgão Coletivo, as suas decisões também são coletivas e esse é o primeiro grande passo para o seu bom funcionamento.

Para o seu funcionamento efetivo:

- A legislação municipal deverá explicitar a estrutura administrativa e institucional necessária ao adequado funcionamento do Conselho Tutelar.
- Parágrafo Único. A Lei Orçamentária Municipal deverá, em programas de trabalho específicos, prever dotação para o custeio das atividades desempenhadas pelo Conselho Tutelar, inclusive para as despesas com subsídios e capacitação dos Conselheiros, aquisição e manutenção de bens móveis e imóveis, pagamento de serviços de terceiros e encargos, diárias, material de consumo, passagens e outras despesas.
- Considerada a extensão do trabalho e o caráter permanente do Conselho Tutelar, a função de Conselheiro, quando subsidiada,

exige dedicação exclusiva, observado o que determina o art. 37, incs. XVI e XVII, da Constituição Federal.

- É atribuição do Conselho Tutelar, nos termos do art. 136 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao tomar conhecimento de fatos que caracterizem ameaça e/ou violação dos direitos da criança e do adolescente, adotar os procedimentos legais cabíveis e, se for o caso, aplicar as medidas de proteção previstas na legislação.

Na organização do trabalho:

- Lembre-se que vocês farão encaminhamentos para resolução de problemas encaminhados ao Conselho Tutelar.
- Lembre-se que vocês farão encaminhamentos para outros órgãos, quando as questões não forem pertinentes ao Conselho Tutelar.
- Lembre-se que existem questões que serão resolvidas a longo e médio prazo, mas que algumas são de extrema urgência. Periodicamente o CT precisa avaliar os casos não atendidos. Considera-se importante que o CT encerre o atendimento ao público antes do final de seu expediente para que:
- Separe cada caso atendido.
- Observe quais as providências para cada caso.
- Tome as providencias cabível
- Coloquem no Sistema de Informações todos os casos atendidos.

A autoridade do Conselho Tutelar para aplicar medidas de proteção deve ser entendida como a função de tomar providências, em nome da sociedade e fundada no ordenamento jurídico, para que cesse a ameaça ou a violação dos direitos da criança e do adolescente.

O Conselho Tutelar e a Estrutura Funcional

- O Conselho Tutelar, como órgão permanente, precisa de uma estrutura funcional para que desempenhe o seu papel a contento.

- Quando uma Lei estabelece atribuições a um órgão, e o Poder Executivo não dá condições para que ele exerça esta atribuição, rasga a carta constitucional.

O que é necessário para um bom funcionamento

- É importante que o Conselho Tutelar preserve a sua individualidade, por ser um órgão onde o sigilo, a defesa e a proteção às crianças e adolescentes prevaleçam.
- Na impossibilidade de uma sede exclusiva, que se evite a exposição dos vitimizados.
- Que a estrutura funcional seja permanente.
- Que haja um Regimento Interno.
- Que o Conselho Tutelar não se comporte como órgão substituto.

O que é uma boa estrutura funcional administrativa

- Sede com sala de espera e sala de atendimento.
- Computadores, internet, fax, telefone fixo e móvel, arquivo, armários, mesa, bureau, cadeiras.
- Funcionários à disposição (inclusive da equipe técnica).

Da garantia da Função de Conselheiro/a

O Município deve criar em Lei Municipal a função de Conselheiro Tutelar, com todos os direitos sociais garantidos pela Constituição. A mesma Constituição Federal estabelece, no seu artigo 37, a exclusividade do/a Conselheiro/a no exercício da função, gerando a não acumulação de serviços. Como admitir que uma função pública relevante, permanente e que exige exclusividade não garanta também a este/a cidadão/a férias, 13º salário compatível com suas atribuições, licenças remuneradas? Como entender que criamos um órgão, que em muitos momentos tem atribuições semelhantes ao que exercia o Juiz, no Código de Menores, no momento de definir salário, estabeleça uma eventual remuneração.

O Conselho Tutelar fazendo o papel que não é seu - Parte II

Acabamos de ver as atribuições legais dos Conselhos Tutelares. São muitas e de difícil execução. Todavia, muitas vezes o Conselho Tutelar trabalha demais, mas atuando fora de suas atribuições, isto é, faz pouco de sua missão específica e muito da missão alheia. O limite de atuação está na Lei, como qualquer instância pública institucional. Vimos que as atribuições são bem claras,

em conjunto com as atribuições de outros órgãos. Dentro de um contexto de rede, integram um sistema de proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. Assim sendo, o Conselho Tutelar deve atuar no âmbito de suas atribuições, não podendo agir segundo o desejo de seus integrantes ou dos demais operadores do Sistema de Garantias de Direitos. E, principalmente, não podendo atuar para suprir ausências, faltas ou omissões de outros órgãos, como, por exemplo, de uma Vara do Poder Judicial, de um órgão do Ministério Público, de uma Delegacia de Polícia, de uma secretaria municipal de políticas públicas, de entidades não governamentais e governamentais de proteção especial ou de sócio-educação etc.

Tem-se constatado, por exemplo, as seguintes invasões abusivas, realizadas espontaneamente ou não pelos Conselhos Tutelares:

- Autorizações para crianças e adolescentes viajarem - a competência é exclusiva indelegável dos juízes, em todos os casos de viagem.
- Acordos extrajudiciais de alimentos, com recepção de valores de pensão- trata-se de competência do Ministério Público ou do Poder Judiciário (acordo ou ações extra-judiciais ou judiciais).
- Procedimento de investigações de paternidades – a competência é privativa do Poder Judiciário.
- Parecer psicossocial para encaminhamentos do Ministério Público ou do Poder Judiciário.
- Acompanhando Boletins de Ocorrência - Para que os jovens em conflito com a Lei, não sejam constrangidos por policiais civis.
- Determinações de registro civil das pessoas naturais (nascimento e óbito), através de requisições aos ofícios judiciais competentes, quando o Estatuto prevê apenas a requisição de certidão de registro, para instruir procedimento apuratório do Conselho Tutelar - a determinação e a autorização do Registro competem ao Juiz específico, com competência para controlar os Registros Públicos.
- Fiscalizações e autuações infracionais de bares, restaurante, diversões públicas, quanto à freqüência de pessoas menores de idade e quanto a venda de bebidas alcoólicas aos mesmos e as chamadas "blitzs" para apreender meninos em situação de rua. Compete ao Conselho Tutelar aplicar medidas de proteção à criança e ao adolescente nessa situação, requisitando medidas responsabilizado-

ras contra os abusadores, uma vez que o poder de polícia é dado por Lei aos órgãos de segurança pública, aos órgãos próprios de fiscalização da Prefeitura, à Vigilância Sanitária, ao Poder Judiciário (através dos seus Agentes de Proteção ou Comissários de Vigilância, como a lei estadual da organização judiciária dispuser).

- Atendimento sócio-educativo aos adolescentes em conflito com a Lei- A matéria é de competência de órgãos de Segurança Pública, Ministério Público e Poder Judiciário, que pode solicitar ao Conselho Tutelar que acompanhe o adolescente em conflito com a Lei, em uma medida de proteção.
- Concessão de guarda, com destituição ou suspensão do poder parental- exclusivo do Poder Judiciário.
- Fazendo um quarto, na sua sede, para atender os casos emergenciais com crianças e adolescentes – o papel de abrigar crianças e adolescentes é de organizações governamentais e não governamentais, uma vez que o Conselho Tutelar não é um órgão executivo.
- Conselho Tutelar, retendo o cartão de bolsa família, no intuito de não permitir que a família gaste o dinheiro inadequadamente.
- Conselheiro Tutelar caminhando, no lugar do encaminhado- Já ouvi de alguns conselheiros que mesmo que o Estatuto da Criança e do Adolescente não tenha dado esta atribuição de caminhar, é ela que dá voto. Exemplos:
- Caminhar de jaquetas pretas com letras douradas pelas festas da cidade com a logomarca (agentes de proteção – Poder Judiciário).
- Caminhar para levar crianças para cartório ou para escola.

O Conselheiro Tutelar e a perda do mandato - Parte IV

O conselheiro tutelar, a qualquer tempo, pode ter seu mandato suspenso ou cassado, no caso comprovado de descumprimento de suas atribuições. Para efeito de interpretação, o CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - considera como cometimento de ato infracional grave, entre outras que possam ser aditadas pela municipalidade:

- Usar a função em benefício próprio.
- Romper o sigilo em casos analisados pelo Conselho Tutelar.
- Manter conduta incompatível com o cargo que ocupa, ou exceder-se no exercício da função de modo a exorbitar sua atribuição, abusando da autoridade que lhe foi conferida.
- Recusar-se a prestar atendimento ou omitir-se a isso quanto ao

exercício de suas atribuições, quando em expediente de funcionamento do Conselho Tutelar.

- Aplicar medida de proteção contrariando a decisão colegiada do Conselho Tutelar.
- Deixar de comparecer no plantão e no horário estabelecido.
- Exercer outra atividade, incompatível com o exercício do cargo.
- Receber, em razão do cargo, honorários, gratificações, custas, emolumentos, diligências.

Algumas leis municipais estabeleceram atribuições ao Conselho de Direitos de afastar conselheiros tutelares de suas funções por qualquer denúncia, mas as situações de afastamento ou cassação de mandato de conselheiro tutelar devem ser precedidas de atos administrativos perfeitos, assegurados a imparcialidade dos sindicantes, o direito ao contraditório e a ampla defesa.

Curiosidades de uma Lei nova:

- O cidadão questiona o papel do Conselho Tutelar de sua cidade, alegando que os meninos continuam nas ruas e que isso nunca foi visto antes do Estatuto. Na verdade, no início do século passado já existiam crianças nas ruas de Recife.
- Numa cidade do interior, uma senhora solicita ao Conselho Tutelar que procure seu cão Pit Bull, que fugiu de sua residência, caso o mesmo morda alguma criança, a responsabilidade já passa a ser do conselho.
- Saiu no jornal de grande circulação de Pernambuco – *"Senhora de 86 anos era maltratada por seus filhos de sessenta e sessenta e cinco anos, e o conselho tutelar não fez nada"*.
- Conselheiro tutelar, a mando de uma autoridade judiciária, fica controlando a entrada e saída de adolescente de uma boate – "estão de parabéns, pois a ação é um sucesso".
- Notícias em uma rádio comunitária – *"parabenizamos os conselheiros/as tutelares de nossa cidade pela atitude enérgica que tem tomado, quando chegam na praça da matriz, todas as crianças correm para suas casas."*
- É claro que os equívocos são frutos de uma nova lei e de um novo órgão. Mas, com certeza, podemos afirmar que o Conselho Tutelar é um órgão conhecido e legitimado pela população das suas cidades.

Os grandes desafios para os próximos anos:

Dignificar a questão da "remuneração financeira" dos conselheiros é primordial, como próximo passo para os próximos anos. No nosso Estado, a diferença de remuneração entre dois municípios próximos e semelhantes é absurda.

Mesmo sendo um órgão autônomo, várias autoridades, acostumadas com a verticalidade do código de menores, não conseguem entender o Estatuto da Criança e do Adolescente, na lógica da horizontalidade estabelecida dentro do Sistema de Garantia de Direitos; continuam agredindo o Sistema, interferindo na autonomia do Conselho, obrigando-os a realizarem muitas atribuições que não são suas. Na ausência da equipe interprofissional (artigo 150-151 ECA) exigem parecer psicossocial, mandam realizar investigações e obrigam a passar noites fazendo rondas. Atitudes tão comuns que já viraram rotina.

A Ética no funcionamento do Conselho Tutelar

1- A Ética na aplicação das Medidas

1.1- O Conselheiro entre a medida mais simples e a mais adequada- muitas vezes o mais simples é abrigar, já o mais eficaz e bem mais difícil é encontrar e apoiar a família.

1.2- As relações com as Organizações Governamentais e Não Governamentais que executarão as medidas- Muito cuidado nessas relações. O Conselho Tutelar não deve ser um órgão amedrontador, mas sempre defensor dos direitos da criança e do adolescente.

2- A Ética no momento de ouvir

2.1- No momento do atendimento o conselheiro precisa ouvir mais e falar menos.

2.2- No momento de ouvir, não esteja só.

2.3- Se perceber dificuldades no atendimento, convoque a equipe técnica.

3- A Ética no atendimento individual

3.1- A certeza de que muitas pessoas chegarão à sua frente arrasadas (algumas consideram que você é a única esperança).

3.2- Não pode haver preconceitos - um comentário entre os conselheiros ou um sorriso pode criar barreiras.

3.3- O conselheiro tutelar não faz atendimento em casa, igreja, associação. É um órgão colegiado.

4- A Ética no atendimento coletivo

4.1- As maiores violações são coletivas. Muitas vezes estão dentro das escolas, hospitais. entidades etc.

4.2. Quando da violação coletiva, observar:

a) Acontece por falta de recursos financeiros.

b) É por desconhecimento da Lei.

c) É por falta de vontade política.

d) Para cada caso há uma providência plausível.

5- A Ética nas relações entre conselheiros

5.1- O Conselheiro mais votado, não é maior que o menos votado.

5.2- Cuidado com as questões religiosas e político-partidárias dentro do Conselho.

5.3- As decisões coletivas, com seus encaminhamentos, devem ser de conhecimento de todos. Não existe o caso do Conselheiro A ou B.

5.4- No momento de conflitos, por tomadas de decisões complexas, não deixe que o resultado das discussões chegue às ruas- Ex: O CT decidiu assim, mas eu fui voto vencido.

6- A Ética no conhecimento e interpretação das Leis

6.1- Os conselheiros/as como assessores do orçamento público precisam conhecer o Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual.

6.2- O/A Conselheiro/a Tutelar precisa ter acesso ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social, ao Sistema Único de Assistência Social, às normas Operacionais Básicas da Assistência, à Lei de Diretrizes de Base da Educação e à Lei Orgânica de Saúde;

6.3- Precisa cobrar a implantação do Plano Municipal de Convivência Familiar e Comunitária.

6.4- O CT conhecendo o papel dos CRAS, CREAS.

7- A Ética no atendimento

7.1- Cuidado com os presentinhos.
7.2- Cuidado com o "jeitinho"
7.3- Não se ausente do plantão domiciliar.
7.4- Cuidado com o "esse caso é meu, pode deixar"
7.5- Não faça atendimento psicológico ou social se isso não for de sua competência.
7.6- O ECA fala encaminhar e não caminhar .
7.7- Não faça atendimento individual em sala fechada.

8- A Ética no momento da denúncia

8.1- Necessariamente você não tem que agendar a visita.
8.2- Não vá apenas um/a conselheiro/a.
8.3- Registre toda a denúncia.
8.4- Você não faz visita teórica, não é a polícia científica. Vai apurar os fatos por meio de relatos.
8.5- Peça licença ao entrar no recinto.
8.6- Identifique-se e diga o motivo da visita.
8.7- Dependendo da denúncia, leve a equipe técnica.
8.8- Dependendo do local, requisite o acompanhamento da polícia.
8.9- Não seja arrogante no momento da visita.

9- Constatada a denúncia

9.1- Evite discussões com o denunciado.
9.2- Tome a medida emergencial e repasse aos colegas.
9.3- Encaminhe, requisite, represente, assessore, notifique e acompanhe o caso.
9.4- Não decida por si só encerrar o caso. Observe se há desdobramento jurídico.

Meditações

Breve passagem pelos 20 anos de ECA no nosso Estado

Sílvino Neto

Não são as rebeliões dos adolescentes do Sistema Socioeducativo de Abreu e Lima que me assustam.
Mas sim o silêncio na Unidade da FUNASE no Cabo de Santo Agostinho.
Como me alegrar se moro na capital onde mais morrem adolescentes assassinados?
Como andar, se o toque é de recolher?
O que mais me entristece são as capitanias hereditárias que nos ditam normas.
O que me envergonha é a falta de coragem para desmascarar negócios decididos entre quatro paredes.
Incrível! A burocracia da controladoria estatal descapitalizou o FIA.
O que mais entristece não é a re-

lutância de quem pode dar, mas a burocracia que impede o receber.
Não é a burca que esconde nossas meninas, mas a injustiça social que as coloca atrás dos muros do Internato Feminino de Santa Luzia.
Vinte anos!
Quantos pactos? Quantos planos!
Estaríamos sempre atrasados?
Quando pensamos em combater a cola, usavam maconha.
Quando se queimava a erva, imperava o crack.
Mas quero trazer à memória o que me dá esperança -
A política de educação no Município de Quixaba – Sertão de Pernambuco, evasão e repetência escolar quase zero.
O caminho longo e incansável da/o agente de saúde.
O mover incansável do/a conselheiro/a tutelar.
As academias da cidade – por que tão poucas?
Os meninos e meninas de rua, hoje educadores sociais e diretores dos movimentos.
O não desistir é o pacto (mais um);
Na esperança de olhar o Conselho de Direitos como órgão de Estado e não de governo.
De ver Conselheiros/os Tutelares dignificados com a função.
De ter os Conselhos Municipais de Direitos conhecidos.
Que Deus abençoe as nossas crianças e adolescentes.

Amém.

articulistas

Antonio Marcos Alves de Oliveira | Aurenéa Maria de Oliveira | Delma Josefa da Silva | Edineide Maria da Silva | Edson Silva | Estela Scheinvar | Hugo Monteiro Ferreira | Mari Noeli Kiehl Iapechino | Maria Jaqueline Paes de Carvalho | Mercês Cabral | Raquel de Aragão Uchôa Fernandes | Roberto Pacheco | Silvia Maria Fávero Arend | Silvino José do Nascimento Neto | Valéria Nepomuceno Teles de Mendonça | Valéria Severina Gomes

ESCOLA DE CONSELHOS DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Fundação Apolônio Salles de Desenvolvimento Educacional

CEDCA/PE Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do adolescente de Pernambuco

GOVERNO DE Pernambuco

CONANDA Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Secretaria de Direitos Humanos

GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

ISBN 978-85-7315-911-0

9 788573 159110