Infâncias, Adolescências e Sociedade.

Organizadores :

Adilson dos Reis Felipe

Mônica Inês de Castro Netto

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Infâncias, Adolescências e Sociedade

Editora Culturatrix.
| publicações acadêmicas |

Editora chefe
Rosa Maria Ferreira da Silva

Editor assistente
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Conselho Editorial

Altina Abadia da Silva (UFCAT)
Eliane Martins de Freitas (UFCAT)
Emília Saraiva Nery (FACEMA)
Euclides Antunes de Medeiros (UFT)
Floriana Rosa da Silva (SRE-MG)
Iara Toscano Correia (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)
Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regma Maria dos Santos (UFCAT)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

Organizadores

Adilson dos Reis Felipe

Mônica Inês de Castro Netto

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

*Infâncias,
Adolescências e
Sociedade*

2021

Copyright 2021 © Adilson dos Reis Felipe, Mônica Inês de Castro Netto, Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, 2021.

Todos os direitos reservados.

*O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora de Publicação: Rosa Maria Ferreira da Silva

Projeto Gráfico e Diagramação: Studio Escrita & Criação

Ilustração e Capa: Wallace Reis

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

I43

Infâncias, adolescências e sociedade / Adilson dos Reis Felipe (Organizador), Mônica Inês de Castro Netto (Organizadora), Paula Fernandes de Assis Crivello Neves (Organizadora); Wallace Reis (Ilustrador). – Uberlândia-MG: Culturatrix, 2021.

Livro em PDF

414 p., il.

ISBN: 978-65-86889-11-6

DOI: 10.4322/978-65-86889-11-6

1. Educação. 2. Infância. 3. Adolescência. 4. Sociedade. I. Felipe, Adilson dos Reis (Organizador). II. Netto, Mônica Inês de Castro (Organizadora). III. Neves, Paula Fernandes de Assis Crivello (Organizadora). IV. Reis, Wallace (Ilustrador). V. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Editora Culturatrix

Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.

CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3477 0860/

Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930

CNPJ: 26 896 970/0001-00

www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com

Nunca tivera uma alegria de criança. Se fizera homem antes dos dez anos para lutar pela mais miserável das vidas: a vida de criança abandonada. Nunca conseguira amar a ninguém, a não ser a este cachorro que o segue. Quando os corações das demais crianças ainda estão puros de sentimentos, o do Sem-Pernas já estava cheio de ódio. Odiava a cidade, a vida, os homens. Amava unicamente o seu ódio, sentimento que o fazia forte e corajoso apesar do defeito físico.

Jorge Amado, Capitães da Areia

Sumário

Prefácio.....	9
<i>Heitor Abadio Vicente</i>	
Apresentação.....	12
<i>Reflexões sobre as relações sociais, plurais, interculturais e decoloniais das infâncias e adolescências na sociedade brasileira</i>	
<i>Adilson dos Reis Felipe</i>	
<i>Mônica Inês de Castro Netto</i>	
<i>Paula Fernandes de Assis Crivello</i>	
1. Balas que dissolvem a vida: a violação da infância em “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo.....	20
<i>Gabriel Vidinha Corrêa</i>	
<i>Danielle Gomes Mendes</i>	
<i>Gabriela Belo da Silva</i>	
2. O brincar como direito da criança em instituição de acolhimento.....	36
<i>Denise Soares Oliveira</i>	
<i>Ana Paula Manica</i>	
3. Perfil socioeducativo dos adolescentes internados no case de Anápolis – GO.....	57
<i>Milene Brandão Pereira</i>	
<i>Maria Olinta Azeirêdo Campos Mariano</i>	

4. A socioaprendizagem e o CESAM/GO: a inserção de adolescentes/jovens no trabalho.....	77
<i>Claudenice Gomes Santiago Meneguetti</i>	
<i>Fernanda Welter Adams</i>	
<i>Paulo Henrique Barreto Silva</i>	
<i>Polyanna Ramos Magalhães</i>	
5. A intervenção judicial na socioeducação e a garantia dos direitos humanos: um estudo da FUNDASE/RN.....	96
<i>João Aprígio de Azevedo Neto</i>	
<i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
<i>Cláudia Aparecida Rolim Dias Fernandes</i>	
6. Contribuições da Pedagogia Jurídica em equipes interprofissionais das Varas de Infância e Juventude do Estado de Goiás.....	131
<i>Cynthia A. de Araújo Bernardes</i>	
<i>Marco Antônio de Santana</i>	
7. Violência sexual intrafamiliar contra a população infanto-juvenil e seus atravessamentos	161
<i>Christine Franco Dizédério</i>	
8. “Filhas/os da mãe!”: narrativas sobre ausência paterna e a busca pelo reconhecimento tardio da paternidade	177
<i>Francinaide Verônica da Silva Vieira</i>	
<i>Aldenora Conceição de Macedo</i>	
9. Novos rumos para uma vida: a realidade da adoção tardia no Brasil	203
<i>Marcela Santos Rosestolato</i>	
<i>Marco Antônio de Santana</i>	
10. O tráfico internacional de crianças e adolescentes e o paradoxo da adoção internacional	229
<i>Suelim Iasmine dos Santos Braga</i>	
<i>Denis Carara de Abreu</i>	

11.O papel do Assistente Social na política pública de educação inclusiva entre perspectiva e direito.....	257
<i>Dalila Maria de Fátima Lisbôa</i>	
<i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
<i>Maira Vieira Amorim Franco</i>	
12. O impacto do Programa Nacional de Direitos Humanos na produção de dissertações e teses: levantamento da construção da problemática dos direitos das crianças e adolescentes na produção acadêmica na pós-graduação em Goiás	276
<i>Aline Santos Leite Medrado</i>	
<i>Ricardo Barbosa de Lima</i>	
13. Estado, vínculo e violência: um olhar sobre o usuário do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) enquanto sujeito histórico	297
<i>Flávia Mendes Sena</i>	
<i>Thiago Bazzi Brandão</i>	
14. Defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil: um estudo das representações de sociedade compartilhadas nas redes sociais	323
<i>Fabiano Ribeiro da Silva</i>	
<i>Rita Tatiana Cardoso Erbs</i>	
15. “E eu não sou uma mulher?” A importância da perspectiva racial para formulação e implementação de Políticas Públicas no Brasil	345
<i>Nailah Neves Veleci</i>	
<i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
<i>Cristiano Rodineli de Almeida</i>	
16. Reações de professores à uma proposta intercultural: colonialidade à vista?	365
<i>Marco Aurélio Fernandes Neves</i>	

17. Democratização do acesso ao ensino superior: experiências interculturais em universidades ocidentalizadas	386
<i>Paula Fernandes de Assis Crivello Neves</i>	
Biodata	405

Prefácio

Heitor Abadio Vicente
Universidade de Brasília

É com grande alegria que aceitei o convite de prefaciар esse livro, e poder expressar a importância e urgência dos escritos que o compõem. São produções diversas, que nascem da reflexão de infâncias e adolescências em diálogo com os direitos humanos, sociedade e educação. Uma proposta interdisciplinar constituída pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação – NEPIE, e é composto em grande parte, por produções advindas do curso de especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos humanos, que participei como aluno e comissão organizadora.

A conjuntura política estabelecida atualmente no Brasil e a fragilidade democrática, tornam-se possíveis por um processo histórico de colonização, que subsidia e possibilita o estabelecimento do atual cenário político. Um país colônia que foi forjado no sequestro e escravização dos povos africanos, com um histórico democrático recente, está sob os desmandos perversos de um governo que ameaça a democracia, os direitos humanos e estrutura-se paradoxalmente no fascismo e neoliberalismo.

A publicação desse livro acontece em um período nada convencional, não bastassem os impactos políticos nefastos que vivenciamos continuamente desde 2018 no Brasil, a necessidade recorrente de reafirmar o pacto democrático, e uma onda conservadora que violenta e ceifa diversos corpos. Nesse momento, o mundo atravessa uma pandemia sem precedentes, e no Brasil, somada ao projeto de governo em curso, vivenciamos impactos que ultrapassam as questões sanitárias, e desvelam a necropolítica à brasileira.

Nesse cenário, onde pandemia viral, que já matou mais de 390 mil brasileiros, explicita crises financeiras, sociais e políticas, onde se torna mais evidenciado as vidas que o estado considera como matáveis, esse livro foi forjado como uma reafirmação do compromisso ético-político das autoras e autores, que tecem incansavelmente diálogos para reflexão e denúncia das violações constantes. Entendo que a construção do conhecimento está intimamente ligada às relações sociais e de poder, e na medida em que a estrutura social está (des)organizada aos moldes capitalistas, a produção científica, os processos educacionais, e a vida dos sujeitos, são operadores de um projeto societário em curso que tem como alicerce o necropoder.

Nesse sentido, os capítulos aqui apresentados fortalecem a importância da universidade pública, da educação enquanto prática de liberdade, pesquisa e direitos humanos, em um contexto de ataques e desmontes que a produção científica enfrenta no Brasil.

Os textos que compõem esse livro, contam de sujeitos que carregam em seus corpos os marcadores sociais da diferença (de classe, gênero, raça, sexualidade, entre outros) que localizam e negam direitos (BENTO, 2011). Essas categorias sociais estão vinculadas a políticas de poder, e atuam como balizadoras da normalidade, produzindo e reproduzindo relações de opressão, uma vez que universalizam uma pequena parcela da humanidade, seus corpos, práticas e vivências, como reguladores da norma (VERGUEIRO, 2015).

Dessa forma, o livro fala sobre crianças e adolescentes, negras e negros, empobrecidos, em situação de institucionalização, vítimas do tráfico de pessoas, da negligência e violências que concernem o sistema familiar. Ou seja, corpos marcados por relações de poder, necrobiopoder, imprescindíveis para compreensão histórica das violações, que não são ocasionais, uma vez que, colonização e democracia constituem-se como parte de uma mesma matriz histórica (MBEMBE, 2017).

Nesse sentido, os textos trazem reflexões importantes sobre experiências transversalizadas por negligências e violações, construindo um panorama rico para o leitor que se debruça no exercício de escuta e

entendimento sobre esses sujeitos. Constituindo-se dessa maneira, como ferramentas importantes para construção e manutenção de políticas públicas de proteção para crianças e adolescentes.

São diversos as autoras e autores, com contribuições e percursos teóricos distintos que nos possibilitam adentrar as temáticas propostas com olhos de ver, e aprofundamento. A diversidade de enunciações, que são essenciais, nos textos constrói uma unidade na diversidade, visto que sustentam a afirmação das vidas desses sujeitos de direito, enquanto processo plural a ser pensado e garantido.

Por fim, faz-se necessário salientar novamente o caráter de urgência deste livro, um grito de denúncia, enquanto possibilidade de desvelamento das desigualdades que estruturam a sociedade. Na atual conjuntura de crianças e adolescentes, marcadas pela vulnerabilidade, essa obra tem um papel importante em possibilitar alternativas para a realidade presente, almejando um olhar outro sobre experiências plurais de ser e estar no mundo. Espero que as reflexões aqui contidas, possam (re)produzir inquietações naqueles que iniciarão essa leitura, assim como fizeram em mim, para que possamos nos lembrar constantemente sobre a importância em desobedecer às ausências (FANON, 2020).

Referências

- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Aug. 2011.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. UBU: 2020.
- MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Antígona: 2017.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. n-1 edições: 2018.

Apresentação

*Reflexões sobre as relações sociais, plurais,
interculturais e decoloniais das infâncias e adolescências na
sociedade brasileira.*

Esta obra “Infâncias, Adolescências e Sociedade” é uma proposta ampla que tem como objetivo refletir acerca das infâncias/adolescências e suas relações sociais, plurais, interculturais e decoloniais, além de discutir as implicações dos direitos humanos, sociedade e educação. É importante destacar que este livro compõe uma coletânea delineada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação – NEPIE/UFCAT, cuja principal marca é a interdisciplinaridade, além de sua nítida relação com a sociedade, vez que garante, em sua composição, a presença de profissionais atuantes em setores distintos da universidade. Outra característica essencial do Núcleo é que sua preocupação se configura numa dupla direção: acadêmica e política.

Os capítulos aqui apresentados retratam as grandes discussões teóricas que norteiam o projeto do Núcleo e parte significativa deles é resultado dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, promovida pelo NEPIE em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na tutela da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Para além desses trabalhos conseguimos alcançar também pesquisadoras(es)/autoras(es) da área de direitos humanos e educação de outras instituições de ensino superior do Brasil que trazem discussões relevantes para temática do livro.

Para nós organizadoras(es), escrever sobre este livro é um tanto quanto desafiador, e, sobretudo gratificante. “Infâncias, Adolescências e Sociedade” é o entrelaçar de capítulos carregados de discussões singula-

res e valiosas sobre a luta dos Direitos Humanos em uma sociedade carregada de discriminação e preconceito, enraizada em solo patriarcal, machista, racista e heteronormativa. Portanto, as reflexões aqui apresentadas são fruto de pesquisas embasadas cientificamente e que servem de suporte e luta para pensar em uma sociedade de direitos, democrática, igualitária e justa.

Cada capítulo sinaliza o reflexo dessa resistência que travamos contra todas as formas de desigualdade, encorajados pelo anseio de mudanças que podem ser construídas através do conhecimento e do saber.

No capítulo 1 a temática da violação da infância é retratada pelos(as) autores(as) Gabriel Vidinha Corrêa, Danielle Gomes Mendes e Gabriela Belo da Silva a partir da análise do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, em que compartilham uma reflexão sobre a violação da infância materializada na história de Zaíta, uma criança negra, favelada, inocente, cheia de vida e de sonhos. Os(As) autores(as) fazem uma explanação da vida da autora, traçando um paralelo entre suas escritas e vivências (emprestadas para suas criações literárias, unindo ficção e realidade e retratando questões importantes que envolvem o cotidiano de uma grande parcela da população negra nacional). Considerando pressupostos interdisciplinares sobre a infância, tematizam questões relacionadas ao mundo dos que, como Zaíta, estão sempre à margem.

No capítulo 2, as autoras Denise Soares Oliveira e Ana Paula Manica investigam se em uma instituição de acolhimento existiam momentos de brincadeiras dentro da rotina das crianças e chegam ao resultado de que a instituição pesquisada oferece tempo e espaço para o brincar, respeitando o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças acolhidas.

O capítulo 3, das autoras Milene Brandão Pereira e Maria Olinta Azerêdo Campos Mariano, trata de uma pesquisa realizada entre os meses de janeiro a dezembro do ano 2018 através do sistema “Monitoramento Mensal das Unidades do Sistema Socioeducativo” e que abor-

da a temática do perfil de adolescentes internados no Case de Anápolis-GO, uma instituição que acolhe especificamente adolescentes e os reconhece como sujeitos de direitos em relação ao Estado.

No capítulo 4, as(os) autoras(es) Claudenice Gomes Santiago Meneguetti, Fernanda Welter Adams, Paulo Henrique Barreto Silva e Polyanna Ramos Magalhães buscam estudar e analisar questões inerentes à socioaprendizagem e aos impactos causados na vida daqueles que são atendidos pelo CESAM/GO e concluem que a socioaprendizagem é um importante instrumento consagrador de direito e de dignidade humana para os adolescentes e jovens, e deve, cada vez mais, ser expandido pelo país, buscando extinguir o trabalho infantil e promover impactos positivos para todos aqueles que se encontram desamparados e em situação de vulnerabilidade.

O capítulo 5 dos (das) autores (as) João Aprígio de Azevedo Neto, Sidelmar Alves da Silva Kunz e Cláudia Aparecida Rolim Dias Fernandes aborda um relevante estudo acerca dos resultados alcançados pelo processo de intervenção judicial na gestão da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte (Fundase/RN). Os resultados apontam que a intervenção judicial contribuiu significativamente para a obtenção de avanços significativos em prol da garantia dos direitos humanos dos socioeducandos e a valorização dos profissionais que atuam na socioeducação.

No capítulo 6, dos (das) autores (as) Cyntia A. de Araújo Bernardes e Marco Antônio de Santana trazem a baila, uma abordagem relevante das instâncias judiciais competentes para apreciar as demandas que envolvem a infância e a juventude. Tais instâncias, antes restritas às fontes tradicionais do direito e à própria percepção da realidade pelo Juiz, passaram a considerar a importância de “equipe interprofissional”, na qual estão inseridos os pedagogos, cuja função é o assessoramento técnico aos magistrados. Nesse sentido, a investigação dos (das) autores (as) apresenta um novo campo de atuação do pedagogo bem como as contribuições da Pedagogia no tocante à proteção integral de crianças e adolescentes.

Situando-se na perspectiva da “Violência sexual intrafamiliar contra a população infanto-juvenil e seus atravessamentos”, o capítulo 7, da autora Crhistine Franco Dizedério, realiza uma discussão (a partir de estudos sobre o assunto) que visa compreender os possíveis atravessamentos que emergem no contexto da violência sexual intrafamiliar praticada contra a população infanto-juvenil. Para dar suporte a essa discussão a autora discorre sobre a legislação que trata da proteção e cuidados com as crianças e adolescentes, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente e para a Constituição Federal de 1988. Os conceitos de família, violência intrafamiliar e violência sexual infanto-juvenil também são explorados pela autora que ainda aborda sobre os possíveis perfis sociodemográficos de vítimas e agressores bem como os vínculos pré-existentes entre estes. Foi constatado que a violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes ainda é uma prática frequente nas sociedades em geral e que, ocorrendo no âmbito familiar, apresenta uma complexidade maior, visto ser de difícil notificação por parte da vítima e de seus familiares, o que exige ainda mais esforços das redes de proteção e da sociedade como um todo. As conclusões da autora versam sobre a urgência de ampliação dos debates sobre essa temática, visto que, a partir desse debate, nos âmbitos acadêmicos e sociais, a prevenção e combate à violência vão sendo construídos aos poucos em nossa sociedade.

No capítulo 8, as autoras Francinaide Verônica da Silva Vieira e Aldenora Conceição de Macedo abordam questões atinentes ao reconhecimento tardio da paternidade e sinalizam que as doutrinas jurídicas estão repletas de exemplificações e ensinamentos que demonstram os caminhos deste processo. As autoras sinalizam também que as formalidades pautam-se em leis que regem a aplicabilidade de modo universalizante, deixando que particularidades sejam resolvidas caso a caso. Nesse viés, balizam a pesquisa em quatro diferentes narrativas com o objetivo de entender as razões impulsionadoras da procura tardia pela filiação paterna. Os relatos confirmam a complexidade e relevância da ausência paterna e da humanização das relações nos contextos familiares.

O capítulo 9, de Marcela Santos Rosestolato e Marco Antônio de Santana, intitulado “Novos rumos para uma vida: a realidade da adoção tardia no Brasil” analisa os motivos que sustentam a negação, às crianças e adolescentes institucionalizados, ao direito à convivência familiar. Para empreender a análise, os(as) autores(as) pontuam alguns fatores que condenam estas crianças e adolescentes a continuarem por longos períodos longe dos seus lares, em instituições de acolhimento; discorrem sobre as mudanças advindas do Estatuto da Criança e do Adolescente; analisam dados do Cadastro Nacional de Adoção do período de 2018 a 2019; e trazem discussões sobre as especificidades da Adoção Tardia. A conclusão a que chegam é que, além da demanda, há a necessidade urgente de estudos mais aprofundados sobre o tema, visto que, apesar de pertencermos à era do conhecimento, a um mundo globalizado, digitalizado, informatizado, tecnológico, as crianças e adolescentes ainda continuam sendo considerados objetos pertencentes à família, à mercê do Estado.

No capítulo 10, as(os) autoras(es) Suelim Iasmine dos Santos Braga e Denis Carara de Abreu contribuem para a discussão sobre a questão da adoção internacional como um direito da criança e do adolescente, bem como, enquanto garantia do direito ao convívio familiar. Já no capítulo 11, as(os) autoras(es) Dalila Maria de Fátima Lisbôa, Maira Vieira Amorim Franco e Sidelmar Alves da Silva Kunz buscam compreender a atuação dos/das Assistentes Sociais na Política Pública de Educação Inclusiva, pois, a inserção destes profissionais na política de educação para a inclusão pode ser um meio de promover a garantia dos direitos dos alunos com deficiência.

Aline Santos Leite Medrado e Ricardo Barbosa de Lima, no capítulo 12, intitulado “O impacto do Programa Nacional de Direitos Humanos na produção de dissertações e teses: levantamento da construção da problemática dos direitos das crianças e adolescentes na produção acadêmica na pós-graduação em Goiás”, trazem um panorama da produção acadêmica com a temática dos direitos das crianças e adolescentes na pós-graduação em Goiás, a partir de um levantamento das

pesquisas referenciadas no Programa Nacional de Direitos Humanos entre os anos de 2009 e 2018. Para tanto, realizaram um levantamento das teses e dissertações produzidas na pós-graduação em Goiás no período, demonstrando como as discussões sobre os direitos das crianças e adolescentes estão sendo tratadas e em que contextos de produção estão inseridas. As conclusões sugerem a necessidade de ampliação das linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação com vistas a possibilidades de contribuições relevantes para a construção, monitoramento e avaliação das políticas públicas relacionadas à promoção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes no estado de Goiás e em contexto nacional.

O capítulo 13 dos (das) autores (as) Flávia Mendes Sena e Thiago Bazi Brandão faz uma abordagem onde ancoram e sinalizam questões atinentes as Redes de Proteção entendendo a criança e adolescentes como sujeitos de direitos em relação ao Estado. O estudo apresentado tem como objeto um dos serviços ofertados pela Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que é executado, no Distrito Federal (DF) pelos Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CCFV).

No capítulo 14 dos (das) autores (as) Fabiano Ribeiro da Silva e Rita Tatiana Cardoso Erbs trazem uma pesquisa relevante a partir da qual buscam entender como estão sendo criadas e compartilhadas as representações de sociedade, face aos defensores e defensoras de direitos humanos da criança e dos adolescentes na contemporaneidade considerando a popularização de comunicação em massa nas Redes Sociais em especial o Facebook, Instagram e Whatsapp.

“E eu não sou uma mulher?” A importância da perspectiva racial para formulação e implementação de Políticas Públicas no Brasil” é o título do capítulo 15, em que os(as) autores(as) Nailah Neves Veleci, Sidelmar Alves da Silva Kunz e Cristiano Rodineli de Almeida se propõem a trazer dados, por meio de uma revisão bibliográfica e documental, que identifique se a Lei Maria da Penha, em sua formulação, levou em conta a formação racial no Brasil. Após um histórico da formulação

da Lei, os(as) autores(as) concluem que apenas a perspectiva do feminismo branco foi levada em consideração, o que impactou no aumento da vitimização das mulheres negras enquanto que na população de mulheres brancas ocorreu diminuição do número de casos de violência, demonstrando que a perspectiva adotada na formulação da lei foi ineficaz para garantir a proteção das mulheres negras, maioria no país.

No capítulo 16, o autor Marco Aurélio Fernandes Neves propõe elaborar reflexões, desde a perspectiva do campo teórico da decolonialidade e da interculturalidade acerca das reações mais frequentes dos professores da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, durante a implementação e a execução de um Projeto de Extensão (PE), em algumas unidades escolares desse município. E conclui que a maneira como os professores reagiram comprova que a prática pedagógica sempre é complexa e, por isso, deve sofrer contínuos processos de problematização.

Por fim, no capítulo 17, a autora Paula Fernandes de Assis Crivello Neves apresenta uma discussão teórica sobre os desafios e oportunidades de diálogos interepistêmicos e de decolonização do conhecimento a partir da presença indígena, quilombola e de povos de comunidades tradicionais (PCT's) nas universidades públicas brasileiras e conclui que a presença desses estudantes pode se traduzir em inovações epistêmicas no ensino superior, fomentando o diálogo intercultural em vários espaços da universidade, porém essa interculturalidade ainda é um desafio.

Os diferentes capítulos que apresentamos retomam reflexões que marcam positivamente a parceria e o fortalecimento dos vínculos acadêmicos e pessoais, mobilizando a importância das questões sobre os direitos das crianças e adolescentes em nossa sociedade e contribuindo para a ampliação da rede de colaboradores nessa seara tão cara a todos os brasileiros.

Agradecemos a cada um dos (das) autores (as) que se dispuseram a fortalecer essas discussões, e ao NEPIE, que nos possibilitou trazer esses debates à baila. Por fim, deixamos o convite para que a

Apresentação

leitura deste trabalho de cooperação acadêmica ultrapasse as fronteiras do nosso grupo e alcance direções profícuas nas redes de pesquisa relacionadas.

Adilson dos Reis Felipe
Mônica Inês de Castro Netto
Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Pires do Rio, Catalão e Brasília, outono de 2021.

1. Balas que dissolvem a vida:

*a violação da infância em
“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”,
de Conceição Evaristo*

Gabriel Vidinha Corrêa
Danielle Gomes Mendes
Gabriela Belo da Silva

Introdução

Este artigo tem como propósito refletir sobre o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, o qual faz parte da obra *Olhos d’água*, da escritora brasileira Conceição Evaristo. É a partir de um olhar multidimensional sobre os estudos relativos à infância, que teceremos algumas considerações em torno da literatura produzida pela autora e seus desdobramentos temáticos. Além disso, voltaremos nosso olhar para a violação da infância que se materializa por meio da narrativa de Zaíta, uma menina negra, que mora na favela e que apesar de sua inocência, tem sua infância interrompida.

Intentando construir uma percepção fenomenológica sobre essas questões, mobilizamos e discorremos sobre as categorias da infância, raça e classe, buscando compreender de que modo elas são ficcionalizadas no texto produzido por Conceição Evaristo.

Desse modo, inicialmente explanamos sobre a vida da autora e o processo de criação estética de suas escritas. Posteriormente, discorremos sobre as categorias de análise e por fim, as análises empreendidas, levando o leitor a caminhar junto a Zaíta nessa peregrinação que oscila entre a ingenuidade e o destino inevitável, em que seu corpo negro segue o destino de muitos outros no atual contexto contemporâ-

neo. Assim, faremos agora um mergulho na ficção/vida produzida por Conceição Evaristo, navegando entre sua escrita e suas vivências, as quais reverberam no conto e na vida.

A literatura de Conceição Evaristo

*A nossa escrevivência não pode ser lida como
histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim
para incomodá-los em seus sonhos injustos.
(Conceição Evaristo)*

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Oriunda de uma das mais antigas favelas da capital mineira, Evaristo vivenciou o cotidiano da periferia por toda infância, adolescência e o início da vida adulta, até mudar-se para o Rio de Janeiro no ano de 1973, a fim de concluir a graduação no curso de Letras na UFRJ. Na capital carioca, a autora conquistou seus títulos de mestre em Literatura Brasileira, pela PUC-RJ, e tornou-se doutora em Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense.

Sua estreia na literatura aconteceu por volta de 1990, quando publicou contos e poemas nos *Cadernos Negros* de número 13, porém foi somente a partir dos anos 2000 que contemplou a primeira publicação de seus romances, sendo eles: *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006). Embora essas duas obras sejam, atualmente, fortemente apreciadas pelo público leitor e o âmbito acadêmico, foi *Olhos d'água* – livro de contos publicado em 2014 – que colocou Conceição Evaristo em notoriedade no cenário literário brasileiro, prestígio que a levou a ser laureada com o importante Prêmio Jabuti, no ano de 2015.

Fortemente comprometida com o Movimento Negro e, sobretudo, com o feminismo negro, Evaristo empresta à literatura suas próprias experiências enquanto mulher negra, oriunda da favela e feminista. Esse elemento tão presente em suas criações literárias, ela própria de-

nominou como “*escrevivência*”. De acordo com Rosemere Ferreira da Silva (2017, p. 20),

Neste processo de criação, as vivências são as experiências de existência de um dado sujeito ou do sujeito e de seu coletivo transpostas para o texto literário. No entanto, a escritora não se coloca a falar de qualquer sujeito. Ela constrói narrativas para sujeitos que teoricamente estariam à margem da cultura da modernidade. Desse modo, a “*escrevivência*” de Conceição Evaristo pode ser entendida como um conceito que propõe explicitar e discutir as trajetórias das histórias de afro-brasileiros, criadas pela dinâmica do movimento diaspórico no Brasil.

Seus enredos geralmente são marcados por consciência de classe, etnia e gênero. A galeria de personagens evaristiana é composta por homens, mulheres e crianças, na grande maioria negros, que vivenciam contextos de subalternização e possuem seus destinos fortemente imbricados com a exclusão e relegação, sobretudo racial e social. Para Jurêma Werneck (2018, p. 13), as narrativas de Evaristo, são traduções de “histórias de dor” de indivíduos negros que tentam sobreviver em “contexto desfavorável, um cenário de discriminação, [...] baixa escolaridade, subempregos e violações de direitos humanos”. Os personagens de Conceição encenam a dura realidade de grande parte da população negra brasileira que sobrevivem às margens, assim sendo os principais protagonistas de sua ficção são prostitutas, lavadeiras, domésticas, meninos de rua, mendigos, dentre outros em contextos de resistência.

Quanto ao espaço que ambienta suas obras, Evaristo constrói uma dialética entre favela e “asfalto”. Em grande parte de sua literatura a favela é o lugar de origem, permanência e destino de seus personagens, nem sempre por escolha, mas por imposição de uma ordem social excludente e segregativa, herdada de um pensamento histórico escravocrata. Por outro lado, o “asfalto” se apresenta como o lugar da odisseia diária desses sujeitos negros, pois apesar de ser o principal espaço em que sofrem com a escrachada discriminação é também a “arena” de

suas batalhas em busca de condições mais dignas e maiores oportunidades.

As conjunturas encenadas em suas narrativas são assumidamente inspiradas nas lembranças de sua infância, principalmente no que se refere ao seu lugar de origem. Como podemos notar em uma declaração dada à Revista Periferias: “Lembrança de toda a minha infância e juventude. Quando eu saí da favela, eu já estava com 25 anos. Na minha infância e minha adolescência vivi na favela, um pouco dessa memória está no livro “Becos da Memória”, mas era outra favela.” (EVARISTO, 2018) 1.

Segundo Mendes e Corrêa (2019), a escolha da favela e outros territórios marginalizados não acontecem de forma aleatória na literatura evaristiana, são contextos propositalmente priorizados pela autora, pois:

são locais que projetam esse contexto de deslocamento social, como exemplo, favelas, morros, barracos e até a rua como lar de desabrigados [...]. Os espaços escolhidos pela autora para o desenrolar de suas tramas são sugestivos e propositalmente, projetam a realidade brasileira e atribuem verossimilhança a sua ficção politizada. (MENDES, CORRÊA, 2019, p. 127-131)

Nessa perspectiva, as obras de Conceição Evaristo entrelaçam ficção e realidade, como se as narrativas se transformassem em verdadeiros testemunhos das vozes que por longos tempos estiveram amordaçadas e que continuam a enfrentar o preconceito velado, bem como o descaso público e abandono social. Ao abordar tais questões, Evaristo inaugura uma literatura negro-brasileira contemporânea longe de eufemismos ou discursos militantes simplistas, ela traz à tona as mazelas vivenciadas pelo negro brasileiro cotidianamente em uma sociedade racista. Por meio das letras, Evaristo refugia o corpo negro, entregando-lhe protagonismos diversos, valorizando o “ser e existir” desses indivíduos, independente da classe, gênero ou idade.

¹ Conforme declarou em uma entrevista à “Revista Periferias”, em julho de 2018.

Outros personagens recorrentes nos enredos de Conceição são as crianças, tanto em poesias quanto em contos e romances, elas sempre recebem algum destaque. A infância nessas obras se apresenta de formas distintas, ora são lembranças – rememoradas inclusive pela própria autora enquanto personagem, como no conto “Olhos d’água” – ora surge a partir da história e trajetória de crianças. Entretanto, a infância nem sempre remete a uma experiência feliz enquanto etapa da vida, pelo contrário, os meninos e meninas negras das obras de Conceição não estão resguardados dos olhares enviesados de preconceito e tampouco da miséria circunscrita em seus caminhos.

Em *Olhos d’água* (2015), por exemplo, encontramos diversas histórias protagonizadas por crianças em situações de vulnerabilidades diversas: social, física, emocional. No conto “Di Lixão” nos deparamos com um menino de rua, que em seus últimos momentos, sofre com dores latejantes: “Tudo doía. A boca, a bimbina, a vida” (EVARISTO, 2014, p. 18). Dores de uma vida inteira: a trajetória nas ruas, a morte da mãe, a dor no dente e a dor das ausências: de amor, afeto e cuidado.

Em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, objeto da análise desse trabalho, encontramos a história da menina Zaíta, criança negra, favelada, que no afã de sua busca incessante por uma figurinha perdida tem sua vida interrompida por uma bala perdida. Como assertivamente declara a professora e pesquisadora Cláudia Letícia Moraes (2019, p. 106), “todos os dias é visto que muitas famílias sofrem com essa violência vivida nos grandes morros, muitas pessoas morrem vítimas de bala perdida como foi o caso da menina Zaíta que teve a infância, a sua vida, tiradas por essa violência”.

Essa infância degradada que, infelizmente, marca a história de muitas pessoas negras, é abordada sem obviedades e eufemismos na ficção evaristiana com intuito de mostrar como o preconceito aliado ao racismo e ao descaso público atingem os seres mais vulneráveis da sociedade.

A infância em Evaristo é permeada por violações, carências, abandono e outras subversões que escapam a idealização de um mo-

mento da vida que deveria remeter a proteção, acolhimento e amor, portanto cabe a nós refletir acerca da infância e violência, tal como será feito no tópico a seguir.

Veredas da infância na experiência: a busca por significados da vida

Seres erráticos, demoníacos e de comportamento semelhante aos animais, foram algumas atribuições dadas às crianças no transcurso da história. Isso em função da inexistência de uma concepção social de infância como conceituamos no mundo contemporâneo, assim, ao lado de grupos subalternizados como pobres, negros, mulheres e pessoas com deficiência, a criança também figurava peso social, o que demandava igualmente de dispositivos de controle.

Percebemos essa concepção reverberar na passagem a seguir de “A pequena vendedora de fósforos”: “Fazia um frio terrível, de céu escuro e denso, na última noite do ano velho. A neve caía, rápida. No frio e na escuridão, uma menina pobre, com a cabeça descoberta e os pés descalços, vagava pelas ruas [...] ela carregava fósforos” (ANDERSEN, 2016, p. 62).

Hans Christian Andersen foi um dos escritores que recolheu narrativas da tradição oral das quais prevalecia o desprestígio em relação às crianças, não as diferenciando do perfil do adulto. A pequena vendedora de fósforos é um exemplo desse perfil de criança, forçada ao trabalho de vender fósforo na rua em plena nevasca do fim de ano. A menina maltrapilha é agredida com frequência pelos familiares e pelos transeuntes, a morte é, portanto, a única redenção digna da menina.

Yi-Fu Tuan em *Paisagens do medo* (2005) assinala que grandes castigos assolaram as crianças entre os séculos XVII e XVIII, como meio de controle da integridade do adulto, isso porque não havia vínculos afetivos que ligavam pequenos e grandes. Por muito tempo se desconheceu a infância enquanto uma etapa diferenciada da vida, vide o

grande martírio que as crianças experienciaram na história, desde castigos a uma abordagem econômica que colocaria a família em um prestígio elevado.

Acerca dessa temática, Philippe Ariès faz um verdadeiro estudo historiográfico em *História social da criança e da família* (1981), explanando sobre a ausência de uma concepção social da infância, no entorno do medievo aos primeiros anos da modernidade. Para o historiador, no pensamento medieval, habitava a despreocupação com as idades cronológicas da vida, muito embora ocupavam “lugar importante nos tratados pseudocientíficos” (ARIÈS, 1981, p. 4). A partir disso, observa-se que a humanidade, aos poucos, foi expandindo de forma abstrata o tempo da vida sob a perspectiva da puerilidade e da senilidade. Assim “As ‘idades’, ‘idades da vida’ ou ‘idades do homem’ correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum” (ARIÈS, 1981, p. 4). A idade, portanto, se equipara à aplicabilidade do peso e altura aos nossos olhos contemporâneos. Percebemos a materialização da noção de idade, o que não significa dizer que a infância era vista como uma etapa diferenciada da vida.

Segundo Neil Postman (1999), ainda sobre as características da Idade Média, a ideia da infância implicava diretamente a noção de mundo letrado. O momento pueril da vida findava quando da alfabetização do indivíduo aos sete anos de idade, isso “porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer” (POSTMAN, 1999, p. 28). Aqui é reafirmado com clareza que não havia uma concepção social da infância, decorre daí o conceito de adulto em “miniatura”. Além disso, na iconografia, no âmbito das artes, da literatura e da religião, *a priori*, não se diferenciavam as crianças dos adultos em traço e expressões, apenas pelo tamanho.

No entanto, com a mudança da concepção de família e escola em meio à Modernidade, surge o sentimento de infância que considera

a criança em suas especificidades, sobretudo, como um ser em formação:

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Relações afetivas adentram o universo da família e à criança é dado o direito de viver a plenitude dessa etapa. O sentimento de infância, como conhecemos hoje, considera a ideia de ser-estar-no-mundo, cuja principal tarefa é a busca constante de significação do mundo, sendo o adulto o intermédio dessa complexidade. Bruno Bettelheim (2017, p. 9) pontua que “Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também a mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida”, algo que estará em constante conflito na narrativa de Conceição Evaristo, como veremos a posteriori.

O psicanalista e escritor Celso Gutfreind em *Narrar, ser mãe, ser pai e os outros ensaios sobre a parentalidade* (2010) aponta que na vivência da criança deve ser garantido o lugar das trocas de narrativas. Narrar é, portanto, o caminho para existir no mundo. Para assumir suas narrativas de vida, a criança também precisa da narrativa de um adulto ou de uma pessoa referência. Para o autor “crianças e adolescentes não existem sozinhos, não podemos tratá-los de forma isolada” (GUTFREIND, 2010, p. 32). O autor sugere, em seguida, que as subjetividades do mundo infantil devem perpassar a experiência do narrar. A narrativa, assim, “é gesto, som, imagem, movimento, ação, como é no começo da vida” (GUTFREIND, 2010, p. 29). Percebemos que é trazido à baila uma rede de interação entre grandes e pequeno de modo a dar à infância e à criança formas de viver segundo suas especificidades.

É digno considerar que essas predicções são importantes para reflexão da obra de Conceição Evaristo, haja vista que essas categorias da infância revertem-se e tencionam-se constantemente em função de outras categorias somadas a elas, quais sejam, raça e classe. Assim, vidas negras, em uma escrevivência, torna-se também lugares para reflexão do fenômeno em questão. Nesse ínterim, é necessário relacionar as categorias infância, raça e classe de modo a compreender como Evaristo inscreve esse ser em formação na sua tessitura textual.

Segundo Oliveira e Abramowicz (2010, p. 212) “as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa”, duplamente subalternizadas: por serem crianças e por serem negras, algo que parece estar arraigado às heranças racistas que envolvem a negritude desde o ventre materno. Gonzales (1984, p. 235) aponta que a maternidade negra é também considerada do ponto de vista marginal: “ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos [...] Ela, simplesmente, é a mãe”.

Essas colocações coadunam ainda com as predicções de Grada Kilomba quando:

Diante dessa infeliz dinâmica, o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o ‘Outra/o’ – o diferente, em relação ao qual o ‘eu’ da pessoa *branca* é medido –, mas também ‘Outridade’ – a personificação de aspectos repressores do ‘eu’ do *sujeito branco*. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o *sujeito branco* não quer se parecer. (KILOMBA, 2019, p. 37, grifos da autora)

Ao lado das sobras desse discurso de parença, a autora ficcionaliza a dura realidade da favela como apontam Moraes e Souza (2018, p. 106): “Evaristo destaca o que se passa todos os dias na vida de muitas famílias, que sofrem com essa desigualdade e buscam maneiras de ter uma vida razoável em meio à barbárie de violência e precariedades do cotidiano nas favelas, porém muitas vezes não conseguem.”. A infância nesse contexto também é tensionada e a narrativa que cerca as crianças é a violência do morro, a perseguição policial de pacificação, as

duras penas da sobrevivência. Ademais, a morte deixa de ser uma experiência a ser evitada e passa a ser uma realidade cotidiana vivida que bate à porta dos barracos.

A beleza da vida e da condição humana, diz Bachelard (2018), reside nas entranhas da infância, algo bem distante da perspectiva das infâncias negras em situação de vulnerabilidade como no caso do conto de Conceição Evaristo, isso porque “a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de ‘exclusão’. Ser negro é ser excluído.” (MUNANGA, 2020, p. 15).

No bojo dessa exclusão o que marca a vida de crianças negras é a margem, vivem em constantes situações de limites, que colocam em xeque os fenômenos de segurança e estabilidade, algo desconhecido na vida diária desses sujeitos. Balas perdidas, abandono, fome, pobreza, *outridade*, é a constância no cotidiano da favela. Segundo Tuan (2005, p. 15) “A criança desenvolve uma sensação da realidade por meio da associação íntima com os adultos, em especial com a mãe.”, assim, viver em bem-estar e segurança no alvorecer da vida liga-se diretamente ao contexto de expressão de segurança dos adultos. É importante observarmos que a marginalização das famílias das comunidades, acaba por colocar em conflito também a expressão segura de um lar, o que reverbera na vida das crianças e, por conseguinte, em todos os âmbitos da vida.

Todas essas questões denotam as desigualdades em torno dos marcadores sociais da diferença – gênero, classe e raça –, além de reafirmar essas desigualdades a partir da opressão e do poder. Portanto, o mundo coletivo, como se espera, é suspenso, e se instaura uma auto sobrevivência. Bauman em *Comunidade*: a busca por segurança no mundo atual (2003, p. 102) pontua que:

Se a “sociedade” não satisfaz o desejo de um lar seguro, não é tanto por ser “abstrata” (não é mais abstrata ou “imaginária”, lembremos, do que “nação” ou qualquer outra “comunidade” contemporânea) mas pela recente traição ainda fresca na memória popular. Ela não cumpriu suas promessas; negou abertamente das mais vitais delas. Às pessoas que sofrem

sob a pressão de uma existência insegura e perspectivas incertas, ela promete mais e não menos insegurança: numa drástica mudança de tom ainda difícil de assimilar, seus porta-vozes exigem maior “flexibilidade”; instam os indivíduos a que exerçam seu próprio juízo na procura da sobrevivência, do progresso e da vida digna, a que dependam de suas próprias entranhas.

Percebemos que ausência, incerteza, insegurança e limites são características que assolam o entorno de quem vive no nível mais baixo. Nosso propósito a seguir é analisar como essas categorias são ficcionalizadas na escrevivência de Conceição Evaristo, dando a ver, sobretudo, o lugar da infância cerceada no conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.

A violação da infância em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”

Narrada a partir de uma voz heterodiegética e situado em um contexto periférico, o conto de Conceição Evaristo traz à baila inúmeras discussões que perpassam o universo da produção social da diferença: gênero, raça e classe, fazendo sua escrevivência imergir em fraturas da sociedade brasileira. Ao lado dessas categorias o fenômeno da infância encontra também um campo fértil, pelo fato de as personagens evidenciarem o quanto a vulnerabilidade infantil se consolida na experiência subalterna.

A narrativa inicia-se de modo a entrever uma visão baseada em uma infância ideal, considerando-a “livre, pura e inocente, sem laços nem limites, está totalmente presente no seu tempo, na natureza” (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 30), isso porque o narrador nos apresenta uma criança no auge de uma brincadeira, cujo sentido para ela alça à personagem no ideal de criança que povoa o imaginário moderno: “Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garoti-

nha carregando uma braçada de flores. Um doce perfume parecia exalar da figurinha.” (EVARISTO, 2015, p. 71).

É digno de destaque que além dessa configuração inicial de infância, reside também simbologias em torno do exercício do brincar. A brincadeira funciona como elemento de estruturação do mundo, a criança forma o seu próprio mundo a partir de um mundo maior (BENJAMIN, 2009). No entanto, ressaltamos que o contexto sociocultural no qual as personagens se inserem, criam tensões no fenômeno da infância. Não é apenas uma criança, é uma criança negra em contexto periférico.

Essas nuances acabam por trazer à tona as questões que envolvem a experiência de corpos negros no contexto nacional. Grada Kilomba (2019, p. 56, grifos do autor) pontua que “corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘fora do lugar’ e, por essa razão, corpos que não podem pertencer.”. Essas matizes adentram o conto por meio dos conflitos que se instauram quando da ausência da figurinha-flor tanto estimada por Zaíta. Outra observação necessária é o fato de que o vocábulo “Flor” está regado de significações que remontam o estado primeiro da infância e da natureza. Nesse sentido, para o *Dicionário de Símbolos*, ela está ligada ao imaginário “do amor e da harmonia que caracterizam a natureza primordial; a flor identifica-se ao simbolismo da infância e, de certo modo, ao do *estado edênico*.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2016, p. 437, grifos dos autores).

Como quem inicia uma peregrinação, Zaíta sai em busca da figurinha-flor e desconsidera os futuros sermões que a mãe lhe daria: “Zaíta virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum.” (EVARISTO, 2015, p. 72). Percebemos na passagem como a figuração dos brinquedos demonstra a pobreza que se inscreve nessa família, mas que esse ponto não fere a imaginação constitutiva de Zaíta na busca incessante por ele, isso porque “Os brinquedos da criança permitem a inquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da

natureza [...] com a intimidade de inúmeros modos de ser.” (EVARISTO, 2015, p. 74).

Essas predições elucidam a importância da figurinha-flor na vida de Zaíta, isso porque no tocante ao contexto familiar há a presença de experiências que colocam em xeque o universo infantil, como o caso das questões que envolvem um dos irmãos que vive nos conflitos entre as comunidades da favela: “De noite julgou ouvir alguns estampidos de bala ali perto. Logo depois escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se achegou mais junto da mãe. [...] Entretanto, não conseguiu mais, tinha medo, muito medo.” (EVARISTO, 2015, p. 73). Afora esses momentos, em que o narrador deixa evidente os diversos contextos nos quais se insere a família, volta a atenção à figurinha-flor, que a essa altura Zaíta imagina que foi roubada pela sua irmã gêmea Naíta.

“Viver junto da família, na mesma casa, equivale a ficar à mercê de seus julgamentos e desígnios.” (CORSO; CORSO, 2006, p. 37). Essa observação somada às inúmeras dificuldades enfrentadas naquela realidade configura modos de viver duros quando da experiência da infância, como podemos observar na passagem abaixo, quando a mãe de Zaíta se enfurece com a filha:

A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha que falar a mesma coisa! Onde as duas haviam se metido? Porque tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. A outra menina, Naíta, que estava no barraco ao lado, escutou os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões. Saiu chorando para procurar Zaíta. (EVARISTO, 2015, p. 75)

Essas imagens prenunciam os acontecimentos próximos de Zaíta. Um fim semelhante ao da boneca negra aguarda a menina que caminha favela afora em busca da irmã para saber do destino da figurinha-flor, não imaginando que será alvo de um fenômeno recorrente à vida

na favela. O corpo de Zaíta mistura-se a um tiroteio do qual o irmão fazia parte, e “O barulho seco das balas se misturavam à algazarra infantil. [...] não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.” (EVARISTO, 2015, p. 76). Por conseguinte, na vã tentativa de Zaíta lograr o encontro com sua figurinha-flor se eternizava a impossibilidade de viver a infância que nunca teve:

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contedores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí a um minuto, tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão. [...] Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. (EVARISTO, 2015, p. 76)

Esse acontecimento verossímil coloca a morte e a vida de Zaíta à margem de uma paisagem comum no Brasil. Balas que acertam corpos negros se tornam uma constância na experiência nacional, afundando o país no contexto da violência que persiste tempos a fios. Zaíta em meio à possibilidade de se enxergar enquanto criança digna de infância é reduzida à um destino nunca por ela escolhido, a morte que a coloca ao lado de muitas outras mortes de pessoas negras.

Considerações Finais

A obra de Conceição Evaristo afigura-se como uma grande estética que inova a literatura brasileira contemporânea. Isso porque sua obra tematiza questões caras que envolvem o mundo que sempre esteve

à margem, configurando-se como “um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.” (KILOMBRA, 2019, p. 68), abalando, portanto, as categorias que deflagram raça, gênero e classe.

Em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, recorremos aos pressupostos interdisciplinares que versam sobre a infância com o propósito de compreendermos como esse fenômeno é tensionado na experiência das meninas, sobretudo, na de Zaíta. Desespero, dor, espanto, medo e morte finalizam o conto de Conceição Evaristo, com matizes de uma infância violada. Zaíta, em uma espécie de *via crucis*, peregrina em direção ao destino-morte do qual nunca imaginou. Vítima de balas certeiras, Zaíta apenas esqueceu de guardar os brinquedos.

Referências

ANDERSEN, Hans Christian; et al. **As mais belas histórias**: volume 1. Trad. Ana Carolina Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

CHOMBART DE LAUWE, Marie José. **Um outro mundo**: a infância. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: imortalidade além de um título. In: **Revista Periferias**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/conceicao-evaristo-imortalidade-alem-de-um-titulo/>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, p.223-244, 1984.

GUTFREIND, Celso. **Narrar, ser mãe, ser pai e outros ensaios sobre a parentalidade**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MENDES, Danielle Gomes; CORRÊA, Gabriel Vidinha. Filho da Rua: um Olhar sobre o Marginalizado no Conto “Di Lixão”, de Conceição Evaristo. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**: São Luís – Maranhão, v. 6, n. 1, p. 125-138, jan./jun. 2020.

MORAES, Claudia Letícia Gonçalves; SOUZA, Fernanda Ferreira. Desigualdade social e violência na literatura negra brasileira: uma análise da infância perdida em contos de Conceição Evaristo. In: Revista **Kwanissa**, São Luís, n. 3, p. 99-114, jan./jun, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana. ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e “Paparição”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de MeIo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SILVA, R. F. Entre o literário e o existencial, a “escrevivência” de Conceição Evaristo na criação de um protagonismo feminino negro no romance Ponciá Vicêncio. In: **Revista Entreletras**: Araguaína/TO, v. 8, n. 1. 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

WERNECK, Jurema. Introdução. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014. p. 13-14.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

2. O brincar como direito da criança

em instituição de acolhimento

Denise Soares Oliveira
Ana Paula Manica

Introdução

Há muito tempo as Políticas Públicas vêm discutindo o processo de desenvolvimento infantil nas instituições de acolhimento devido as causas que levam crianças a estarem nesse contexto de aguardo de decisões judiciais, pois elas requerem muita atenção e cuidado devido à fragilidade emocional que se encontram nesses espaços.

Segundo Barth et al (2012) as instituições de acolhimento ou de abrigamento podem configurar-se como risco ao desenvolvimento psíquico infantil mesmo tendo como princípio o cuidar e proteger crianças e adolescentes devido ao afastamento do convívio familiar. Destarte, a instituição deve oferecer cuidados adequados por meio dos profissionais que ali atuam, de maneira a promover a superação dos conflitos familiares que os levaram àquela situação de afastamento familiar temporário de modo a promover um desenvolvimento tranquilo e de qualidade.

Por muito tempo as instituições de acolhimento tiveram referências como lugar de abandono de crianças, mas felizmente essa concepção mudou, especialmente após alguns marcos legais como a Convenção dos Direitos da Criança, Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990) que contribuíram com que esses espaços possuam a preocupação sobre o desenvolvimento humano enquanto aguardam os processos jurídicos.

No processo histórico de proteção da criança, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 20 de novembro de 1989, já incluía em seu texto, no artigo 31º o direito da criança de ter tempos livres para atividades recreativas. Bem como na Constituição Federal (1998) em seu artigo 227 afirma:

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 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998).

Já em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) em seus artigos 4º e 16º, reafirma o dever da família e do Estado, além da comunidade e sociedade em geral que, além dos direitos básicos como alimentação, saúde, esporte, cultura, há o direito ao lazer, brincar e se divertir. Mas, no que se refere às crianças institucionalizadas, esse direito é estendido ou ele se refere apenas às escolas, creches e lares?

Deve-se lembrar que algumas crianças, quando chegam a uma instituição de acolhimento, trazem muitas lembranças de vivências tristes, violentas e, às vezes, sentem falta de um lar. Essas lembranças, algumas vezes, podem ser esquecidas ou atenuadas por meio do brincar.

Dessa maneira, o presente texto faz parte de um trabalho de conclusão de curso onde se buscou investigar o tempo e espaço do brincar em uma instituição de acolhimento no processo de desenvolvimento das crianças enquanto aguardam as decisões judiciais. Foram abordados os documentos oficiais que regularizam a instituição, os direitos da criança das políticas públicas como o ECA (1990), Constituição Federal (1988), Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) e documentos que legislam o CONANDA – Conselho Naci-

onal dos Direitos das Crianças e Adolescentes e o CNAS – Conselho Nacional de Assistência.

Aliado aos cuidados básicos como alimentação, higiene, educação escolar e interação com seus pares, encontramos o brincar em seu tempo e espaço como fator de socialização, emocional e de integração. Para muitos, o brincar é apenas uma atividade natural da criança e uma maneira de se passar o tempo. Mas para estudiosos como, Vigotski, Leontiev, Saviani, entre outros, o desenvolvimento humano quanto ao brincar é fator preponderante de desenvolvimento, aprendizagem, afetividade e sociabilidade, especialmente entre 0 e 5 anos.

Esse direito se estende a qualquer lugar em que as crianças se encontram como escola, casa, parque, instituições oficiais ou creches e, independentes de sua condição financeira, física ou social, promovendo dessa maneira, o desenvolvimento infantil.

A pesquisa ocorreu pela perspectiva histórico-cultural, tendo Vygotsky como o principal autor e suas reflexões sobre o brincar e sua influência no desenvolvimento, bem como outros autores contemporâneos que abordam a relevância do tema, por meio da observação e entrevista semiestruturada. Teve como norte a pergunta: as crianças da instituição de acolhimento possuem a garantia de tempo e espaço para brincar visando a promoção de desenvolvimento e aprendizagem enquanto aguardam as decisões judiciais?

Breve contextualização histórica das instituições de acolhimento e os marcos legais

Definir família, nos dias de hoje, se torna difícil diante de todas as formas e estruturação que se pode encontrar. Destacado por Müller (2014), família é um componente estrutural e cultural das sociedades e por isso, sem modelo, sem o padrão institucionalizado. Com isso, as famílias são diferentes, se comportam e se estruturam também de formas diferentes. Mesmo assim, família é sinônimo de amparo, proteção, cuidado e como todo sistema organizacional, há conflitos, se desestru-

turam e daí a causa do fracasso escolar, abandono e negligência de cuidados. Ainda para Müller (2014), mesmo com uma concepção vanguardista que o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta, ainda há um distanciamento muito grande entre os objetivos legais e o que acontece realmente nas instituições de acolhimento no que se refere aos direitos das crianças. O que era para ser provisório, se torna às vezes permanente. Para entendermos melhor como se organizou e se organiza essas instituições, começaremos com Arantes (2011) que faz um breve relato das produções históricas das identidades de assistência no Brasil para melhor nos aproximarmos da temática:

Havendo descontinuidade das práticas, novas identidades emergirão na paisagem enquanto objetos para um sujeito do conhecimento. Neste sentido, tanto as crianças “tábulas rasas” dos primeiros jesuítas quanto os “expostos” e “desvalidos” da antiga caridade, bem como os rostos datados, em descontinuidade uns em relação aos outros – perpassados todos, no entanto, pela herança de exclusão que marca a história do Brasil desde o descobrimento. (ARANTES, 2011, p. 155).

Sabe-se que os processos históricos sociais que essas crianças e adolescentes vivenciam são turbulentos ou violentos e, consequentemente, influenciam no desenvolvimento de maneira nociva. Ainda com Arantes (2011), há muito a infância no Brasil, desde a época dos Jesuítas com a evangelização dos indígenas, passando pela Roda dos excluídos até à filantropia e o processo de ressocialização de crianças realizado pelo Estado, passou por rupturas e ações sociais demonstrando que haviam falhas nos modelos que eram utilizados que incidiram em estratégias institucionais chegando a inclusão na Constituição Federal (1988) e da criação do ECA (2015) para que as crianças e adolescentes pudessem ocupar o seus lugares na sociedade com legítima legalidade de cidadãos.

Dentre os direitos legitimados pelos marcos legais no que se refere à nomenclatura do espaço em que se encontram essas crianças e adolescentes, passou por denominações e concepções durante esse pe-

ríodo histórico. Kulhmann Jr. (2015) faz um breve comentário desses significados explicando as transformações decorrentes das políticas assistenciais durante o século XIX quando cita que, a palavra caridade, que possuía viés com a religião e o Estado, como também o termo filantropia, ação não governamental, tinham relação à assistência de crianças e adolescentes que sofriam violência, maus tratos, desabrigados ou que estivessem no aguardo de decisão de algum processo judicial enquanto a família não pudesse exercer o cuidado e proteção.

Após os marcos legais como a Constituição de 1988, o ECA e da Nova Lei da Adoção (12.01), as casas de abrigo passaram a ser dominadas como instituição de acolhimento. Com isso, essas instituições começaram a ter uma nova concepção de atendimento de modo a garantir não apenas a proteção e sim, um olhar diferenciado, mais humano para as crianças que se encontram envolvidos por preconceitos e estigmas que poderiam acarretar danos em seu desenvolvimento.

Com relação ao estigma, Parreira e Justo (2005) comentam que ao permanecerem na instituição, as crianças perdem uma filiação anterior e que não haverá outra que a substitua. Mesmo assim, dentro da instituição as crianças lidarão com regras e normas dentro da cultura institucional de modo a desenvolver estratégias de sobrevivência em um ambiente de trocas com pessoas internas e externas da instituição.

Algumas instituições possuem regras rígidas e que tornam o ambiente árduo para a convivência, especialmente para as crianças menores que sentem falta dos pais. Dessa maneira, o brincar pode ser a melhor ou a única solução para amenizar todo o sofrimento da separação do lar. A Constituição Federal de 1988 no artigo 227 afirma que é garantido à criança e ao adolescente, além do direito à saúde, à alimentação, à educação e outros, o direito ao lazer. Lazer que, segundo o dicionário Online de português (2019)¹, significa divertimento, atividade agradável praticada num momento de descanso ou de entretenimento. Entretanto, os momentos de lazer para algumas crianças que sofrem

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>

violências, isso fica apenas no imaginário devido ao ambiente em que se encontra que não prioriza o respeito à infância. Segundo o artigo 19 do ECA (2015, p. 85):

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (ECA, 2015, p. 85).

O referido artigo reforça o direito da criança de se instalar, enquanto espera uma definição judicial, em instituições que possam dar uma melhor assistência psicológica ou afetiva. Mesmo com a Constituição e Leis que propõem os direitos da criança e do adolescente, cabe ao Estatuto verificar a efetivação dessas.

De acordo com as orientações do ECA, o Plano Nacional de Promoção Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC, 2006)² as medidas protetivas, no caso desse estudo, as famílias acolhedoras, devem seguir as orientações do ECA (1990) de maneira a propor uma nova concepção no processo de abrigamento visando a vida familiar e comunitária, com o propósito de manter o vínculo familiar por meio de ações dentro do poder público e sociedade com políticas públicas e sócio econômico, visando garantir plenamente os direitos e o desenvolvimento social.

Esse trabalho perpassa por estratégias, objetivos e diretrizes do Plano como forma de garantir os laços familiares, bem como serviços de acolhimento com perspectivas de retorno à família de origem. O Plano ainda destaca: “Somente se forem esgotadas todas as possibilida-

² Esse plano é resultado de uma construção conjunta de uma proposta feita pelos representantes de todos os poderes e esferas de governo e da sociedade civil, foi analisada pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes - CONANDA e do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS e aprimorada visando a realidade brasileira.

des para essas ações, deve-se utilizar o recurso de encaminhamento para família substituta, mediante procedimentos legais que garantam a defesa do superior interesse da criança e do adolescente.” (PNCFC, 1990, p. 13).

No entanto, mesmo com todo um aparato legal no acolhimento das crianças, alguns direitos precisam ser respeitados, pois promovem grandes benefícios ao desenvolvimento das crianças, seja ele no que se refere ao físico ou emocional. Do ponto de vista do PNCFC a criança e adolescente são sujeitos de direitos como resultado de todo um processo construído e de transformações sucedidas por ações do Estado, da sociedade e da família.

O plano incorpora “doutrina da proteção integral”, que constitui a base da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente sendo um deles o fato de terem direitos significa que são beneficiários de obrigações por parte de terceiros (a família, a sociedade e o Estado). Proteger a criança e adolescente, propiciar-lhes as condições para o seu pleno desenvolvimento, no seio de uma família e de uma comunidade, ou prestar-lhes cuidados alternativos temporários, quando afastados do convívio com a família de origem, são, antes de tudo e na sua essência, para além de meros atos de generosidade, beneficência, caridade ou piedade, o cumprimento de deveres para com a criança e adolescente e o exercício da responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Esta noção traz importantes implicações, especialmente no que se refere à exigibilidade dos direitos (PNCFC, 2006, p.25).

O documento ainda evidencia o papel da família e do contexto social na formação do sujeito e por isso, o reconhecimento da convivência familiar e comunitária como sendo direito fundamental da criança e do adolescente. Dessa maneira, a família é o alicerce para o desenvolvimento da criança e do adolescente quando desempenha plenamente as suas funções e responsabilidades de modo a orientar, educar, cuidar e prover. Caso a família apresente falta de condições de proporcionar o acesso às condições básicas (saúde, educação) e necessárias ao

desenvolvimento da criança e do adolescente, o Estado vem para suprir essas necessidades com ações pontuais como o afastamento da família temporariamente. Isso não quer dizer que a criança deixará a família para sempre porque ela sempre será o seu ponto de referência.

De acordo com Luvizaro e Galheigo (2011), no Brasil, a institucionalização de crianças continua sendo um tema que ainda gera muitos debates devido a sua necessidade porque além de dar proteção e acolhimento em instituições às crianças e adolescentes, deve-se também de se desconstruir todo um processo histórico sobre criminalização da pobreza de crianças e jovens, mesmo depois de 20 anos da criação do ECA. Há muito o que fazer no sentido de reconfigurar as alternativas disponíveis ao cuidado substituto. Ainda para os autores, a falta de programas de famílias acolhedoras colabora para que o abrigo continue sendo a melhor alternativa de cuidado substituto provisório.

Na afirmação de Pedroso (*et al*, 2016) o ambiente institucional pode ser considerado um ambiente não propício ao desenvolvimento saudável da criança devido ao papel que as instituições assumiram com o passar dos anos. Entretanto, as instituições têm potencialidade e que é preciso rever e refletir sobre a influência do ambiente institucional na promoção de um bom desenvolvimento infantil. Além disso, os autores afirmam que as instituições podem vir a ser espaços facilitadores para o desenvolvimento infantil porque, não é apenas o núcleo familiar que a criança tem como referência estruturante de sua formação e que, desse modo, não haverá prejuízos ao seu desenvolvimento por meio de um ambiente acolhedor, que compreenda as necessidades das crianças, de modo a oferecer condições e potencializar o seu processo de desenvolvimento social e emocional.

O desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural

A escolha pela pesquisa na perspectiva histórico-cultural se deve pelo fato de tratar de crianças que se encontram em situações de risco e

que precisam ser estudadas com olhar mais humano, mais social e o contexto em que está inserida.

Rego (2004) cita que, para Vygotsky, o processo do desenvolvimento humano é socialmente constituído por meio das interações. As experiências vivenciadas na cultura segundo a perspectiva Histórico-cultural, reconhece que o ser humano é produto e produtor da história devido a sua atuação com o meio, com os outros e consigo mesmo, se constituindo nas relações sociais, o que o distingue assim, das outras espécies.

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e trabalhar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico. (REGO, 2014, p. 96-97).

Nesse processo de apropriação dos modos sociais e históricos, a criança também apreende maneiras de brincar com seus familiares, com seus pares, na escola, na comunidade de forma partilhada em um movimento de descoberta do mundo. As crianças brincam, segundo Oliveira (2017), em determinadas situações, de modo a satisfazer as suas necessidades, especialmente quando ocorrem as situações imaginárias que refletem vivências sociais da cultura, entre seus pares ou com adultos.

Temos como exemplo a brincadeira de casinha, imitando o modo da mãe cozinhar e a de ser o motorista do ônibus, como o seu pai que são brincadeiras a partir da percepção, das vivências e conhecimentos da sua vida diária. Nesse processo, a criança passa a agir em uma esfera cognitiva, operando com os significados das coisas e assim, ampliando seu vocabulário, suas percepções, conhecimentos e experiências que repercutem em seu aspecto cognitivo, emocional e afetivo.

Para Vygotsky, a brincadeira tem papel fundante para o desenvolvimento de processos psíquicos da criança porque a prepara “para

um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 139) e, quando brinca, a criança experimenta, imagina, cria enquanto se relaciona com seus pares. A brincadeira é essencial ao desenvolvimento e com o advento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, o brincar assumiu um espaço além do âmbito familiar, chegando até aos documentos nacionais que tratam dos direitos das crianças e adolescentes, em especial, quando se trata do brincar e sua influência no desenvolvimento (CRUZ, 2015). Muitos estudiosos como Kishimoto, Brougère, Wallon, Piaget também defendem o brincar como forma de promover o desenvolvimento.

Nas brincadeiras, sentimentos, emoções florescem de maneira diferente em cada criança e, as atitudes dos seus pares, das pessoas que na instituição trabalham ou fazem algum trabalho voluntário, proporcionam reações diversas. Essas reações podem resultar em confiança, alegria, esperança ou, até mesmo, tristeza.

Cotta (2014) sinaliza que a afetividade não é excluída das ações do contexto social e cultural porque, diretamente, está relacionada com a qualidade das interações entre os sujeitos. Com isso, pode-se compreender que nas vivências, nas relações dialógicas, em especial enquanto brincam, é que o sujeito compreende o mundo e as ações humanas.

Vygotsky (2010) cita a linha tênue que existe entre o real e o imaginário, onde um alimenta o outro: o que é difícil de aceitar, o sério e a brincadeira proporcionando um mundo de desejos. Por isso que o brincar transita nessas duas esferas, realidade e sonho, desenvolvendo assim, um jogo de emoções, sentimentos que permitem que as interações sociais sejam vinculadas por afetos que favoreçam o convívio com os pares por meio de negociações e trocas elaboradas enquanto brincam.

Como discute Vygotsky (2010), o meio, de alguma forma, influencia a criança de modo a nortear o seu desenvolvimento e que, numa relação significativa que o brincar proporciona. Se tratando de crianças acolhidas, o brincar é mais do que um direito, é condição essencial de desenvolvimento.

Com o exposto, o brincar, a brincadeira não somente proporciona desenvolvimento e lazer para a criança. Também contribui com a socialização, tão importante para as crianças e adolescentes que vivem em instituições de abrigo de modo a amenizar a espera das decisões judiciais quanto ao seu futuro.

O brincar em instituições de acolhimento

Prestes (2017) destaca o texto de Vygotsky *O problema do desenvolvimento cultural da criança*, publicado em 1928, em que é citado que, além da apreensão do conteúdo cultural, a criança também apreende os modos e as formas de comportamento. Assim, é nas relações humanas que os humanos se desenvolvem e formam a consciência. Complemento com Cotta (2014) quando cita que, quando o sujeito se apropria da cultura ele se transforma em seus pensamentos e ações, pois apreende as formas de funcionamento dessa mesma cultura. Assim, podemos passar a compreender a relação que existe entre o sujeito psicológico e o contexto histórico de maneira que, é nas relações sociais que há o sentido subjetivo e pessoal do homem.

Dessen e Júnior (2005) consideram, segundo a ciência do desenvolvimento, que Desenvolvimento Humano é o processo de mudanças, biológico ou sócio-históricas, que tem como base as interações dentro de um contexto, de forma bidirecional, ao longo do tempo. Para os autores, o conjunto de padrões comportamentais e habilidades, que podem ser cognitivas, sociais, afetivas, características de uma determinada idade ou fase do ciclo da vida do indivíduo é caracterizado como estágio. Assim, desde que nasce até quando morre, o indivíduo passa por estágios de desenvolvimento em que tarefas permitam o desencadeamento um processo de transição, período de passagens de um estágio para o outro, de forma qualitativa em cada estágio. Desse modo, passar de um período da vida para o outro, demanda do indivíduo determinadas competências vivenciadas no contexto histórico-cultural, influenciam a sua trajetória de vida.

Ou seja, a sua história de vida vai sendo construída pelas escolhas realizadas mediante as interações. No que se refere à criança em instituição de acolhimento e diante de todo o processo de acolher, mesmo que tenha sido de maneira tranquila, esse novo espaço é compartilhado com novos “irmãos”, novas “mães”, novos “tios”, nova escola, novas regras de socialização da instituição, ou seja, um conjunto de estratégias coletivas que provocam e marcam para sempre a formação das crianças de maneira intensa e, algumas vezes, conflituosa.

Cotta (2014, p. 97) comenta que a vida da criança inserida na instituição perpassa por uma “coletividade de maneira a abafar ou silenciar características singulares de sua história antes do abrigo”. A autora ainda ressalta que as crianças sofrem perdas contínuas de pessoas que são referências para a formação do psiquismo, ocorrendo risco à sua individualização porque ocorre como novos e instáveis contatos, pois, as mudanças ou a permanência nas instituições são instáveis, seja no compartilhamento dos espaços, dos objetos que lhes pertencem levando a maneira a “despersonalizar” mesmo que esteja se constituindo como pessoas e personalidades.

Nesse sentido, as convivências com o novo, temporário ou não, podem acarretar difíceis adaptações. Ainda que a instituição seja um espaço mais harmonioso, mais organizado que os lares das crianças, ela apresenta novas regras, novas adaptações que podem ou não dificultar a permanência, inclusive nas formas de brincadeiras e na relação com os pares. O brincar nesses momentos, deixa de ser apenas uma distração, um passatempo, “uma perda de energia” e passa a ser momentos de bem-estar devido as trocas, as atenções e o compartilhamento de emoções e afetividade.

Cruz (2015) ressalta que a brincadeira é uma prática sócio histórica típica da infância e que, com base na psicologia histórico-cultural, é primordial no processo de desenvolvimento não só cultural, mas também na constituição do sujeito. Segundo pesquisas, os efeitos provocados por um tempo prolongado na instituição podem provocar a falta de socialização e em futuros vínculos afetivos por considerarem o ambien-

te não ser um local propício para o desenvolvimento devido à vários fatores como falta de afetividade, número excessivo de crianças para cada cuidador, atendimento padronizado e outros que afetam diretamente na formação do indivíduo. Por outro lado, pesquisas demonstram que a instituição é ainda o melhor lugar para esses indivíduos que sofrem violência ou maus tratos. (SIQUEIRA e DELLÁGLIO, 2006).

Rossetti-Ferreira (et al, 2012, p. 397) apresentam o resultado de uma pesquisa realizada por meio de entrevistas e produção de fotografias com cinco crianças de seis e sete anos. Em respostas às fotos produzidas, as crianças evidenciaram preferência por atividades lúdicas, de expressão e por lugares abertos, estabelecendo, dessa maneira, vínculos com todos da instituição. Os autores afirmam que os vínculos afetivos são reconstruídos e construídos ao longo da vida, de diversas formas e que, “se os eventos passados são significativos, os atuais também o são e têm o poder de alterar o percurso de seu desenvolvimento”. Com isso, o brincar pode tornar o processo de ambientalização muito mais fácil e adaptável sem acarretar maiores sofrimentos.

O estudo de Pedroso et al (2016) analisou durante a brincadeira com maquetes e bonecos como forma de representação da instituição e das pessoas, a relação de seis crianças, entre cinco e sete anos de idade. Como resultado obtido por meio das produções verbais, essas crianças externaram para os brinquedos os sentimentos e conflitos com a repetição de situações reais e a simbolização dessas experiências, atribuindo dessa maneira, o sentido e significado ao seu viver. Assim, foi possível a transferência do que passaram ou passam em relação às suas vivências de maneira reflexiva sobre suas relações sociais e familiares. “Dessa forma, elas constroem um mundo próprio que lhes seja significativo e que corresponda às suas necessidades intrínsecas” (2016, p. 719).

Pontuamos que, além de contribuir com o desenvolvimento, a brincadeira oportuniza trocas sociais por meio das atividades que ocorrem coletivamente de maneira que viabiliza uma melhor estadia na instituição criando possibilidades de novas relações sociais e afetivas de modo a amenizar o tempo na instituição.

O brincar na instituição de acolhimento observada

Quando chegam à instituição, a criança inicia um processo de despersonalização que perpassa por uma adaptação de um novo modo de vida, com pessoas diferentes, com horários, com regras, com toda uma estrutura totalmente modificada da que tinha, levando a um ajuste a novos padrões que, em sua maioria, ocorre de forma um pouco ou muito conturbada. Durante a sua permanência na instituição, as crianças têm vivências que podem ou não amenizar o seu tempo de espera das decisões judiciais, a falta da casa e a falta dos pais.

Com relação a estarem em um ambiente novo, com novas regras e distintas maneiras de comportamento, Ferreira e Rojas (2013) afirmam que essas crianças e adolescentes apresentam uma baixa autoestima que repercute no processo educacional, social e por isso a importância da instituição em promover ações que permitam que as crianças se constituam culturalmente, sem perder a identidade na nova sociedade em que estão inseridos. Superar as dificuldades encontradas nesse novo ambiente, pode ser extremamente difícil devido à marginalização que encontram por serem desamparados socialmente.

Assim, o brincar nesses momentos auxiliam o seu desenvolvimento porque há trocas com as pessoas permitindo a construção de vínculos e de sentidos possibilitando que os eventos passados, mesmo significativos, sejam esquecidos e que o presente, seja passível de transformações para um futuro melhor.

Bem destacado por Cotta (2014), ao entrar em uma instituição, a criança se encontra em um momento muito importante em sua constituição que, muitas vezes, não é um processo rápido e nem tranquilo devido a separação dos pais. Para alguns, trata-se de um outro mundo e que exige um processo rápido de diferentes ações, atitudes, manifestações em um engajamento social que depende exclusivamente dela. A exposição da situação que a levou a estar ali pode, algumas vezes, significar sofrimento, violência ou situações constrangedoras, podendo inclusive, levar à solidão.

Quando brincam, as crianças podem se comunicar, trocar confidências e externar afetos, sentimentos vividos que, ficaram esquecidos devido a fatos ocorridos em seu âmbito familiar que não permitiam que fossem externados. Ainda para Cotta (2014, p. 133), o brincar para as crianças acolhidas “é uma instância de prazer e desprazer” porque muitos sentimentos como medo, abandono, carência aspiram outro modo de ser. Esse debate também é discutido por Ferreira e Silva (2013) que consideram o brincar fundamental estar inserido nas ações, na rotina da instituição. As crianças, vítimas de violência também do processo educacional e social. Nesse processo dialógico, os sujeitos envolvidos em um determinado contexto se renovam, pois articulam negociações das interpretações, das significações que fazem de si e do mundo de forma dinâmica favorecem o desenvolvimento humano. Pontuado por Oliveira (2016), Vygotsky compreende que a estrutura humana é resultado das ligações históricas individual e social de maneira que provoquem mudanças nos sujeitos e nas características dos contextos vivenciados. Sendo ao mesmo tempo sujeito e produto da sua própria história, a criança enquanto brinca, é capaz de modificar a sua própria história, a sua realidade e se constituir como um novo sujeito onde, afeto e cognição formam a consciência humana.

A Constituição Federal (1988) e o ECA (1990) em suas perspectivas de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, reconhecem o direito de brincar como condição necessária ao desenvolvimento mesmo que, ainda, não seja um direito exercido plenamente nas redes de proteção às crianças. Devido a sua importância, algumas instituições ainda não valorizam e oferecem condições para o brincar, direito contido no ECA, o que é lamentável. Mesmo sendo uma medida excepcional e provisória, as crianças em instituição de acolhimento necessitam de um espaço e tempo para o brincar para desenvolverem e criar vínculos.

A Instituição

Em geral, as instituições de acolhimento seguem uma rotina para melhor organização dentro das casas, como por exemplo, horário

escolar, realização das atividades escolares, afazeres de casa como arrumação, cuidados pessoais e cuidados da casa e alimentação. A instituição onde ocorreu a pesquisa tem função filantrópica e possui quadra de esportes, área verde, creche para a comunidade interna e externa, sala de informática, ônibus, espaço coberto para eventos, salas para atendimento dos pais e/ou responsáveis, secretaria/direção e três casas com duas “mães” cuidadoras das crianças que variam de três meses a catorze anos e entre seis a dez crianças por casa.

Em cada casa há um quadro organizando a rotina de cada uma das crianças como hora de estudo, horário da escola, horário de brincar, algumas ações que auxiliam manter a ordem da casa, cuidar de seus pertences e as crianças participam da organização das casas como, manter limpo o ambiente interno, cuidar de suas roupas e quarto, manter organizado os materiais comuns como televisão e controles, ajudar as crianças menores em suas dificuldades e auxiliar na hora das refeições.

O horário de brincar é restrito após as “obrigações” escolares e/ou atividades de organização da rotina da casa em que vive. Durante as visitas dos pais e/ou familiares nos dias determinados, os espaços da instituição é livre para o uso de acordo com o interesse de todos. Ou seja, utilizar a quadra de esportes para jogar futebol, sentar abaixo da árvore e conversar, soltar pipa e atividades desejadas. Não há um determinado tempo/relógio para o brincar durante o dia a dia.

Observação

Foi informado pela direção que, além dos horários de recreação do dia a dia, a instituição também recebia grupos de voluntários aos sábados. Nomearemos os grupos por 1, 2 e 3. O grupo 1 era formado por profissionais autônomos que realizavam festas para os aniversariantes do mês com comes e bebes, bolo, balões, brinquedos infláveis, pintura e outras brincadeiras livres. O grupo 2 era oriundo de uma ONG³, com apoio de jovens secundaristas, realizavam diversas brincadeiras

³ Não será mencionado o nome da ONG por questões éticas da pesquisa.

com a utilização de pintura, jogos de mesa, dança e jogos com bola. O grupo 3 era composto por jovens que, por iniciativa própria, também brincavam com as crianças com os mais diversos tipos de brincadeiras livres sem muitos materiais. Todos os grupos compareciam uma vez por mês e esses momentos duravam em média de 3 a 4 horas e todos os recursos eram próprios dos grupos.

Durante a observação, pode-se ver claramente que as crianças transitavam entre todas as brincadeiras com os mais diferentes pares, fossem eles adultos, jovens ou outras crianças que acompanhavam seus pais, como no grupo 1, bem como as crianças da própria instituição. O brincar serviu como base de todas as ações dos voluntários proporcionando interações, sorrisos e práticas dialógicas.

Considerações Finais

A instituição pesquisada tem como coadjuvantes, em suas atividades, voluntários que realizavam de festas de aniversariantes do mês, a encontros com atividades lúdicas que ocorriam em determinados fins de semana, como, atividades físicas, pintura de rosto, brinquedos infláveis e passeios externos. Em entrevistas com essas pessoas o relato percebido foi de mudanças nos comportamentos das crianças, não somente com relação aos voluntários, mas também como seus pares. Os entrevistados referendaram que o brincar causou transformações nos comportamentos das crianças com relação à afetividade, à receptividade e à aceitação das atividades oferecidas, além de propor outras atividades com os pares.

As mães avaliaram os comportamentos e informaram em suas falas que houve melhoria nas relações dentro das casas sociais com seus “familiares”, mas também na escola, com as outras crianças das outras casas e, principalmente, na aceitação de estar na instituição de acolhimento que, no momento, é o melhor para ela.

Enquanto brincavam, as crianças aprendiam regras de boas convivências, externavam seus sentimentos, recebiam carinho e podiam falar um pouco de si de modo a expor um pouco de seus anseios. Assim, o brincar perpassa pelo vínculo afetivo como apoio, como cuidado e, principalmente educar e formar. Isso permitia que se expressassem e trocassem experiências ampliando os laços, sejam por manifestações corporais ou verbais, ampliando dessa maneira as relações afetivas com todos. As diferentes emoções percebidas são manifestações das relações exercidas enquanto brincavam amenizando desse modo a separação da família, a saudade de casa e “diminuindo” à espera do retorno ao convívio familiar.

A passagem pela instituição deixa sempre sequelas que algumas vezes cicatrizam ou que jamais serão esquecidas. A construção e preservação de vínculos por meio das brincadeiras permitem que se atenua a realidade de algumas crianças e que elas possam sonhar com um futuro mais feliz e esperançoso. Fica evidente que o brincar não irá mudar a realidade das crianças, mas poderá promover um desenvolvimento de modo a garantir uma reintegração familiar mais tranquila e fortalecida pelos vínculos criados na instituição durante as brincadeiras.

Desse modo, a construção de dados permitiu que se reconhecesse que a instituição valoriza o brincar na rotina das casas de modo que as crianças possam, por meio das experiências vivenciadas, atribuir novos significados, uma nova realidade à suas vidas como um direito garantido. Enquanto brincavam, as crianças se relacionaram, experimentaram, negociaram, compreenderam e, acima de tudo, se transformaram. Essa transformação possibilita que elas convivam melhor com seus pares da instituição e com seus familiares enquanto esperam as decisões judiciais.

Por fim, a instituição também apresenta uma organização de ações em que, além de proporcionar um ambiente familiar que potencializa o desenvolvimento das crianças em seu processo de espera por decisões judiciais, promove também um amparo à vida que teve uma ruptura com laços afetivos e familiares. Independente dos motivos que

levaram as crianças a estarem nesse lugar, a instituição produz significativo acolhimento compartilhado com outros agentes, como o caso dos voluntários. Esses agentes se tornam parceiros no acolhimento das crianças e, por meio de suas ações lúdicas, garantem um desenvolvimento mais tranquilo.

Referências

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças**: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTH, Luís F. Barbetche et al. O brincar como espaço de prevenção e intervenção psicológicas em crianças e adolescentes. **Barbarói**, Universidade de Santa Catarina, n. 37, p. 235-250, 2012.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Brasília, Distrito Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069. Brasília, Distrito Federal, 1990.

_____. Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em 16.10. 2019.

_____. **Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do direito de criança e adolescentes a convivência familiar e comunitária**. Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à fome. Brasília, 2006.

COTTA, Maria Amélia. **O brincar de meninas órfãs**. São Carlos, SP, Pedro & João Editores, 2014.

CRUZ, Maria Nazaré. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. *In*: NUNES, Daniele H. S.; ABREU, Fabrício S. D. (org.). *In: Vamos brincar de quê?* Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, p. 67- 90, 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; JÚNIOR, Áderson Luiz Costa. **A Ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre, Artmed, 2005.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 26.02.2021.

FERREIRA, Franchis M. N. Santana; ROJAS, Jucimara Silva. Aspectos lúdicos contribuindo no resgate da autoestima e na inclusão da criança abrigada. In: **XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE**, Curitiba, 2013.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 2015.

LUVISARO, Nathália Azevedo & GALHEIGO, Sandra Maria. Considerações sobre o cotidiano e o habitar de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional em abrigo. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 22, n. 2, 2011.

MÜLLER, Fernanda. Perspectivas de crianças acolhidas institucionalmente sobre suas famílias de origem. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 125-145, 2014.

OLIVEIRA, M. C. S. L. (*et al.*) **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação**. Campinas, SP, Editora Alínea 2016.

OLIVEIRA, Denise Soares. **O brincar e as concepções matemáticas de crianças de cinco anos**. Brasília, 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

PARREIRA, Stella Maria de C. Pipinis; JUSTO, José Sterza. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.10, n. 2 p.175-180, 2005.

PEDROSO, Janari da Silva et al. Brincar e realidade: verbalizações de crianças em situação de acolhimento institucional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 711-721, 2016.

PRESTES, Zóia. **A pedologia Histórico-cultural de Vigotski: um projeto revolucionário**. Brasília, Veresk- Cadernos Acadêmicos, 2017.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Vozes, 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria et al. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia: Reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2012.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 18 (1), p. 71-80, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

3. Perfil socioeducativo dos adolescentes internados no case de Anápolis - GO

Milene Brandão Pereira
Maria Olinta Azerêdo Campos Mariano

1. Introdução

Este artigo é resultado do trabalho de conclusão da especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, realizada na Universidade Federal de Goiás. Buscou-se responder a seguinte questão: “Qual o perfil socioeconômicos e educativo dos adolescentes em conflito com a lei que estão internados no Centro de Atendimento Socioeducativo – Case de Anápolis, em Goiás nos meses de janeiro a dezembro do ano 2018?”. Para responder a esse questionamento, foi utilizado os dados contidos no sistema “Monitoramento Mensal das Unidades do Sistema Socioeducativo” visando o levantamento socioeconômico dos adolescentes em conflito com a lei que estão no regime de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE de Anápolis. A internação faz parte das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, Artigo 112, VI da Lei 12.594 de 2012.

Esses dados foram coletados pela própria instituição, entre os meses de janeiro a dezembro do ano 2018, sendo descritos no mês de fevereiro de 2019. O sistema era gerido pela organização social Instituto de Desenvolvimento Tecnológico e Humano – IDTECH, mas, no segundo semestre de 2019, passou a ser gerido diretamente pelo Estado de Goiás. Trata-se de pesquisa quantitativa e qualitativa, com o uso do método indutivo, fontes secundárias (doutrinas, legislações, censos e sistema).

Todas as ações e atividades desenvolvidas nos Centros Regionalizados de Atendimento Socioeducativo integrantes da estrutura organizacional da Gerência do Sistema Socioeducativo, subordinada ao Grupo Executivo de Apoio a Crianças e Adolescentes- Gecria, vinculado à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social – SEDS, buscam seguir os tratados, decretos, portarias, resoluções, leis internacionais, nacionais e estaduais. Esses centros possuem também normas próprias do Sistema Socioeducativo, dentre as quais: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Procedimento Padrão Socioeducativo e Manual de Procedimentos das Ações de Segurança do Sistema Socioeducativo do Estado de Goiás.

Mesmo com as leis formais e controles formais, esses centros são resultados também de uma construção histórica. As raízes históricas do atendimento socioeducativo em Goiás, conforme Oriente (2010, p. 58), possuem sua origem na chamada Febem (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo) que foi instituída pelo Decreto n. 968, de 15 de julho de 1976, seguindo as mesmas diretrizes estabelecidas pela Funabem na implantação de programas destinados à infância, que atua nas linhas terapêutica e preventiva. A Febem foi extinta em 2006 por causa de vários fatores, dentre esses o histórico de violência contra menores, conflitos e rebeliões

Entre os anos de 1972 e 1986, funcionou no Estado de Goiás o internato Centro de Observação e Orientação Juvenil – COOJ, que, de acordo com Pinheiro (1994, Apud Oriente, 2010), veio a adquirir a posição governamental de defesa à forma de trabalho opressora e repressiva que com o passar dos anos gerou insatisfação dos operadores e da sociedade, culminando em diversas substituições de diretores e gerando o clamor popular aliado ao movimento nacional que cobrava postura humanizada no trato às crianças e adolescentes infratores.

Com a promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, aspectos norteadores que devem ser seguidos no trabalho de atendimento prestado aos adolescentes em conflito com a lei, incluindo também o trabalho realizado pelas unidades socioeducati-

vas em todo o País. O Estado de Goiás possui várias unidades como essa, sendo uma delas o Case de Anápolis. A cidade, que só perde em importância no estado para a capital, Goiânia, teve sua origem fortemente ligada à vida rural e à religiosidade.

De acordo com a Prefeitura Municipal de Anápolis (2019), no século XIX, o botânico Auguste Saint-Hilaire descreveu em seu diário de viagem a Fazenda das Antas, sendo considerado então o primeiro documento oficial sobre Anápolis, datado em 25 de abril de 1870. Em sua descrição, afirma que foi realizada uma doação de parte das terras de cinco moradores para a constituição do Patrimônio de Nossa Senhora de Santana. No ano seguinte, foi construída a Capela de Santana e com o rápido crescimento do local tornou-se Freguesia de Santana, Vila e, finalmente, Cidade, aos 31 de julho de 1907. A história de Anápolis é, assim, permeada por elementos rurais e religiosos.

Uma versão mítica do surgimento de Anápolis defende que Ana das Dores de Almeida, uma fazendeira em viagem de Jaraguá para Bonfim, teve a mula que carregava a imagem de Nossa Senhora Sant' Ana desgarrada da tropa. Quando encontrado o animal, não foram frutíferos os esforços para integrá-lo à tropa, o que levou a senhora a interpretar como manifestação do desejo da imagem permanecer ali. Atendendo ao propósito da devota, após onze anos, seu filho Gomes de Souza Ramos ergueu a Capela em homenagem à Santa.

Atualmente, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, no ano de 2018, Anápolis possuía aproximadamente 381.970 pessoas, com densidade demográfica de 358,58 hab/km². Em 2017, o salário médio dos trabalhadores formais era de 2,6 salários mínimos e a taxa de escolarização estava de 6 a 14 anos de idade. O Índice de Desenvolvimento Humano- IDH-M em 2010, era de 0,737.

O sociólogo canadense Erving Goffman, em sua obra *Manicômios, Prisões e Conventos*, analisa as “instituições totais”, que são espaços cujo “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que

muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo portas fechadas, paredes altas, arames farpados (Goffman, 2015, p. 16). Os centros de atendimentos socioeducativos enquadram-se na concepção de instituições totais conforme será analisado abaixo.

Para ser considerado uma instituição total, faz-se necessária a existência de três aspectos: (1) realização de todos os aspectos da vida no mesmo espaço e sob uma única autoridade; (2) cada fase da atividade diária do participante é realizada em conjunto com outras pessoas que realizam essas mesmas atividades, tratados da mesma forma; e (3) todas as atividades são cumpridas em horários e esquemas rigidamente estabelecidos e conhecidos, bem como supervisionados pelos funcionários.

Considerando a caracterização acima, entendemos o Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE de Anápolis como uma instituição total, que obedece a regras claramente estabelecidas em seus instrumentais normativos.

Caracterização da unidade socioeducativa

O Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE de Anápolis é uma unidade destinada ao atendimento dos adolescentes em cumprimento de internação provisória e internação por regressão de medida. Também realiza o acompanhamento de medida socioeducativa de internação aplicada pelo judiciário aos adolescentes.

Seu funcionamento é ininterrupto e possui capacidade para atender 60 (sessenta) adolescentes do sexo masculino e 20 (vinte) adolescentes do sexo feminino. A Unidade é composta pelos seguintes profissionais: 24 Educadores Sociais, 19 Agentes de Segurança Educacional, 08 Assistentes Operacionais Sociais, 18 professores vinculados à Secretaria Estadual de Educação, 01 Instrutor de Informática, 01 Auxiliar de Gestão Administrativa, 01 Auxiliar Administrativo II, 01 Auxiliar Administrativo III, 02 Técnicos em Enfermagem, 06 Professores de

Esportes, 02 Cozinheiras, 06 Auxiliares de Cozinha, 02 Auxiliares operacionais, 08 copeiras para distribuição das refeições, 06 Auxiliares de Serviços Gerais, 01 Encarregada da Limpeza, 04 Porteiros e 02 Motoristas. O serviço de segurança é executado por Policiais Militares que atuam em regime de escala, designados pelo Comando da Polícia Militar.

A Equipe Técnica Multidisciplinar possui 04 assistentes sociais (sendo uma coordenadora técnica), 01 enfermeira, 01 nutricionista, 02 pedagogos (sendo uma coordenadora pedagógica) e 04 psicólogos (sendo um deles o coordenador geral).

Trata-se de unidade destinada para a execução da medida socioeducativa de internação de duração de até três anos de privação de liberdade, que atende 32 (trinta e dois) municípios da região centro norte goiano: Abadiânia, Alexânia, Anápolis, Barro Alto, Campo Limpo de Goiás, Carmo do Rio Verde, Ceres, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Gameleira de Goiás, Goianésia, Ipiranga de Goiás, Jaraguá, Jesúpolis, Morro Agudo de Goiás, Nova América, Nova Glória, Ouro Verde de Goiás, Petrolina de Goiás, Pirenópolis, Rialma, Rianópolis, Rubiataba, Santa Izabel, Santa Rita do Novo Destino, Santa Rosa de Goiás, São Francisco de Goiás, São Patrício, Silvânia, Taquaral de Goiás, Uruana e Vila Propício.

O prédio institucional fica localizado na Avenida Brasil Sul, número 6.752, CEP: 75.123-390, no bairro São João, no município de Anápolis, em Goiás. Possui 80 (oitenta) alojamentos individuais com iluminação elétrica, rede de esgoto, sanitários, lavatórios e chuveiro. Ressalta-se que a unidade ainda não está recebendo adolescentes do sexo feminino em virtude do *déficit* de servidores.

O espaço físico conta com área construída de 6.242 mil metros quadrados dividido em unidade de controle, unidade administrativa, sala para atendimento em saúde, unidade de internação compartilhada e protegida, unidade de serviço, quadra poliesportiva, estádio de futebol, galpão para oficinas profissionalizantes, vestiários, salas de aula, salas para a realização de audiências, lavanderia, auditório, biblioteca, cozinha

e refeitório. Também possui espaço para realização de visita íntima, a qual segue as normativas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Nesses espaços, a equipe desenvolve atividades pedagógicas, de lazer e profissionalizantes, bem como demais atendimentos estipulados pela legislação em vigor.

Aspectos sociais, econômicos e educacionais dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação.

Teixeira (2010), em seu artigo “Um olhar sobre a juventude por meio da janela do holocausto”, esclarece que [na primeira década do século XXI] foram realizadas diversas pesquisas sobre a questão da violência juvenil, buscando desconstruir os mitos que permeiam o entendimento sobre esse grupo etário, dentre os quais a “percepção do jovem como alguém mais violento e contestador” (TEIXEIRA, 2010, p. 204). Esses mitos deram bases de justificação para as ações que buscam coibir a exacerbação dessas supostas características, principalmente as ações direcionadas aos jovens das classes populares

Teixeira afirma que o senso comum dominante deseja que os jovens considerados indesejáveis sejam presos, sendo o seu aprisionamento um símbolo de “garantia de segurança social”. No sistema capitalista liberal os jovens pobres são recolhidos em espaços fechados visando a suposta disciplina, treinamento e “normalização” de seus corpos e pensamentos (TEIXEIRA, 2010). Boaventura dos Santos (2005 *apud* Teixeira 201. p. 214) chama de fascismo social o processo em que a sociedade concorda em culpabilizar um determinado grupo etário pelos problemas estruturais da sociedade.

Os dados apresentados abaixo foram colhidos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Anápolis - Case, por meio do Monitoramento Mensal das Unidades do Sistema Socioeducativo - Levantamento socioeconômico de adolescentes em regime de internação decorrente de sentença/regressão e medida disciplinar em Goiás. A anuência

para realização do levantamento foi concedida em fevereiro de 2012 pelo coordenador executivo do Instituto de Desenvolvimento Tecnológico e Humano, senhor José Cláudio Romero. O presente estudo concentra-se na exposição dos dados referentes aos adolescentes sentenciados, atendidos pelo Case – Anápolis, entre os meses de janeiro a dezembro do ano 2018. No ano e período referenciados, foram registrados 96 (noventa e seis) adolescentes sentenciados à medida socioeducativa de internação.

O Monitoramento mensal apresenta dados referentes ao sexo, data de nascimento/idade, etnia/cor, comarca de origem do adolescente, bairro de residência do adolescente, tipo de medida, ato infracional, reincidência, responsável pela criação do adolescente, faixa de renda familiar, nível de escolaridade, situação de trabalho, situação do uso de bebidas alcóolicas/ frequência de uso, situação do uso de drogas/frequência de uso, substâncias psicoativas utilizadas, data de saída, motivo de saída e tempo de internação.

FIGURA 1. Idade dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

A medida socioeducativa de internação pode ser aplicada aos jovens de 12 a 21 anos. De acordo com os dados contidos, a faixa etária dos adolescentes varia entre 15 a 18 anos de idade (87 adolescentes) e

possuindo maior quantidade de adolescentes com 17 anos. Em relação à etnia/cor, a prevalência é de pardos (69 adolescentes), seguidos por negros (15 adolescentes) e brancos (12 adolescentes). Ou seja, negros e pardos somam 87,5 % dos adolescentes internos.

FIGURA 2. Etnia/Cor dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

FIGURA 3. Escolaridade dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

Quanto à escolaridade, a prevalência é de adolescentes no ensino fundamental, somando-se 83 adolescentes, com a maior concentração entre o 6º e o 9º anos. Ressalta-se que apenas nove alunos estavam no Ensino Médio. O Case disponibiliza para esses adolescentes a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ofertada nas dependências da unidade socioeducativa por meio de extensão do Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJA Elias Chadud, que é uma unidade escolar vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Quanto aos atos infracionais praticados, a maior incidência é roubo 48,96%, seguido por homicídio 30,21%. Furto, furto e roubo, estupro, roubo e sequestro, ameaça, latrocínio, tentativa de latrocínio e tentativa de homicídio respondem por 20,83% das ocorrências.

FIGURA 4. Atos infracionais cometidos pelos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

Quanto à reincidência, 37, 23% dos adolescentes que passaram pelo Case em 2018 são reincidentes. Em relação à profissionalização, 53,19% dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa nunca trabalharam ou não trabalhavam quando foram apreendidos. Em relação aos demais: 1,06% trabalhava eventualmente, 42,55% trabalha-

vam informalmente e apenas 3,19% trabalhavam formalmente antes da internação.

FIGURA 5. Reincidência dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

FIGURA 6. Situação de trabalho dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

No sistema consta que cinquenta e duas famílias não declararam a faixa de renda. Dos declarantes, 59,09% aferem renda familiar entre 01 e 02 salários mínimos; 2,27%, uma família declarou renda mensal entre 07 e 10 salários mínimos; 25%, renda familiar entre 02 e 03 salá-

rios mínimos; 6,82%, renda entre 03 e 05 salários mínimos; 2,27%, entre 03 e 04 salários mínimos e 4,55%, duas famílias, menos de 01 salário mínimo. Percebe-se a prevalência de renda familiar mensal entre 01 e 03 salários mínimos.

FIGURA 7. Faixa de renda dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

FIGURA 8. Responsável pelo adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

Em relação aos responsáveis pelos adolescentes, a prevalência é que 54,17% possuem como responsável apenas a mãe, 23,96% possuem o pai e a mãe como responsável, 5,2% dos adolescentes tinham apenas o pai como responsável e outros 5,2% adolescentes tinham a tia como responsável. Em relação com quem moravam, 5,21% moravam com o pai; 1,04%, um adolescente, morava sozinho; 2,08%, dois adolescentes moravam com companheira. E 13,54% moravam com um ou ambos os avós, tias e irmã e 1 não informou com quem morava.

Ressalta-se que a unidade socioeducativa de internação de Anápolis realiza atendimento regionalizado. No ano de 2018, passaram pelo Case 54,17% de adolescentes naturais de Anápolis e 45,83% dos demais municípios identificados no gráfico. Seguem abaixo dados sobre a origem dos adolescentes:

FIGURA 9. Cidade de origem do adolescente em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

O consumo de bebidas alcoólicas é afirmado por 26,04% dos adolescentes e negado por 73,96% dos internos. Todos que atestam ingerir bebidas afirmam fazer uso frequente e dos que não atestam ingerir bebidas alcoólicas, sete declararam consumir raramente.

FIGURA 10 Uso de bebidas alcoólicas. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

Dos adolescentes, 83,52% relatam fazer uso frequente de substâncias ilícitas, enquanto 16,48% relatam uso esporádico.

FIGURA 11. Frequência do uso de drogas pelos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

Em relação às drogas consumidas, o predomínio é de maconha, cigarro (droga lícita) e cocaína.

FIGURA 12. Drogas consumidas pelos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação. FONTE. Elaborado pela autora, 2019.

Assim, conclui-se que a maioria dos adolescentes são pardos, oriundos de famílias de baixa renda (59,09% possuem rendimento entre 01 e 02 salários mínimos), criados em famílias monoparentais femininas (54,17% pelas mães). Boa parte faz uso de substâncias psicoativas e cigarro (83,52 %) e 26,04% fazem uso de álcool. Do total de adolescentes, 53,19 % não trabalhavam antes da apreensão, sendo que entre os que declararam atividade remunerada, a maioria atuava na informalidade. Quanto à escolaridade, percebe-se a prevalência do ensino fundamental entre 6º e 9º anos, tendo retornado à atividade escolar após decretada sua internação. O ato infracional com maior incidência é roubo 48,96%, seguido por homicídio com 30,21%. Ressalta-se que dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa 37,23% são reincidentes.

Os dados acima são reflexos da discriminação racial e do machismo no Brasil, já que não se pode afirmar que os negros e pardos possuam maior tendência à criminalidade, mas sim, que as oportuni-

des de qualidade de vida para eles são menores do que em relação aos adolescentes brancos e de classe média. Os mitos só reforçam essa discriminação social e estigmatizam esses jovens.

Direitos Humanos

O panorama apresentado nos remete a pensar acerca dos Direitos Humanos assegurados legalmente aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, mesmo que o senso comum dominante busque considerá-los de maneira diferente.

Bobbio, em sua obra *A Era dos Direitos* (2004)¹, afirma que o problema fundamental em relação à efetivação dos Direitos Humanos é protegê-los, já que não vivenciamos um problema filosófico e sim um problema político, pois o fundamento e a natureza dos direitos do homem encontram-se reconhecidos e consolidados universalmente. Restamos então o problema da garantia de tais direitos, considerando-se as mudanças globais, bem como os processos históricos que se desenrolam. Ou seja, a afirmação de um direito não assegura a sua aplicação.

Ele esclarece que as constituições modernas são baseadas na proteção aos Direitos Humanos, o que depende de democracia e paz como pressupostos. Com o Estado Moderno, a figura do cidadão passa a ser considerada a partir do momento que a relação deixa de ser entre o soberano e o súdito. Esse percurso histórico, lento e gradual, permitiu o reconhecimento dos Direitos Humanos de forma ampla e global, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (2004).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos solucionou os problemas relativos aos fundamentos dos direitos, via aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948. Bobbio (2004) exorta que a Declaração é o primeiro passo de um processo vi-

¹ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª Reimpressão.

sando suprimir dificuldades em relação às garantias internacionais, e por serem direitos históricos, o documento irá se adaptar aos valores adotados ao longo dos períodos.

Os direitos do homem são históricos, pois nascem de forma e em circunstâncias específicas, caracterizados por lutas contra “velhos poderes”, gradualmente, conforme as demandas e possibilidades de cada período histórico. O autor categoriza os direitos em quatro gerações. Primeira geração: são entendidos como as primeiras liberdades exercidas contra o Estado, os direitos civis. Segunda geração: categoriza as garantias políticas e sociais, ou seja, o direito de participar do Estado. Terceira geração: encontram-se em categoria heterogênea e vaga, sendo o mais importante deles reivindicado pelos movimentos ecológicos, qual seja, o direito de viver em um ambiente não poluído. E de quarta geração os direitos atinentes à pesquisa biológica que permitirá a manipulação do patrimônio genético dos indivíduos.

Tal categorização em gerações baliza a assertiva quanto ao nascimento dos direitos conforme as fases históricas, pois eles:

[...] nascem quando devem ou podem nascer. Nascem quando o aumento do poder do homem sobre o homem — que acompanha inevitavelmente o progresso técnico, isto é, o progresso da capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens — ou cria novas ameaças à liberdade do indivíduo ou permite novos remédios para as suas indigências: ameaças que são enfrentadas através de demandas de limitações do poder; remédios que são providenciados através da exigência de que o mesmo poder intervenha de modo protetor (BOBBIO, 2004, p. 09).

Analisando Direitos Humanos no Brasil, é inegável o valor da Doutrina da Proteção Integral, base fundamentadora da política garantista representada na legislação nacional pela Lei 8.069/90. Nota-se no Brasil um intenso movimento de reconhecimento e valorização da infância, em especial nas décadas de 1980 e 1990. No artigo Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos, Riz-

zini, Barker e Cassaniga (1999) afirmam que a participação de diversos setores da sociedade organizada, imbuídos da defesa dos direitos de crianças e adolescentes, aliada ao processo de redemocratização do País, permitiu as bases para a elaboração e promulgação da Lei 8.069/90, tendo como referência os preceitos preconizados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas-ONU em 1989.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA supera a visão anterior, segundo a qual fazia-se clara distinção entre crianças/adolescentes e menores, sendo os últimos aqueles que, devido à sua condição de pobreza e/ou abandono, eram vistos pela legislação anteriormente vigente (Código de Menores) como ameaça à paz social, demandando ações pontuais e severas do Estado, seja colocando-os em orfanatos ou instituições corretivas. Quanto ao primeiro grupo, crianças e adolescentes, não demandavam especial atenção do Estado, vez que, criados no seio da família, encontravam-se sob proteção, não representando ameaça à segurança e paz social. Com a legislação de 1990, família, Estado e sociedade são conclamados a prover proteção à criança e adolescente independente de sua condição socioeconômica, sem distinções e discriminações, propiciando condições para seu desenvolvimento integral.

A essência da Lei 8.069/90 - ECA ainda é desconhecida pela sociedade em geral, sendo que esse desconhecimento fortalece os mitos e senso comum sobre esses adolescentes, contaminando até mesmo os pensamentos de alguns integrantes da Rede de Atendimento.

Discussões voltam-se fortemente para as sanções aplicadas aos adolescentes, as quais possuem previsão legal, mas o senso comum as considera como insuficientes para reparação dos supostos danos causados pelos adolescentes em conflito com a lei. Dentre essas discussões está o debate sobre a redução da maioridade penal em contraposição aos direitos assegurados legalmente.

Tais posições que creditam à redução da maioridade penal e endurecimento das penalidades aplicadas aos infratores adolescentes a

restauração da paz social, nos remetem ao sociólogo polonês Zygmunt Bauman, autor da obra “Amor Líquido”, que trata sobre o espectro da xenofobia que paira sobre o planeta, colocando sob holofotes suspeitas e animosidades tribais antigas e novas, as quais se fundiram a uma nova preocupação, a segurança “destilada das incertezas e intranquilidades da existência líquido-moderna” (BAUMAN, 2004).

Em contraposição às duras falas favoráveis ao encarceramento indiscriminado desses adolescentes, o direito interno atual ainda está em consonância com os Direitos Humanos, dentre esses: o Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo - Sinase; as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude (Regras de Beijing); Planos Nacional e Estadual de Atendimento Socioeducativo; e o Levantamento Nacional sobre o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei, realizado pela – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Conclusão

Assim, conclui-se que o perfil socioeconômicos e educativo dos adolescentes em conflito com a lei que estão internados no Centro de Atendimento Socioeducativo – Case de Anápolis, em Goiás, no período de janeiro a dezembro do ano 2018, é de maioria adolescentes pardos, oriundos de famílias de baixa renda, criados em famílias monoparentais femininas. Mais da metade não trabalhavam antes da apreensão, os que que possuíam atividade remunerada trabalhavam na informalidade. Quanto à escolaridade, percebe-se a prevalência do ensino fundamental, entre 6º e 9º anos, tendo retornado à atividade escolar após decretada sua internação. O ato infracional com maior incidência é roubo, seguido pela prática do homicídio.

Apesar de os adolescentes em conflito com a lei serem privados socialmente dos elementos mínimos para a efetivação dos Direitos

Humanos desde sua infância, quando ingressam no Sistema de Atendimento Socioeducativo, devem ser protegidos pela ampla e completa legislação que visa garantir acesso ao tratamento digno e respeitoso, à saúde referenciada pela Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória- PNAISARI, à educação, à profissionalização, à cultura, esportes e lazer.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre as fragilidades dos laços humanos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRASIL. **Lei Nº 8. 069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 30 de março de 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, - 7ª reimpressão.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. 9ª Edição. Editora Perspectiva- S/A. São Paulo, 2015.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. SOUSA, Sônia M. Gomes (Organizadoras). **Jovens, espaços de sociabilidade e processos de formação**- Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Goiânia: Editora PUC-Goiás: Cânone Editorial, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/anapolis/panorama>. Acesso em 10 de maio de 2019.

ORIONTE, Ivana. **Crianças Invisíveis: um estudo sobre o abandono e a institucionalização na infância**. Editora PUC Goiás. Goiânia-Go, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS. **História da Cidade**. Disponível em: <http://anapolis.go.gov.br/portal/anapolis/historia-da-cidade>. Acesso em 20 de maio. de 2019.

RIZZINI, Irene. BARKER, Gary. CASSANIGA, Neide. **Educar em Revista**. N° 15 Curitiba, Jan/Dec.1999. Dossiê- Crianças e Adolescentes Excluídos: Ações e Reflexões. Políticas Sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601999000100011. Acesso em 04 nov. 2018.

4. A socioaprendizagem e o CESAM/GO: a inserção de adolescentes/jovens no trabalho

Claudenice Gomes Santiago Meneguetti
Fernanda Welter Adams
Paulo Henrique Barreto Silva
Polyanna Ramos Magalhães

Introdução

De acordo com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), estima-se que 152 milhões de crianças são submetidas ao trabalho infantil e que 73 milhões delas realizam trabalhos perigosos. O trabalho infantil está intimamente ligado à situação de pobreza em que vivem seus pais e suas famílias e à dificuldade de encontrar um trabalho decente. Além disso, o desemprego é uma realidade social em nosso país, que infelizmente traz consequências irreparáveis para a vida de crianças e adolescente que, de forma direta e indireta, sofrem esses reflexos.

Este artigo é fruto do trabalho monográfico produzido para o Curso de Especialização sobre Infância e Direitos Humanos da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), e teve como objetivo analisar os impactos causados na vida dos adolescentes/jovens e de suas famílias após a inserção no Programa de Aprendizagem Socioprofissional. O trabalho contou com uma pesquisa de campo, realizada com um públi-

co de dez adolescentes/jovens, inseridos no Programa de Aprendizagem do CESAM/GO, com mais de seis meses de contrato¹

Assim, o presente artigo pautou-se pela pesquisa bibliográfica e pela análise de dados coletados, construídos a partir da realidade histórica experimentada pelos sujeitos da pesquisa, buscando apresentar os aspectos históricos edificados ao longo dos séculos em torno da criança e do adolescente, bem como demonstrar os avanços legais alcançados pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e por outras normas, de modo a contextualizar aspectos do trabalho e da Lei de Aprendizagem, traçando, assim, um breve histórico do Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador (CESAM/GO), instituição em que estão inseridos os adolescentes/jovens participantes desta pesquisa, e dos impactos da socioaprendizagem na vida dos adolescentes/jovens atendidos.

O contexto sócio-histórico de infância: a criança e o adolescente no ordenamento jurídico brasileiro

No decorrer dos anos o conceito e o sentimento relativos à infância e à adolescência passaram por grandes transformações, bem como se regularam de diferentes formas e meios, tendo em vista que as crianças e os adolescentes ocuparam papéis distintos de representação para a sociedade, alternando-se o sentimento dado a eles de acordo com o lugar, a época e a cultura de cada povo.

Nessa perspectiva, ao realizar uma análise histórica e social, observa-se que a figura da criança e do adolescente foi, por um longo período, ignorada em grande parte do mundo, bem como não havia um

¹ Capítulo elaborado a partir da monografia “Socioaprendizagem: uma experiência no CESAM-GO”, de autoria de Claudenice Gomes Santiago Meneguetti, sob a orientação de Fernanda Welter Adams, realizada para o Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em 2019.

sentimento e um conceito exato para tratar sobre a infância, consequentemente as crianças não eram tidas como portadoras de direito.

Exemplificando, Philippe Ariès pontua em sua obra *História Social da Criança e da Família* que até por volta do século XII a arte medieval, importante manifestação humana naquela época, ignorava ou não tentava representar a infância, ficando evidente que não havia lugar para a mesma no mundo (ARIÈS, 1986, p. 50). Além disso, por longos anos a sociedade não diferenciava a criança ao adolescente, logo, a adolescência se confundia com a infância e não havia um marco específico que indicava essa transição das fases humanas.

No entanto, ao longo do tempo, aos poucos, a criança passou a ser valorizada como indivíduo e a infância foi colocada no centro das preocupações. Nos dias atuais, com o novo sentimento dado à infância e o papel de protagonismo alcançado pela figura da criança e do adolescente, inúmeras legislações, tratados e direitos foram incorporados aos ordenamentos jurídicos de todas as nações, logo, não iria ser diferente no Brasil. Aqui, a infância foi retratada de diferentes modos, sendo alguns pontos considerados marcos jurídicos e sociais.

No Brasil Colônia, a infância não tinha muita importância e a atenção que era dada às crianças possuía um viés religioso, em que a igreja doutrinava esses seres e propagava a fé cristã. “Logo, as crianças foram no Brasil, instrumento de propagação da fé cristã, ou seja, eram objetos de convencimento e influência aos pais e aos mais velhos que devido à idade, não poderiam comparecer à igreja” (CHAMBOULEYRON, 2000, p. 63).

No Brasil Império nasceu a primeira constituição brasileira (1824), a Constituição Política do Império do Brasil, porém, também nesse período a criança não teve direitos consagrados, não havia referências à proteção da criança ou do adolescente (COELHO, 1998). Tal lacuna não foi diferente na primeira Constituição da República, em 1981.

A realidade começou a mudar no âmbito nacional, e também no internacional, de forma mais ativa na passagem do século XIX para o XX, período em que se desenvolveram políticas para tratar dos problemas relacionados ao “menor” (BORGES; LOPES; SILVA, 2013)

No ano de 1922, no Rio de Janeiro, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), que tratou de assuntos de diversos âmbitos e perspectivas relacionados de modo direto ou indireto com a criança². Já em 1927, com o Decreto n. 17.943A, de 12/10/1927, foi consolidada a lei de assistência e proteção aos menores, o Código de Menores, que, para a época, foi um avanço no que tange aos direitos da criança, haja vista que outrora a lei não distinguia entre criança e adolescente, bem como era destinada apenas aos menores de 18 anos abandonados ou delinquentes, ou seja, aqueles que viviam em situação irregular³.

Para Bidarra (2008), o termo “menor” configura a classe social deste sujeito, carecendo de ajuste a sua realidade, e o Estado, por meio de suas medidas legais, legitimava essas ações como atos de garantias, pois estes sujeitos, em sua visão, careciam de assistência não para proteção, mas em virtude dos desajustes que a desigualdade social lhes ocasionava. De acordo com Rizzini (2008, p.134), “ser menor era carecer de assistência, era sinônimo de pobreza, baixa moralidade e periculosidade”.

As Constituições de 1934 e 1937 foram as primeiras que positivaram normas de amparo às crianças, trazendo a temática para a lei maior, assim como a Constituição de 1946, que ditou, em seu art. 164⁴, um dispositivo destinado à assistência à infância e à adolescência.

² Regulamento do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Disponível em http://old.ppi.uem.br/gephe/PCBI/PCBPI_anais_1922parte1.pdf. Acesso em 22/08/2018 às 12h45min

³ **Código de Menores (Decreto 17943A, de 12 de outubro de 1927). Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm

⁴ Art. 164 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 - “É obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo de famílias de prole numerosa.”

Com a instauração da ditadura militar no país, em 1964, houve grandes retrocessos nas legislações, além de perdas de direitos e, consequentemente, as relações que envolviam garantias das crianças foram atingidas. Neste sentido, Borges, Lopes e Silva (2013, p. 22, grifos dos autores) explicam:

Com a instauração da ditadura militar em 1964, houve um retrocesso tanto na legislação que tratava dos menores, então chamados “em situação de risco”, quanto a que definia a questão do limite mínimo para o trabalho. Em 1964, em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado durante o Estado Novo (1941), foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com seus métodos 'terapêuticos/pedagógicos', desenvolvidos com a finalidade de possibilitar a 'reeducação' e a 'reintegração' do menor.

As Constituições de 1967 e 1969 (nova redação dada à Constituição de 1967 mediante emenda) determinaram que a lei infraconstitucional deveria tratar sobre as questões inerentes à infância e à adolescência, tirando seu *status* constitucional, como disposto nos arts.167, §4º da CF/67 e 175, §4º da CF/69. Assim, em 1979 nasceu um novo código de menores, que seguia basicamente as mesmas ideias do anterior, como esclarecem Rizzini e Rizzini (2004, p. 41):

O novo Código de Menores, instaurado em 1979, criou a categoria de “menor em situação irregular”, que, não muito diferente da concepção vigente no antigo Código de 1927, expunha as famílias populares à intervenção do Estado, por sua condição de pobreza. A situação irregular era caracterizada pelas condições de vida das camadas pauperizadas da população, como se pode ver pelo artigo 2o da lei n.6.697/79. Os amplos poderes mantidos aos magistrados não demoraram a ser questionados e combatidos pelos movimentos sociais, com a transição democrática.

Outrora, após muitas lutas populares, discussões, movimentos políticos e mudanças no cenário nacional e internacional, surgiu no Brasil um novo ordenamento, que buscava verdadeiramente a proteção

e o bem-estar da coletividade, sendo promulgados, portanto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), a Constituição Cidadã, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 1990, importantes marcos para a consagração dos direitos da infância e da adolescência.

A CF/88 elevou direitos humanos e trouxe a figura da criança e do adolescente para o protagonismo, destacando, inclusive, um capítulo específico para abordar temas relativos à temática, qual seja, o Capítulo VII do Título VIII, nomeado “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, consagrando a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente e da prioridade.

Além da previsão constitucional, em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Lei n. 8.069/90), lei infra-constitucional que fortalece direitos e rompe com a visão do código de menores, que se pautava na doutrina da situação irregular. O ECA adota a doutrina da proteção integral, bem como do melhor interesse da criança e do adolescente, sendo esses princípios basilares do direito da infância e da juventude, que devem permear todas as situações e interpretações dos casos que envolvem tais sujeitos (ISHIDA, 2016).

Além disso, o documento extinguiu o termo “menor” e estabeleceu distinções entre criança e adolescente, “criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, conforme o artigo 2º.

O ECA é dividido em duas partes: Livro I – Parte Geral, e Livro II – Parte Especial. A parte geral é dividida em três títulos, que tratam das disposições preliminares, dos direitos fundamentais e da prevenção. Já a parte especial dispõe sobre as políticas de atendimento, as medidas de proteção, a prática de ato infracional, as medidas pertinentes aos pais ou responsável, o conselho tutelar, o acesso à justiça e os crimes e infrações administrativas.

Além disso, a norma garante a todas as crianças e adolescentes uma série de direitos, buscando um melhor desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, e procura efetivar 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, (arts. 3º e 4º do ECA e art. 227 da CF/88), além do direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Trabalho na adolescência e a Lei de Aprendizagem

O contexto do trabalho na vida dos adolescentes foi construído a partir de legislações importantes que asseguraram não apenas a proteção das atividades práticas de trabalho, como também regulamentaram direitos e garantias legais e fundamentais ao desenvolvimento desses sujeitos. No entanto, o trabalho nem sempre foi inserido de forma humana na vida dos mesmos.

Nos tempos coloniais crianças e adolescentes filhos de escravos eram submetidos à exploração de atividades, sua mão de obra fazia parte do processo de produção dos senhores, ocasionando diversas violações. A trajetória para que a regulamentação do trabalho na adolescência fosse realizada contou com muitas lutas travadas por movimentos sociais em busca da garantia de direitos e de políticas públicas e sociais.

Para Behring (2008, p. 51), as políticas sociais e os formatos de proteção social são desdobramentos do enfrentamento das expressões da questão social e o trabalho dos adolescentes e jovens não foge a essa dinâmica, pois essas “expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, [...] se encontra nas relações do capital sobre o trabalho”.

A inserção do trabalho na realidade dos adolescentes se apresenta sob diversas formas e roupagens, uma delas é que estão imersos nas diversas expressões da questão em que sua família está inserida. Para Iamamoto (2001, p. 17),

A questão social expressa disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal.

Com isso, o trabalho se torna necessário e fundamental para os adolescentes das classes subalternizadas da nossa sociedade, pois, muitas vezes, essa força de trabalho é que garante subsídios de sobrevivência para a família. Considerando esta realidade que coloca, por muitas vezes, as crianças e os adolescentes em situações de extrema vulnerabilidade, no Brasil a CF/88 vedou o trabalho aos menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz a partir de 14 anos, além de proibir o trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos (art. 7º, XXXIII).

A aprendizagem, que dita o trabalho do adolescente no Brasil, encontra respaldo legal na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no Decreto nº 9.579/2018, no ECA e em outras normatizações.

O ECA destinou um capítulo próprio em seu texto normativo para abordar o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, assim, no art. 60 dispõe que: “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1990), além disso, afirma que a proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, no caso, pela CLT, que disciplina o assunto entre os arts. 402 e 441, e por outras normas, como a lei do aprendiz.

O programa de aprendizagem é um mecanismo legal de inserção de adolescentes no trabalho, garantindo uma série de direitos e formação técnico-profissional, como fica claro nos ensinamentos do Manual de Aprendizagem Profissional, desenvolvido pelo Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (SINAIT):

Aprendizagem Profissional é um instrumento de qualificação profissional para adolescentes e jovens, concretizado através da obrigação legal de cumprimento de cota de contratação de aprendizes pelas empresas, que se tornam responsáveis por assegurar formação técnico-profissional metódica a adolescentes e jovens, desenvolvida por meio de atividades teóricas e práticas que são organizadas em tarefas de complexidade progressiva. (SINAIT, 2019, p. 09)

Isso implica dizer que o trabalho do adolescente, na condição de aprendiz, necessita estar vinculado a atividades que lhe garantam desenvolvimento, enquanto pessoa humana, além do trabalho do menor não poder ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola, como dita o parágrafo único do art. 403 da CLT (BRASIL, 2000).

A aprendizagem é um importante marco na vida de adolescentes, e por meio do trabalho conseguem se inserir em novos ambientes e propiciar uma vida mais digna para si e para suas famílias:

A aprendizagem é um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois dá preparação ao iniciante de desempenhar atividades profissionais e de ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica (SINAIT, 2019, p. 07).

Conforme o art. 429 da CLT (através de redação dada pela Lei n. 10.097/2000), os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, nas funções que demandem formação profissional (BRASIL, 2000).

Além disso, para validade dos contratos de aprendizagem há uma série de pressupostos relacionados, por exemplo, a questões escolares/contratuais, o que pode impossibilitar a integração de adolescentes ao trabalho, uma vez que os mais vulneráveis quase sempre estão em desacordo com determinações legais e, muitas vezes, sem apoio do governo.

A aprendizagem tem por base o trabalho educativo, e conforme o art. 68 do ECA está sob a responsabilidade de entidade governamen-

tal ou não-governamental sem fins lucrativos, que tem por obrigação assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada (BRASIL, 1990), devendo ser elaborado por entidade qualificada e seguir normas fixadas pelo Ministério da Economia, com objetivo de assegurar a qualidade técnico-profissional da formação do aprendiz, conforme determina o art. 50, §3º, do Decreto nº 9.579/2018 (SINAIT, 2019, p. 10).

Logo, a lei da Aprendizagem é um instrumento de política pública construído com a finalidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem através de espaços formativos constituídos por empresas que desenvolverão as habilidades e as competências por meio do processo de qualificação socioprofissional, garantindo aos adolescentes e jovens trabalhos dignos e, conseqüentemente, dignidade humana.

O Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador (CESAM/GO)

A Assistência Social tem sua origem histórica no Brasil como uma benesse, uma caridade realizada por instituições beneficentes de cunho religioso, desde o início da colonização. Corroborando com essa afirmação, Iamamoto (2010) afirma que a gênese do Serviço Social no Brasil, enquanto profissão inscrita na divisão social do trabalho, está relacionada ao contexto das grandes mobilizações da classe operária nas duas primeiras décadas do século XX, pois o debate acerca da “questão social”, que atravessa a sociedade nesse período, exige um posicionamento do Estado, das frações dominantes e da Igreja.

O Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador (CESAM) é uma organização sem fins lucrativos, pertencente à Inspetoria São João Bosco, com sede em Belo Horizonte e presente em vários municípios brasileiros, que atua na formação teórica e prática com módulos relacionados ao Programa de Aprendizagem Socioprofissional de adolescentes/jovens desde o ano de 1974. Durante esses anos, já atendeu mais de 20.000 adolescentes, jovens e suas famílias, e sua missão é “ser sinais e

portadores do amor de Deus aos jovens, especialmente aos mais pobres, por meio da evangelização, da educação e da assistência social, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e Fraterna” (POI, 2016/2021, p. 12).

Parte da Congregação Salesiana de Dom Bosco, que é uma congregação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana, fundada em 1859 por São João Bosco e aprovada, em 1874, pelo Papa Pio IX, é mantida pela Inspetoria São João Bosco (ISJB).

A ISJB é uma associação sem fins lucrativos, de assistência social e beneficência, fundada em 1948 no Estado do Rio de Janeiro e está presente em quatro estados brasileiros e na capital federal: Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Tocantins e no Distrito Federal e sua sede está localizada em Belo Horizonte. O seu compromisso é promover um trabalho humanizado e de qualidade, com o apoio de empresas que têm responsabilidade social, proporcionando formação técnica, humana e cidadã. Tendo como legado os dogmas de Dom Bosco, a instituição capacita e encaminha para o mundo do trabalho adolescente e jovem na condição de aprendiz, possibilitando a transformação social

A sede do CESAM – GO que atua com a Proteção Social Básica fica em Goiânia e faz parte da Política Pública da Assistência Social. Suas ações são fundamentadas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Familiares e Comunitários (SCFV) e seu trabalho é oportunizar aos adolescentes/jovens em situação de vulnerabilidade e risco social ingresso ao mundo do trabalho por meio do Programa de Aprendizagem, bem como mediar o fortalecimento de vínculos familiares.

Os trabalhos desenvolvidos pela instituição pautam-se nas disposições legais contidas na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) e na Lei Federal de Aprendizagem n. 10.097/2000.

Atualmente, o trabalho no CESAM/GO é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar composta por: Assistentes Sociais (2), Pe-

dagogos (3), Administradores (5), Psicólogos Voluntários (4), Biólogos (2), Gestores em Segurança Pública e Privada (1) e outros que atuam durante todo o processo de desenvolvimento destes adolescentes/jovens junto ao Programa de Aprendizagem Socioprofissional.

Os Adolescentes/jovens atendidos pelo CESAM/GO

Para melhor compreender acerca da socioaprendizagem e sua importância na vida de adolescentes e jovens, bem como para verificar o trabalho transformador do CESAM/GO na vida de inúmeras famílias, o presente trabalho percorreu um caminho metodológico até este momento pautado na pesquisa bibliográfica, no entanto, para melhor resultado do objeto de estudo e aprofundamento foi também analisada uma pesquisa qualitativa que foi aplicada por meio de um questionário aberto e apresentada no trabalho monográfico “Socioaprendizagem: uma experiência no CESAM-GO” (MENEGUETTI, 2019).

A pesquisa analisada, que foi realizada em campo, contou com a participação de dez adolescentes/jovens que foram escolhidos aleatoriamente, mas que estavam no programa de socioaprendizagem do CESAM/GO por mais de seis meses e todos demonstraram interesse em participar da pesquisa.

O objetivo da pesquisa foi conhecer como tem ocorrido o atendimento destes sujeitos na instituição e suas realidades sociais e econômicas, além de verificar de que modo a passagem pelo programa tem surtido efeitos positivos na vida deles e de seus familiares, uma vez que a instituição atua com o foco de contribuir com o fortalecimento do vínculo e da convivência familiar e comunitária de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social, por meio da formação, da qualificação socioprofissional e da inserção no mercado de trabalho de forma protegida.

Os resultados da pesquisa demonstram que os participantes possuem faixa etária entre 15 a 20 anos, embora o Manual de Aprendi-

zagem preconize que o adolescente/jovem de 14 a 24 anos pode ser aprendiz.

Quanto à escolaridade dos sujeitos, observa-se que 80% dos participantes estão cursando o Ensino Médio em ensino regular, 10% concluíram o Ensino Médio e 10% a graduação. Isso implica reconhecer que a frequência à escola está sendo garantida pelo programa. Todos os participantes da pesquisa afirmaram que o fato de iniciarem a vida profissional não atrapalhou o rendimento escolar, pelo contrário, três deles disseram que se sentiram mais motivados a aproveitarem o tempo para os seus estudos, tendo em vista que o CESAM realiza o acompanhamento socioescolar e oportuniza, dentre outras atividades, teste vocacional e orientações religiosas na comissão de pastoral.

A maioria são alunos de escola pública, muitos de seus pais não concluíram o Ensino Médio e a tendência dos atendidos era reproduzir tal realidade. A partir do convívio na instituição, antes do término do contrato, muitos deles manifestam o desejo de continuarem no ensino superior.

Porém, não se pode deixar de contemplar nas análises que esses sujeitos são adolescentes que vivem em constantes mudanças: físicas, psicológicas, sociais, e que estão em desenvolvimento, fase de desafios que alia trabalho, escola e formação profissional. Isso requer dos adolescentes/jovens um esforço individual, assumindo responsabilidades e papéis para os quais, muitas vezes, ainda não estão preparados, mas a realidade social lhes impõe.

Quanto à renda familiar, 60% demonstram que possuem renda mensal de um salário mínimo (R\$ 998,00), 30% recebem um salário mínimo e meio (R\$ 1497,00) e 10% recebem dois salários mínimos, sendo que essas rendas são para famílias compostas de dois a cinco membros. A partir dessa amostra, percebe-se o tamanho da desigualdade social a que a maioria dos trabalhadores são submetidos neste país, e que essas sequelas de vulnerabilidades são marcas que estão inseridas na realidade desses sujeitos.

O trabalho, como forma de aprendizado, é visto pelos adolescentes como possibilidade de transformação da realidade social, imposta pelas desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista e inseridas na realidade da classe trabalhadora. É o que apontam os sujeitos quando respondem que sua renda contribui de forma positiva para a melhoria das condições de vida do grupo familiar e que 80% deles contribuem com quase 80% de seu salário para as despesas da sua família.

Vale ressaltar que a maioria dos atendidos pelo CESAM tem suas famílias chefiadas por mulheres, sendo que a renda *per capita* gira em torno de meio salário mínimo e é proveniente de trabalho informal, conforme dados dos registros de relatórios mensais das atividades realizadas no CESAM.

Em relação à identidade racial, 80% se consideram negros e pardos, e este é um dado bem real quando comparado ao universo dos adolescentes/jovens atendidos pelo programa. Esse dado da pesquisa coloca este estudo à frente de uma discussão de muita luta e resistência.

Os dados da pesquisa evidenciam o que por séculos está posto, de forma equivocada, em nossa sociedade, que o negro é sinal de evasão escolar, de analfabetismo, de violência e de criminalidade, porém, as condições históricas só demonstram a exclusão social, política, econômica que a população negra sofre neste país. Aliado à situação da pobreza, os adolescentes/jovens negros estão à margem da sociedade, fruto das relações desiguais que construímos e da segregação racial.

Os dados apresentados indicam que o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida a população negra, pois ele incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações. As desvantagens educacionais acumuladas fazem com que estes jovens precisem ingressar em programas como os oferecidos pelo CESAM, a fim de contribuírem desde muito cedo com a renda familiar, bem como subsidiarem seus gastos pessoais.

Por meio dos dados coletados na pesquisa, observa-se que os adolescentes e jovens destacam que a contribuição do CESAM/GO é ampla e colabora em diversos segmentos da vida, garantindo, além do

desenvolvimento profissional e educacional, uma melhor qualidade de vida. Logo, o CESAM/GO como instituição formadora vem cumprindo com os objetivos do programa de aprendizagem, trazendo dignidade humana para a vida das famílias atendidas.

Considerações Finais

Por um longo período da história a figura da criança e do adolescente foi ignorada, haja vista que eles não tinham direitos e representatividade para a sociedade, no entanto, com o passar dos anos tal concepção foi se alterando e hoje esses sujeitos se encontram resguardados e com direitos consagrados. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o ECA são marcos legais que evidenciam o protagonismo das crianças e dos adolescentes, garantindo proteção integral e dignidade humana para todos.

A CF/88 e o ECA buscaram efetivar, para as crianças e os adolescentes, uma série de direitos: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. Esses documentos legais também trataram da questão referente ao trabalho infantil.

O ECA proibiu qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz, já a CF/88 vedou o trabalho aos menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos, além de proibir o trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos. Nesse contexto, importante temática se mostra acerca do trabalho infantil e da socioaprendizagem.

O programa de aprendizagem é um mecanismo legal de inserção de adolescentes no mercado de trabalho, garantindo aos mesmos uma série de direitos e formação técnico-profissional, proporcionando uma melhor qualidade de vida ao adolescente/jovem atendido e a sua família, uma vez que, na maioria das ocasiões, o programa de aprendi-

zagem atende àqueles que estão em situação de grande vulnerabilidade social. A realidade de grande parte das famílias brasileiras exige que desde muito cedo jovens sejam inseridos no mundo do trabalho, buscando uma complementação da renda familiar, o que evidencia falhas do poder público frente à implantação de políticas públicas que deveriam proporcionar um bem-estar coletivo.

Os programas de aprendizagem estão sob a responsabilidade de entidades governamentais ou não-governamentais sem fins lucrativos, que capacitam e encaminham os jovens para o trabalho. Um exemplo de instituição que garante a socioaprendizagem é o CESAM, que é uma organização sem fins lucrativos, pertencente à Inspetoria São João Bosco, que atende em diversos municípios brasileiros, como Goiânia, onde fica a sede do CESAM/GO, objeto desta pesquisa.

A aprendizagem, então, é uma forma de política pública e, também, de ação afirmativa, que insere adolescentes e jovens no mercado de trabalho, proporcionando formação profissional e educativa, capacitando os sujeitos atendidos para diversas funções. Logo, o trabalho do CESAM/GO se mostra de grande importância, uma vez que colabora com a vida de diversas pessoas e fortalece a comunidade, além de garantir apoio pedagógico e social para os aprendizes, cumprindo, assim, com sua missão.

Diante disso, é evidente que a socioaprendizagem é um importante instrumento consagrador de direito e de dignidade humana para os adolescentes e jovens, e deve, cada vez mais, ser expandido pelo país, buscando extinguir o trabalho infantil e promover impactos positivos para todos aqueles que se encontram desamparados e em situação de vulnerabilidade.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. **Código de Menores de 1927**. Decreto n. 17.943-a, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 de jun. de 2020.

BRASIL. **Código de Menores de 1979**. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm Acesso em: 21 de jun. de 2020.

BRASIL. **Consolidação das Leis Trabalhistas**. Decreto – Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm Acesso em: 24 de jun. de 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Assistência Social**. Instituído pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/manutencao/manutencao.php?sistema=PORTAL%20CNAS&dia=30/09/2020&hora=12h> Acesso em: 30 de jul. de 2020.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Constituição (1824). Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 25 de jul. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Constituição (1891). Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm Acesso em: 18 de jul. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Constituição (1934). Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 28 de jun. de 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Constituição (1946). Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso em: 10 de jul. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1967). Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm Acesso em: 27 de jun. de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.1, de 24 de janeiro de 1969.** Constituição (1967). Brasília, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc0169.htm Acesso em: 22 de jun. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 20 de jun. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.579**, de 22 de novembro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2018/Decreto/D9579.htm#art126 Acesso em: 10 de jul. de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 16 de jul. de 2020.

BRASIL. Manual da Aprendizagem, de 10 janeiro de 2014. Disponível em: https://enit.trabalho.gov.br/portal/images/manuais/Manual_de_Aprendizagem__versao_para_download.pdf Acesso em: 17 de jul. de 2020.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm Acesso em: 16 de jul. de 2020.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social:** fundamentos e história. Elaine Rossetti Behring, Ivanete Boschetti. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIDARRA, Zelimar Soares; OLIVEIRA, Luciana Vargas Netto. Infância e Adolescência: o processo de reconhecimento e garantias fundamentais. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 30, n. 94, p. 155-172, jun, 2008.

BORGES, Neila Maria Mendes; LOPES, Elma Valeria; SILVA, Altina Abadia da. Módulo I. O **Estatuto da Criança e do Adolescente**: analisando os 20 anos de trajetória. In: SILVA, Altina Abadia da *et al.* Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal de Goiás. - 2. ed. - Goiânia: UFG Ciar; FUNAPE, 2013.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

COELHO, Bernardo Leôncio Moura. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ^a35, n. 139, jul/set., 1998. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/390/r139-07.pdf>

Acesso em: 22 de jun. de 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, ano 2, n.3, p.17, jan/jul, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2010.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Doutrina e Jurisprudência. 17. ed. Atualiz. Juspodvm, 2016.

MENEGUETTI, Claudenice Gomes Santiago. **Socioaprendizagem**: uma experiência na CESAM – GO. 2019. Monografia (Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos) - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, 2019.

PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTECÇÃO À INFÂNCIA, Rio de Janeiro, 1922. **Congresso Brasileiro de Protecção à Infância**. Creado por iniciativa do departamento da Criança no Brasil. Realizado no Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922 por ocasião das festas do centenário da Independência. Disponível em: http://old.ppi.uem.br/gephe/PCBI/PCBPI_anais_1922parte1.pdf Acesso em: 20 de jun. de 2020.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SALESIANOS. **Projeto Orgânico Inspetorial (POI)**. Belo Horizonte. (2016 – 2021).

SINAIT. **Manual da aprendizagem profissional**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília: Sindicato Nacional dos auditores Fiscais do Trabalho/SINAIT, 2019.

5. A intervenção judicial na socioeducação e a garantia dos direitos humanos: um estudo da FUNDASE/RN

João Aprígio de Azevedo Neto
Sidelmar Alves da Silva Kunz
Cláudia Aparecida Rolim Dias Fernandes

Introdução

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase de 2012) formalizaram a garantia da proteção integral dos direitos fundamentais no contexto socioeducativo. Tendo essas leis como referência e considerando o problema de pesquisa - “Quais foram os resultados e os avanços obtidos no que tange à proteção integral em face da intervenção judicial ocorrida na Fundase/RN?”, o objetivo deste artigo é analisar o processo de intervenção judicial e os efeitos do mesmo na gestão do atendimento socioeducativo da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte (Fundase/RN), a partir dos relatos dos atores que participaram desse processo e explorações teóricas e documentais que norteiam e orientam o trabalho socioeducativo, registros do funcionamento e do trabalho executado pela Fundase/RN, bem como os registros de todo o processo de intervenção judicial realizado e os resultados obtidos a nível institucional. Sendo esta pesquisa de abordagem qualitativa sustentada em procedimento monográfico (por intermédio da exploração de referenciais teóricos e documentais).

A intervenção teve a duração de 25 de março de 2014 a 30 de setembro de 2017, prorrogada até 31 de dezembro de 2018, e foi decretada pelo Juiz da 3ª Vara da Infância e da Juventude da cidade de Natal-RN. Na época da intervenção a Fundação recebia o nome de Fundação Estadual da Criança e do Adolescente (Fundac).

Esclarece-se que no Rio Grande do Norte (RN), as medidas socioeducativas em meio fechado são executadas pela Fundase/RN. Instituição criada pela Lei 614, de 05 de janeiro de 2018, cuja sede se localiza, no KM 0, BR 101 no Centro Administrativo do Estado, bairro de Lagoa Nova na cidade de Natal/RN, capital do Estado, com vinculação à Secretaria de Estado do Trabalho, Habitação e Assistência Social - Sethas, órgão Gestor do Sistema de Atendimento Socioeducativo no Estado.

Panorama do processo de intervenção judicial

A gestão da intervenção judicial ocorreu por meio do processo da Ação Civil Pública nº 0108149.7020148.20001, decisão interlocutória da 3ª Vara da Infância e Juventude da Comarca de Natal/RN, cuja ação proporcionou o Projeto de Lei Complementar nº 614/2018, de 05 de janeiro de 2018, que propiciou a reestruturação organizacional da Fundac, passando a ser denominada de Fundase/RN.

A instituição está alinhada aos parâmetros do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que tem por objetivo sistematizar e organizar as entidades de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei. Neste foco houve uma reestruturação, organização e modernização da estrutura operacional da Fundase para executar o atendimento socioeducativo dos adolescentes acusados e/ou autores de atos infracionais, sentenciados pela Vara da Infância e da Juventude (VIJ) ao cumprimento de Medidas Socioeducativas (MSEs), Privação e Restrição de Liberdade, além dos serviços de Pronto Atendimento e Internação Provisória (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Na Fundac/RN (atual Fundase/RN) houve momentos de caos, desabastecimento, incertezas em razão da negligência na condução da gestão técnica e administrativa do sistema de atendimento. Nas ações do órgão gestor, responsável pela execução da política de atendimento socioeducativo no Estado, aliado a fragilidades de articulação da rede de atendimento, ineficiência no processo da intersetorialidade e do princípio da incompletude institucional, tornou vulnerável o fortalecimento da rede com os diferentes setores e políticas necessários para a garantia da proteção integral dos direitos assegurados, fundamentais e de proteção integral ao segmento infanto-juvenil, baseados nos parâmetros do ECA e do Sinase.

Assinalamos, com base em Cabral (2017), os desafios que a Fundac/RN enfrentava: 1) necessidades urgentes de adequação das estruturas físicas das unidades de atendimento socioeducativo (na sua maioria prédios antigos reaproveitados de outras estruturas, como abrigos, casas lares, centros sociais urbanos, dentre outros); 2) déficit no número de vagas ofertadas pelo sistema em relação à demanda reprimida; 3) escassez de recursos humanos; 4) pouco quantitativo de operadores socioeducativos nas unidades; e 5) tímida qualificação dos operadores socioeducativos existentes, os quais ainda atuavam em desarmonia com as proposições definidas pelo Sinase, dentre outros desafios.

Mesmo após as notificações e recomendações ministeriais, bem como do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em inspeção a Fundac/RN para a realização de intervenção de melhorias, as solicitações não foram atendidas. Além disso, a frota de transporte havia sido sucateada. Em relação aos recursos humanos, não havia um trabalho para direcionar os profissionais a atuarem em consonância com o Sinase (FUNDAC, 2014).

Além disso, a fragilidade na operacionalização do sistema se acentuou, pois não se priorizou as demandas do atendimento socioeducativo e não foi criada a Política Estadual de Atendimento Socioeducativo, com diretrizes, princípios e metas em consonância com o que foi preconizado pelo Sinase. E, como agravante, não se assegurou, no pla-

no orçamento estadual anual, via Lei Orçamentária Anual (LOA), os recursos específicos para esse campo. A destinação se deu apenas com recursos escassos voltados para a manutenção da instituição e diminutos investimentos nas ações de socioeducação.

No caso em estudo o co-financiamento (divisão orçamentária entre os entes federados por meio da arrecadação de receitas tributárias) não estava sendo cumprido, dado que se verificaram revelias nos repasses com vistas à manutenção da entidade de execução das ações de socioeducação. Isso culminou no limite do comprometimento do abastecimento das unidades de modo a arriscar o suprimento das necessidades básicas como alimentação, materiais de limpeza, segurança, uniformes, medicamentos, cultura e esportes, dentre outros (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

No período de 2010 a 2013, cinco presidentes passaram pela gestão da direção da Fundac/RN. Esse fato agravou ainda mais a situação da gestão desse sistema de atendimento socioeducativo. A análise do perfil dos nomeados aponta que não foram seguidos os critérios definidos no artigo XVII do Sinase, a saber: ser graduado em nível superior, experiência no trabalho com adolescentes de no mínimo dois anos e reputação ilibada. Diante dessa situação, a consequência foi o Processo de Intervenção Judicial, solicitada pelo Ministério Público do Rio Grande do Norte (MPRN), após várias notificações e recomendações ministeriais e que, posteriormente, foi homologada pelo Poder Judiciário na 3ª Vara da Infância e Juventude (GRANDE DO NORTE, 2014).

O processo de intervenção judicial na Fundac já se evidenciava desde o início da municipalização ocorrida por intermédio da Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, em que os estados e municípios foram responsabilizados sem estarem estruturados para executar determinadas tarefas. Dado que não possuíam infraestrutura física, material e de recursos orçamentários e financeiros, humanos, tanto em quantidade como em qualidade para que houvesse a implantação e implementação

da Política de Assistência Social. Sendo assim, fazia-se necessária uma ação que mudasse a realidade que se apresentava.

Após o processo de intervenção foi necessário repensar o acesso ao Sistema de Garantias de Direitos (SGD) e de implementação das Medidas Socioeducativas, em conformidade com os artigos 112 a 125 do ECA, e, com isso, ter em perspectiva uma política de inclusão de adolescentes em conflito com a lei com vistas a garantir o direito à dignidade humana. Salienta-se que o SGD é a articulação e a integração de instituições e instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis federal, estadual, distrital e municipal, com vistas a efetivar as normativas do ECA (SANTIAGO, 2013).

Nesse contexto, o SGD, que se constitui pelos Sistemas Educacionais, Justiça, Segurança, Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) propõem-se a assegurar as disposições do Sinase. No contexto do atendimento socioeducativo, dentro deste novo ordenamento, houve a descentralização das ações, ficando o estado responsável pelas ações do meio fechado (internação e semiliberdade) e os municípios responsáveis pelas medidas em meio aberto que executam a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), bem como as ações de prevenção no atendimento a crianças e aos adolescentes (BRASIL, 2006).

Houve um colapso quase total e o Ceduc/Pitimbu, a maior unidade de atendimento socioeducativo no Estado (Internação masculina), teve sua estrutura física interditada pela VIJ e do Idoso de Parnamirim/RN tendo como base os relatórios técnicos que apontavam graves problemas de infraestrutura física, insalubridade, insegurança e desabastecimento.

Os relatórios técnicos, semestrais, eram elaborados pela Vigilância Sanitária do estado (Suvisa), Subcoordenadora de Vigilância Sanitária, Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Estado, os quais tratavam dos anos 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 foram enviados pela Fundac ao MPRN 21º e 58º Promotoria de Justiça da Comarca de

Natal/RN e Poder Judiciário – 3º Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Natal/RN.

Como consequência imediata houve a redução de vagas no sistema, acentuando outros problemas na gestão das unidades, Centros Educacionais - Ceduc(s) e Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente acusado de Ato Infracional - Ciad, ocasionados pela redução de profissionais e falta de qualificação profissional das equipes (FUNDAC, 2016).

Pontua-se que o Ceduc é uma unidade socioeducativa no Rio Grande do Norte destinada a execução das Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade aplicada ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa conforme a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA no Art. 121. E, acrescenta-se, ainda, que o Ciad é uma unidade socioeducativa que realiza o atendimento inicial do adolescente acusado de cometer ato infracional, conforme a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA no Art. 175.

A intervenção judicial, portanto, teve como base os acontecimentos que vinham ocorrendo desde meados de 2010 até 2014 referentes às condições de operacionalização da Fundac/RN mediante a administração de todo sistema e a aplicação das Medidas Socioeducativas de competência do Estado. Torna-se importante enfatizar que a Fundac/RN encontrava-se em situação de caos administrativo e gerencial, sem autonomia financeira e administrativa, subordinada a decisões superiores emanadas pela Secretaria de Estado do Planejamento (Seplan/RN), fatos que, também, motivaram a ação civil pública (Fundac, 2014; RIO GRANDE DO NORTE, 2014b).

Com o processo de intervenção judicial em curso, foi nomeada em 25 de março de 2014, inicialmente como interventora uma delegada da Polícia Civil, que adotou como prioridade num primeiro momento a criação de vagas no sistema, a fim de garantir o atendimento da demanda reprimida de adolescentes sentenciados, que por falta de vagas o juizado emitiu outra sentença, diferente daquela que o ato infracional

determinava; bem como a qualificação profissional e a formação de uma equipe técnica de gestão.

A nomeação de uma delegada para exercer a função de gestora no processo de intervenção, pode ter sido visto como uma divergência no cumprimento do artigo 17, incisos I, II e III da Lei Nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012, no entanto se tratava de uma delegada, atuante em uma delegacia de proteção dos direitos da Criança e do Adolescente (DCA).

Com o pedido de afastamento da interventora para assumir outra função no Governo, foi designado para ocupar o cargo, o então diretor administrativo da Fundac/RN, o administrador e advogado que colocou em prática as recomendações do processo interventivo, visando a promoção, a efetivação dos ajustes nas despesas e receitas, a adoção de acompanhamento e controle dos contratos, a realização de compras via processo licitatório, a negociação com fornecedores, o controle de consumo de água, luz, telefone, internet, xerox, combustível, locação de veículos e terceirizados, a realização de melhorias nas unidades e nas relações de apoio logístico de manutenção e material (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

No dia 04 de abril de 2018 foi assinado o segundo aditivo ao Termo de Acordo Judicial na Fase de Cumprimento de Sentença que discorre sobre a prorrogação do processo de intervenção até 31 de dezembro de 2018, pois uma nova pactuação foi reiterada, tendo em vista a adequação com formação de uma comissão, visando à análise do contrato 021/2016 – Funpec/Fundac, quanto a correção do texto do Plano Político Pedagógico institucional, até 30 de junho de 2018, devendo apresentar os planos de ação e a efetiva implantação nas unidades socioeducativas, bem como, fazer a validação pela comissão Intersetorial dos citados planos, devendo ainda cumprir as demais cláusulas celebrada no processo de intervenção em curso até 31 de dezembro do corrente ano (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Nesse processo a Sociedade Civil atuou por meio de denúncias através dos Conselhos de Direitos - CMAS e Consec/RN. As famílias

foram representadas pelo MPRN, principal denunciante de toda situação de abandono, desmandos e indiferenças dos gestores da socioeducação no Estado que ocorreram nos anos 2010 a 2012.

Houve vários pedidos de interdição parcial e depois total das unidades de atendimento socioeducativo, dentre elas o Ceduc Pitimbu e o Ceduc Mossoró. Na ocasião houve a presença do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que realizou visitas de inspeção nas unidades do Estado, onde concluíram a insalubridade das unidades e com isso a incapacidade de habitabilidade dos adolescentes sentenciados. Foram várias intervenções do poder judiciário do RN com denúncias contundentes na imprensa e notas a sociedade. Diante desse contexto de caos e do volume de denúncias (constatado pelo MPRN e pelo próprio Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes – Consec/RN) foi apresentado o pedido de intervenção interlocutória com antecipação de tutela e acatada pelo poder judiciário.

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, uma vez que atende peculiaridades locais, ou seja, a intervenção judicial por intermédio do MPRN, devido a iminência de insolvência do regime de Internação Socioeducativa que ocorreu nesse Estado por diversos fatores que necessitam de metodologia de pesquisa, podendo ser usada em questões particulares, pertinentes às ciências sociais. Este tipo de estudo preocupa-se em analisar um nível de realidade que pode ser quantificado e atuando com questões que podem advir de vários motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

A coleta de dados teóricos relacionados à temática do estudo em questão foi realizada através da pesquisa bibliográfica que para Amaral (2007) é a base para todo trabalho científico, quando realizado de forma sistematizada.

Além da pesquisa bibliográfica, adotou-se como estratégia metodológica a pesquisa documental para a coleta de dados nos documentos legais referenciados para fundamentar a pesquisa. A respeito da pesquisa documental Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009) elucidam que a utilização de documentos pertinentes ao objeto de estudo deve ser apreciado e valorizado, pois geralmente possui uma riqueza de informações que permite ao pesquisador extrair e resgatar justificativas do seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Nesta pesquisa analisamos dois tipos de entrevistas: uma realizada através da publicação da revista impressa pela Fundac/RN, denominada “Revista Recomeçar Fundac/RN” do mês de setembro de 2016 e, por isso, não houve a necessidade de recorrer ao anonimato dos entrevistados; posteriormente realizamos duas entrevistas com dois profissionais: um que atua na área de direção técnica da Fundase e outro que atua no Centro Educacional Ceduc Pitumbu como agente socioeducativo. Para o entrevistado 1 utilizamos o pseudônimo C.M.G.C e para o entrevistado 2, W.C.L.

As entrevistas foram realizadas na unidade socioeducativa de internação, masculina Ceduc/Pitumbu – Parnamirim/RN. Os depoimentos foram obtidos a partir da seguinte pergunta básica: “Como você analisa o Processo de Intervenção Judicial, quanto aos avanços, dificuldades e perspectivas pós-intervenção, na execução do atendimento socioeducativo/Fundase/RN?”.

Exploradas as referências bibliográficas, as fontes documentais e de porte dos depoimentos desses profissionais com ocupação (direta na execução das medidas, no acompanhamento dos adolescentes e na evolução do Plano Individual de Atendimento, bem como na direção técnica da Fundase) no processo de execução do atendimento socioeducativo foi possível construir uma compreensão mais alargada da gestão nos períodos da Fundac e depois no da Fundase, ou seja, antes e depois da intervenção judicial.

Em relação ao campo empírico, a presente pesquisa buscou analisar a gestão vivenciada pela Fundac/RN que foi normatizada pela legislação do setor público, criada pela Lei nº 6.682/1994, como órgão da administração indireta do Governo do Estado e responsável pela execução da política de atendimento socioeducativo, por meio de unidades de atendimento distribuídas nas regionais de Natal e Grande Natal, Caicó e Mossoró/RN. Com o advento da Lei complementar nº 614/2018, a Fundac foi sucedida pela Fundase, obedecendo aos mesmos preceitos legais que a Fundac, com alterações no seu processo de reestruturação organizacional, modernização da estrutura operacional, denominação, missão, plano de cargos, carreiras e remuneração, regimento interno, plano político pedagógico, plano de segurança socioeducativa, capacitação permanente dos servidores, aplicação da justiça restaurativa nos conflitos e atividades sociopedagógica. (RIO GRANDE DO NORTE, 2014b).

Análise das informações produzidas pela pesquisa

Após a produção de dados, foi organizada a análise a partir das temáticas que emergiram das entrevistas com os profissionais que atuaram no processo de intervenção judicial, tanto na gestão administrativa quanto na atuação operacional dos centros educacionais de internação. Foram analisadas as mudanças legais ocorridas após a intervenção Judicial que, embora atuasse teoricamente enquanto Fundac e de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo ECA e pelo Sinase, não se concretizava na realidade. Com isso foi necessário haver a intervenção judicial, por meio da ação civil pública impetrada pela 3ª Vara da Infância e Juventude da Comarca de Natal, por meio da Lei complementar nº 614/2018, além de termos e ações civis que contribuíram para a transformação da situação de caos que havia se instalado.

Em relação às mudanças na gestão administrativa, é possível afirmar que ocorreram de maneira positiva na atual Fundase e que a mudança de gestão foi primordial para a reorganização e reestruturação

do sistema socioeducativo em meio fechado. Possibilitando, assim, a readequação da força de trabalho e da mão de obra, fluxos dos macros e micros processos para destravar a máquina administrativa, colocou em prática o seu plano plurianual anual de atividades, o cumprimento de metas, programas e ações socioeducativas, além da questão orçamentária ter recebido uma atenção direta do processo interventivo.

No que tange às mudanças em relação aos recursos humanos, a Lei nº 614/2018 que dispõe sobre a Lei Orgânica e o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Quadro de Pessoal da Fundase/RN, proporcionou o aumento do quadro de funcionários, favorecendo o desempenho das atividades e a qualidade do serviço prestado ao atendimento socioeducativo.

Sobre o setor pedagógico no período de intervenção judicial, foram promovidas atividades referentes ao setor escolar, profissional e cultural. Além disso, foram deliberadas medidas necessárias para a elaboração do PPP, contratando profissionais qualificados dentro da área de pesquisa da socioeducação.

As mudanças legais no atendimento socioeducativo

Em relação às mudanças legais ocorridas no processo de intervenção, é importante ressaltar que a intervenção judicial na Fundac/RN, que culminou na mudança de gestão, foi interpretada como positiva para o atendimento socioeducativo. Contudo, deve-se esclarecer a diferença entre a gestão anterior e a gestão da intervenção judicial. Na gestão que antecedeu a intervenção não havia autonomia orçamentária e financeira, assim como na designação dos cargos executivos, em que os gestores eram indicados e nomeados por indicação política partidária (FUNDAC, 2016).

Enquanto na gestão da intervenção os cargos executivos foram selecionados e nomeados de acordo com a necessidade, experiência e competência para o desenvolvimento da função, sendo referendado pelo Interventor e homologado pelo MPRN e o poder judiciário. Assim

como toda a gestão socioeducativa recebeu visitas técnicas de monitoramento, fiscalização e supervisão das coordenações técnicas e administrativa da Fundase e da Promotoria do Ministério Público, avaliando os resultados das ações e aprimorando o processo de intervenção. Trazendo, dessa forma, mais transparência à gestão e as decisões tomadas, como descreve o interventor em sua entrevista (FUNDAC, 2016).

Assim, deve-se atentar que a gestão que antecedeu a ação civil pública tinha suas ações pautadas no Plano Plurianual (PPA – 2015/2019), com base nos princípios e diretrizes emanados pelo ECA e Sinase e alinhados ao Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo – 2014/2024, que pelas dificuldades enfrentadas, realizava suas ações com base na disponibilidade orçamentária e financeira.

Atualmente a gestão do sistema de atendimento socioeducativo e da própria gestão das unidades têm seus gestores selecionados com base nesse novo processo de reestruturação e implantação e baseado na Lei 614/2018. Esse processo se inverte com as nomeações precedidas, capacitação, experiências e idoneidade moral, sem a prática anterior utilizada do apadrinhamento político.

Contudo, não se pode dizer que o sistema de atendimento socioeducativo adota o processo de democracia plena, com a participação da comunidade socioeducativa no processo de decisão. Apesar de se buscar o aprimoramento para tal gestão, o que está em processo de construção, ainda não existe eleições para dirigentes de unidades. Os conselhos disciplinares e o de gestão ainda não contam com a participação do adolescente e da família e as decisões técnicas e administrativas não ocorrem por assembleias, mas sim em reuniões técnicas avaliativas e de planejamento. Atualmente a intervenção judicial informa via relatórios e monitoramentos como vem ocorrendo o cumprimento das cláusulas do Termo de Acordo Judicial na fase de cumprimento de sentença (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

No que concerne aos aspectos relacionados à evolução no processo de gestão técnica e administrativa do sistema de atendimento so-

cioeducativo no RN, deve-se ressaltar que o processo de Intervenção Judicial foi determinante para os avanços do atendimento socioeducativo de internação, através da Lei nº 614/2018 que dispõe sobre a Lei Orgânica e o plano de cargos, carreiras e remuneração do quadro de pessoal da Fundase/RN.

A Lei Orgânica foi responsável pelo avanço na implantação do processo de alimentação preparada com o fornecimento por empresa especializada (cardápio diversificado – 05 refeições diárias e per capita compatível com as necessidades dos adolescentes), capacitação dos operadores socioeducativos (agentes, equipe técnica e gestores das unidades), criação do órgão gestor do sistema socioeducativo no Estado, junto a Sethas, instalação do Núcleo Estadual da Escola Nacional da Socioeducação, elaboração e publicação dos documentos de referência socioeducativa com base no Sinase (Manual de Segurança Socioeducativa, Regimento Interno, Plano Político Pedagógico, Central de Gerenciamento de Vagas e instalação do Núcleo de Segurança Socioeducativa) (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Tais ações serviram para o fortalecimento do sistema no Estado, dentre as quais, na sua maioria, estão sendo colocadas em prática como, por exemplo, o orçamento e os investimentos necessários para solucionar o problema de vagas do sistema, por meio de emenda parlamentar estadual coletiva (Emenda nº 352 de 30 de dezembro de 2016) que aprovou um incremento de R\$ 4.000.000,00 (Quatro milhões de reais) para o orçamento de 2017, permitindo assim a recuperação e ampliação de unidades, solucionando a falta de vagas no sistema.

Sobre a estrutura e elaboração de novos regimentos que venham a favorecer a ação administrativa, o entrevistado W. C. L. pontua que,

Foi elaborado um novo Regimento Interno que regulamentará o funcionamento das unidades operacionais da Fundação e define o regime disciplinar na execução das medidas socioeducativas. Evidenciamos também a conclusão e publicação do manual de procedimentos de segurança, documento de refe-

rência que norteia os procedimentos de segurança preventivo e interventivo, o qual assegurará uma padronização e aprimoramento na execução das medidas socioeducativas na Fundase. Foi elaborada e publicada a portaria que institui e regulamenta as normas de procedimentos, acesso e permanência de adolescentes LGBT, no âmbito da Fundase/RN, preservando as garantias de seus direitos. Foi elaborada, também, a Portaria que regulamenta o funcionamento da Central de Gerenciamento de Vagas – CGV, nº 355/2015 – GP /Fundase (W.C. L. Direção técnica da Fundase).

Além do Regimento Interno das unidades de atendimento socioeducativo (Portaria 270/15 GP), citado pelo entrevistado W. C. L., está sendo inserido o norteamiento para o processo de Reestruturação Administrativa e o Plano de Cargos, Carreira e Remunerações - PCCR da Fundac (Lei complementar nº 614 de 05 de Janeiro de 2018), com a aprovação da Lei 614/2018. Embora seu processo de implantação e efetivação ainda não tenha ocorrido, ou seja, está em fase de contratação de empresa especializada para implantação do organograma e fluxograma operacional, bem como a implantação do PCCR- Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores pelo Governo. Essa morosidade traz dificuldades para a implementação das ações do sistema.

Porém, em se tratando de reformulação da Política de Atendimento Socioeducativo, conforme pactuação do Termo de Acordo (Termo Aditivo ao Termo de Acordo Judicial na Fase de Cumprimento de Sentença. Processo Judicial – Ação Civil Pública nº 0108149-70.2014.8.20.0001. Relator: Juiz Homero Lechner de Albuquerque. Barros. D. J. 04/04/ 2018), deve ser considerado todo o esforço da gestão interventiva e a participação da equipe técnica de assessoramento (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, sociólogos, bacharéis em direito, economistas, técnicos auxiliares de informática e contabilidade, além dos demais recursos humanos) da Fundase nesse processo.

Outro ponto refere-se à obrigatoriedade de se elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições gestoras de execução das medidas socioeducativas, de acordo com os princípios do Sinase que,

Deverá conter minimamente: objetivos, público-alvo, capacidade, fundamentos teórico-metodológicos, ações/atividades, recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe (BRASIL, 2006, p. 53).

Ressalta-se que o projeto político-pedagógico não se limita somente a um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. É algo que tem que ser construído, executado e utilizado constantemente na instituição a qual se destina e não somente servir para “proformes” burocráticos. Deve contar com a participação de todos os envolvidos durante o processo educativo da instituição. Através do projeto busca-se um norteamento de forma intencional, explícita, com um compromisso definido coletivamente (VEIGA, 2002). Em 2015 já foi elaborado o regimento interno, além de outros documentos que já foram mencionados no decorrer do presente trabalho.

Foram celebrados convênios ou parcerias com cinco das principais universidades do Estado, dentre elas a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que através do Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência (OBJUVI) foi responsável pela elaboração e implantação do projeto político-pedagógico e o regimento interno da Fundac, que no momento está em fase de aprimoramento e validação. Além da realização de estágios e projetos de extensão que colaboram com o processo de ressocialização dos adolescentes (W.C. L. Direção técnica da Fundase).

Sobre o PPP da Fundase, foram contratados a consultoria da Fundação Norte-Rio-Grandense de Pesquisa – Funpec, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Observatório da Juventude e Violência do Rio Grande do Norte – OBJUV, por meio do Contrato 021/2016. Objetivando reformular a proposta de atendimento socioe-

ducativo no Estado e programar uma nova proposta sociopedagógica para as unidades de atendimento, através do Plano Político Pedagógico, Regimento Interno e Plano de Segurança Socioeducativa nas unidades. Somado a esses documentos regenciais foram construídos decretos de normas, portarias e procedimentos de gestão organizacional¹.

Nesse contexto de elaboração dos PPPs das unidades da Fundase, contou-se com a presença da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN), em face da contratação de um projeto de pesquisa para revisão das ações sociopedagógicas praticadas na Fundac e pela necessidade de uma nova proposta para o desenvolvimento da Política Socioeducativa no Estado, em conformidade com o Termo Aditivo celebrado entre o MPRN e o Estado do RN.

Dessa forma foi celebrado um contrato com a UFRN e a Fundação de Pesquisa e Estudos Científicos (Funpec), que por meio do Observatório da Juventude (Objuv) desenvolveram esse processo. A título de estratégia foram realizadas visitas às unidades com o propósito de elaborar um diagnóstico da situação. Nesse movimento, foram ouvidos todos os servidores, os adolescentes, o poder judiciário, MPRN, as famílias e as comunidades, além disso, foi realizada a identificação do perfil dos socioeducandos. Tal processo de diagnóstico encontra-se em fase de finalização para a publicação e implementação nas unidades de atendimento (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Conforme o Termo de Acordo supracitado, a gestão interventiva vem cumprindo a determinação pactuada com o auxílio do MPRN, que tem buscado via Termo de Acordo, o fortalecimento da intersetorialidade e o princípio da incompletude institucional, com órgãos e insti-

¹ Decreto nº 26.116, de 11/05/2016, comissão intersetorial de acompanhamento do sistema. Portaria 006/2017, de 12/01/2017, Institui o Núcleo Interinstitucional da Socioeducação, 069/2016, de 17/03/2016, Institui e regulamenta o Núcleo de Segurança Socioeducativa, 355/2015, de 12/11/2015, Institui e regulamenta a Central de Gerenciamento de vagas (CGV). Deve se observar que todos esses instrumentos, embora estejam publicados, ainda não estão totalmente implantados, representando ainda um desafio da instituição.

tuições da rede de atendimento e o SGD. Pontua-se que no termo de acordo Judicial na fase de cumprimento de sentença, consta nas considerações que é imprescindível a atuação de cada órgão gestor, a fim de articular todas as ações relacionadas ao atendimento socioeducativo para que se estabeleça o efetivo funcionamento da comissão intersetorial de acompanhamento do Sistema Socioeducativo, bem como o monitoramento do Plano Estadual de Atendimento socioeducativo.

Essas iniciativas visam a oferta de escolarização, atividades culturais, esportivas e de lazer, profissionalização, segurança das unidades, atendimento integral à saúde dos adolescentes, proteção dos adolescentes ameaçados de morte e inserção de adolescentes do sistema com deficiência no mercado de trabalho. Todas as ações em curso, embora venham ocorrendo de forma parcial, necessitam ainda de um melhor esforço, compreensão e responsabilidade de cada parceiro para sua plenitude.

Dentro do processo de gestão da Socioeducação, observa-se a necessidade do fortalecimento do processo de intersetorialidade e do princípio da incompletude institucional, evidenciando a articulação com outros órgãos da rede de atendimento, políticas públicas setoriais e programas sociais. Para Junqueira (2004),

É nessa perspectiva que a intersetorialidade constitui um importante fator de inovação na gestão das políticas sociais. Ao invés de estabelecer parcerias isoladas por políticas, muda-se a lógica, ou seja, identificam-se os problemas sociais, integrando saberes e experiências das diversas políticas, passando a população também a desempenhar um papel ativo e criativo nesse processo. Se apenas com as organizações estatais esse trabalho era de difícil consecução, devido às suas práticas e valores, que privilegiam os interesses individuais, com as organizações sem fins lucrativos, com uma lógica de gestão que valoriza o cliente, esse processo pode ser facilmente instaurado, dando maior eficácia à gestão das políticas sociais (JUNQUEIRA, 2004, p. 34).

Com essas mudanças na legislação, incorporadas ao sistema de atendimento socioeducativo no estado, pretende a gestão no seu pro-

cesso de intervenção judicial, garantir o fortalecimento do atendimento socioeducativo no Rio Grande do Norte, alinhado às determinações da Lei 8.069/90 – ECA e da Lei 12.594/2012 – Sinase, proporcionando, assim, a sustentabilidade na execução de suas ações, garantindo as condições necessárias ao acesso dos socioeducando aos seus direitos fundamentais e a proteção integral, durante e após a intervenção judicial.

A gestão administrativa no período de Intervenção Judicial

No que se refere à mudança administrativa, foi percebido através da entrevista publicada na “Revista Recomeçar Fundac/RN” realizada com o Presidente da Fundac/RN, o interventor Sr. Ricardo de Sousa Cabral que avaliou o processo de intervenção, afirmando que houve avanços em relação à gestão anterior, saindo da situação caótica de descrédito e de insolvência administrativa para uma nova condição institucional de respeito e credibilidade, conforme pontua,

Era um verdadeiro caos, era desumano ver jovens vivendo daquela maneira, sem colchões e lençóis e sem produtos de higiene pessoal. Eles ficavam constantemente sem alimentação e a estrutura que os abrigava não recebia a manutenção necessária (Ricardo Cabral, presidente da Fundac).

O relato do Sr. Ricardo foi corroborado pelas ponderações realizadas pelo Entrevistado W. C. L. que atua na direção técnica da Fundase,

A Fundação Estadual da Criança e do Adolescente do Estado do Rio Grande do Norte – Fundac/RN, experienciava um quadro caótico de dificuldades e dismantelo que comprometia fortemente o funcionamento da instituição, marcada por denúncias de violação de direitos diante de seu público alvo. Para se ter uma ideia da situação antes de se iniciar a intervenção, todas as unidades estavam interditadas parcialmente e havia uma unidade interditada totalmente, no caso do Ceduc Pitimbu. Tudo isto culminou com a intervenção judicial proferida através de

uma ação civil pública, impetrada pelo ministério Público do Estado (W.C.L. direção técnica da Fundase).

É possível pensar que esse quadro caótico pontuado pelos profissionais lembra um modelo de gestão fragilizada, sem comando e direção, até certo ponto, adotando o viés da situação irregular ou imediatista, cuja prática se configurava como higienista, segregatória e excludente, em que instituições de privação de liberdade atuavam como instrumentos de controle social, provavelmente ainda resquícios dos tempos da ditadura civil-militar, que perdurou de 1964 a 1988.

De acordo com Figueró, Minchoni e Mello (2014) as transformações no cenário brasileiro em detrimento às melhorias no atendimento à infância e adolescência não se estabeleciam por falta de condições, não havia investimentos nos mais diversos âmbitos como: recursos humanos, recursos materiais, estruturais, operacionais, deficiência na oferta de capacitação profissional, entre outros. E essa situação faz com que as instituições que ainda careçam de tais investimentos atuem de forma punitiva, segregatória e discriminatórias com determinados grupos sociais. Um sinal nítido de que “tal panorama era revelador de que o Brasil continuava na contramão dos pactos internacionais, que buscavam atender aos jovens enquanto sujeitos de direito, mantendo a concepção de que constituíam problemas sociais” (FIGUERÓ, MINCHONI E MELLO, 2014, p. 27).

Dessa forma, observa-se que no contexto da Fundac/RN houve a condição de violação dos direitos conquistados em prol dos adolescentes e negado no seu cotidiano. Deve-se ressaltar que tal conquista também é uma responsabilidade de quem oferece suporte à execução das medidas socioeducativas, no sentido de propiciar a efetividade das aquisições sociais, reconhecendo as necessidades básicas desses indivíduos nas instituições as quais estão inseridos e enfatizando a responsabilidade da sociedade e do Estado (CONTRERAS PELAEZ, 1994, p 24).

Por conseguinte, de acordo com os artigos 94 e 124 do ECA que ratificam e atendem o princípio estabelecido pelas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade diz que “o espaço físico das unidades de privação de liberdade devem assegurar os requisitos de saúde e dignidade humana” (BRASIL, 2006, p.20).

Contudo, diante da posição transgressora dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas pelo Estado, conforme pontuado no decorrer do trabalho, fez-se necessária uma ação judicial singular no estado do Rio Grande do Norte, que consequentemente proporcionou uma nova forma de gerir conforme pontua o entrevistado 1,

A intervenção judicial da Fundac proporcionou garantias e direitos fundamentais que são titulares os adolescentes, conforme previsto no art. 94 - ECA, tais como reformas e melhorias nas instalações físicas das unidades socioeducativas, contratação de servidores, condições adequadas de alimentação, higiene pessoal, vestuário e outros serviços de saúde, escola e atividades culturais apoiadas pela Rede Pública Estadual (W.C.L. direção técnica da Fundase).

Tais ações corroboram com os preceitos dos princípios do atendimento socioeducativo que discorre através do 8º princípio referente à “Incolumidade, integridade física e segurança, além do artigo 125 do ECA, que diz que é do poder público a responsabilidade de adotar as medidas necessárias para a efetivação da “garantia do direito à segurança e à integridade física e mental do adolescente privado de liberdade” (BRASIL, 2006, p. 29).

A intervenção judicial, conforme o discurso proferido pelo entrevistado 2, demonstra que o processo possibilitou melhorias em relação à articulação da rede de atendimento, uma vez que as medidas e as parcerias favoráveis a garantia de direitos dos socioeducando (as) estavam sendo realizadas, o que de certa forma ocorreu por imposição judicial do MPRN. Além disso, os relatórios elaborados pelo interventor

possibilitavam que essa gestão obtivesse mais transparência. Dado que a publicação dos relatórios circunstanciados referentes à gestão, constam no portal da transparência, em que é possível ter acesso a celebração de contrato e convênios e realização de processos licitatórios, com base na Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei nº 101/00, de 04/05/2000).

Esses documentos eram referentes aos contratos com observância na Lei de Responsabilidade Fiscal e de licitações, com celebração de termos de convênios ou de acordos. Nesse caso, a Fundase como órgão do Estado sob intervenção, estava se propondo de forma objetiva a exercer sua responsabilidade com o dever de evitar ou reparar quaisquer danos causados aos adolescentes que se encontravam sob custódia.

A respeito da realização de concurso, desde 1998, quando foi realizado o concurso público para preenchimento de 70 (setenta) cargos vagos de agentes educacionais, a fundação, no período da intervenção, não realizou a contratação para preenchimento de cargos vagos no seu quadro de pessoal. Contudo para suprir tal deficiência, promoveu 02 (dois) Processos Seletivos Simplificados de Contratação Temporária².

Ressaltamos que a contratação temporária supriu as necessidades de pessoal de imediato, porém a efetivação de concurso público é de caráter urgente, urgentíssimo, para recompor o quadro efetivo da Fundação. O que deverá ocorrer logo após a apreciação dos vetos e promulgação completa da nova Lei Orgânica e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração - PCCR da Fundase. Resta agora diligenciar o processo de realização do Concurso Público pela SEARH (W.C.L. Direção técnica da Fundase).

² Editais dos Processos Seletivos 001/2015, publicado no Diário Oficial do Estado/RN, nº 14.142, de 29 de julho de 2015, para contratação de 385 (Trezentos e Oitenta e Cinco) servidores para as áreas de nível fundamental, nível médio e nível superior e o outro realizado por meio do Edital nº 001/2018, publicado no DOE, nº 14.143, de 03 de Abril de 2018, para preenchimento de cargos temporários nos níveis fundamental, médio e superior.

Na gestão anterior, a Fundac enfrentou inúmeras dificuldades em relação à questão financeira, que mesmo cumprindo recomendação da Lei Orçamentária Anual (LOA) e a adequação em teto orçamentário estabelecido na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Coordenadoria Planejamento e Orçamento (CPO) da Secretaria de Estado do Planejamento e Finanças, nos exercícios 2012 a 2014, os repasses para manutenção, custeio e investimentos, não corriam como planejado. Havia constantes atrasos, “além de pagamentos indevidos, como horas extras, insalubridade e adicional noturno. Perdendo-se, segundo o interventor, cerca de 2.000.000,00 (Dois milhões)”, reduzindo, assim, ainda mais o orçamento da Socioeducação. Para o exercício de 2018 estão previstos recursos orçamentários³ na ordem de R\$ 41.508,000,00 (Quarenta e um milhões, quinhentos e oito mil reais), recursos do tesouro estadual, compreendendo a aplicação com as despesas de manutenção, custeio e investimento, ainda insuficientes para a execução do atendimento socioeducativo.

Transformações que ocorreram em relação aos Recursos Humanos

No que tange aos Recursos Humanos (RH), a principal transformação ocorrida através da Fundase foi a promulgação e implantação do Projeto de Lei complementar nº 614/2018, o projeto de Lei orgânica que reestrutura, organiza e cria o novo Plano de Cargos e Carreiras dos Servidores da Fundase. Com ela os servidores passam a ter uma nova instituição moderna e operacional para o desenvolvimento da socioeducação no Estado, bem como o reconhecimento e a valorização profissional, restabelecendo a dignidade e autoestima funcional, com a

³ As informações supracitadas advêm da Assessoria de Planejamento - Asseplan/Fundase/RN – BRASIL/2017. Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Norte (2015/2024 – Natal/RN – Aditivo ao Termo de Acordo Judicial na Fase de Cumprimento de Sentença - Cláusula Segunda – MPORN, de 25 de Setembro de 2017 – Natal/RN.

criação da carreira dos operadores socioeducativos da fundação e novos valores salariais. No depoimento do entrevistado 2 seu discurso chama atenção para o seguinte,

Houve melhoras, mas tudo ainda é muito instável e as mudanças que fariam diferença exigem mais investimentos financeiros na qualificação de pessoal e no clima organizacional (C.M.G. C. Agente socioeducativo do Centro Educacional – Ceduc Pitimbu).

Fazendo-se cumprir um dos acordos determinado pelo MPRN, houve a formação inicial realizada com todos os operadores do sistema de atendimento socioeducativo, contemplando servidores de todo o Estado, onde foram oferecidas várias temáticas para alinhar os conhecimentos, visando melhorar o desempenho dos mesmos, com temáticas de formas de atendimento, perfil do adolescente atendido, normas e procedimentos internos de segurança preventiva e interventiva. (RIO GRANDE DO NORTE, 2014 b).

Além dessas solicitações trazidas pelo entrevistado 1, percebe-se que a qualificação dos profissionais vai além da capacitação profissional e requer a realização de concurso público, a fim de buscar profissionais qualificados para o preenchimento de cargos vagos no quadro permanente de servidores da Fundase/RN.

Em 1998, foi realizado um Concurso Público, regido pelo Edital 001/98 – Fundac publicado no DOE, em 09 de maio de 1998, para preenchimento de 70 (Setenta) vagas para agentes educacionais. A descentralização da assistência social, a implementação do Sinase, o envelhecimento, as constantes aposentadorias, os afastamentos por licenças prêmios, tratamentos de saúde e mortes, fragilizaram a qualidade dos serviços prestados pela Fundac/RN. Havia 1.700 servidores, mas conta-se hoje com apenas 360 ativos. Além disso, há uma intensa desmotivação pela não existência de uma política de cargos, carreiras e remuneração dos servidores, além do congelamento dos vencimentos e da falta de incentivos ao funcionalismo público estadual.

Na fala do entrevistado C.M.G. foi observado que há uma desmotivação por parte dos funcionários em realizar suas atividades laborais com mais compromisso, conforme ele pontua,

Ainda sobre a valorização do profissional, trabalhar em um ambiente que serve apenas como escada para algo melhor é prejuízo certo para a instituição, já que tende a diminuir o compromisso que devo ter com aquele espaço. Acredito na Socioeducação porque compreendo que somos seres dinâmicos e mutáveis, acredito na educação, na expansão que novas ideias são capaz de produzir no indivíduo e no mundo, e que esse investimento é vantajoso a médio e longo prazo. Se, por um lado, não temos garantias de resultados, por outro sabemos que sem isso, apostamos em um futuro sombrio (C.M.G. C. Agente socioeducativo do Centro Educacional – Ceduc Pitimbu).

Tal desmotivação pode ocorrer por diversos fatores relacionados às condições de trabalhos ofertadas pela gestão da Fundase/RN, referentes à carência de recursos humanos, materiais e financeiros no sentido de ofertar aos servidores públicos formas dos mesmos poder sustentar suas demandas. Pois, a gestão de intervenção ao constatar as dificuldades instaladas devido ao desajuste salarial, determinou em 2012, junto ao Governo do Estado, a realização de um alinhamento de ajuste salarial, na tentativa de garantir parte das perdas dos servidores nos anos anteriores, 2008/2012. Mesmo assim os benefícios foram mínimos para a categoria.

Além das questões relacionadas ao desajuste salarial, baixa remuneração que não condiz com a atuação laboral em um local que oferece um grau de periculosidade significativo, o entrevistado C. M. G. remete a reflexão sobre a rotatividade nesse tipo de serviço, que pode ser considerada uma constante devido à insegurança que perpassa a atuação do servidor das medidas socioeducativas e, principalmente, do agente socioeducativo, sendo necessário investimento na segurança, assim como no aumento do contingente desses servidores,

A valorização do educador é um ponto central, pois não se pode esperar que um profissional haja com dignidade, sendo tratado de forma indigna. É preciso valorização, uma vez o educador representa os olhos, ouvidos e braços daquele espaço, ou seja, o Ceduc não funciona sem o educador. E quando falo de valorização profissional, penso não apenas na questão salarial, mas em criar um ambiente de segurança interna onde o educador ético (a maioria) não fique a mercê de achismos, intuições e impressões, seja da direção, do serviço técnico ou mesmo dos seus colegas. Um salário condigno com um ambiente extremamente desafiador e desgastante, uma fala sempre escutada e considerada, com todo o peso que deve ter. Questões como o desrespeito em agressões verbais contra os educadores não poderia resultar em nada menos do que a punição máxima que o regimento interno permite. Questões da segurança física do educador teria que ser prioridade. Veja, em menos de um ano presenciei três rebeliões graves. Amigos meus foram pegos de refém e passamos por momentos de terror (C. M. G. C. Agente socioeducativo do Centro Educacional – Ceduc Pitimbu).

Nesse sentido, o processo da intervenção promoveu cursos de aperfeiçoamentos para segurança interna, relações humanas no trabalho, círculos da justiça restaurativa, fornecimento de equipamentos de segurança (rádios comunicadores, detector de metal, lanternas e capas), vídeo monitoramento, além de instalar beliches nos alojamentos dos agentes socioeducativos, alimentação com cardápios diversos e a regulamentação no transporte funcional e de apoio administrativo.

Em 2015, considerando a baixa quantidade de servidores e a própria qualidade, especialmente dos agentes educacionais, foi publicada a nota ministerial do MPRN (no Aditivo ao Termo de Acordo Judicial na fase de cumprimento de sentença – cláusula sexta, de 25 de setembro de 2017 – NPORN – Natal/RN), determinando o retorno dos servidores da Fundac à disposição de outros órgãos, bem como a redistribuição dos servidores em desvios de funções nas unidades de atendimento.

Essa situação acelerou a realização de um Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária para preenchimento de cargos

vagos em várias áreas da Fundac, em que foram contratados 385 (Trezentos e Oitenta e Cinco) servidores para as áreas de nível superior, médio e fundamental, vigorando até hoje. Entretanto, considerando os baixos vencimentos em torno de R\$ 1.450,00, R\$ 1.860,00 e R\$ 1.454,00, valores ofertados pela Lei 361 de 18 de setembro de 2008/Fundac/RN, muitos profissionais pediram demissão, voltando à problemática do passado.

Mesmo no processo de intervenção os salários não podem ser elevados ou corrigidos, uma vez que estão sobre a competência da legislação estadual que rege os servidores públicos do Estado. Já no segundo processo seletivo simplificado para contratação de quatrocentos servidores nas áreas de nível superior, nível médio e nível fundamental, os salários ofertados melhoraram com base na Lei 614/2018, de 05 de janeiro de 2018, que estabelece o valor de R\$ 3.189,00 para nível superior, R\$ 2.286,50 para nível médio e 1.269,88 para nível fundamental. Apesar de todo o esforço da gestão, o piso salarial é um dos mais baixos do estado e do Brasil, sendo as remunerações inferiores em relação as demais fundações do Rio Grande do Norte, não sendo atrativo para permanência dos profissionais.

As mudanças no setor pedagógico

Quanto à dimensão pedagógica, foi possível perceber no contexto socioeducativo que, apesar de haver muitas demandas no sistema, a participação integrada entre todos os parceiros, inclusive, a participação da comunidade e da família, a intersetorialidade é primordial para o fortalecimento das ações, cumprindo o que determina o ECA e o Sinaise, possibilitando ao socioeducando a garantia de seus direitos fundamentais para que o mesmo possa ter acesso à educação, cultura, esporte e lazer, profissionalização, saúde e segurança, além dos seus direitos de proteção integral, o respeito à dignidade humana e a condição de sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 2012). De acordo com o entrevistado 1,

Outros termos de convênios foram assinados neste ano, dentre eles com o Sistema “S” (Sesc, Sesi, Senac e Senai), com a Fundação José Augusto (FJA), UFRN, Unifacex, Faculdade Estácio de Sá e Universidade Potiguar. Tendo por objeto a realização de cursos profissionalizantes e atividades de lazer, cultura e valorização social, realizados durante o ano nas unidades de Natal e Parnamirim (W.C.L. Direção técnica da Fundase).

Foram firmados parcerias e convênios das ações, além de contratos e convênios. Dessa forma foi proporcionada a elevação das ações socioeducativas e a garantia dos direitos dos adolescentes em consonância com o Sinase, nas áreas de informática, artesanato, pintura, doces e salgados, customização em camisetas, formação de pizzaiolo e horticultura, atendendo cerca de 70 adolescentes.

Atualmente são desenvolvidas as seguintes atividades por intermédio das equipes técnicas das unidades, planejamento, Asseplan Fundase/RN no Ceduc Pitimbu – Parnamirim/RN: ensino aprendizagem, em turnos alternados, em face da divisão de grupos ligados às facções como o Primeiro Comando da Capital (PCC) e o Sindicato do Crime do RN, com a oferta da educação básica (Escola de Jovens e Adultos – EJA); cursos profissionalizantes nas áreas de alimentos, artesanato, pintura, horticultura e iniciação à informática; atividades de esporte e lazer (futsal, futebol de campo, jogos de mesa, totó); e datas comemorativas do calendário cultural e oficinas de artes e cultura, biblioteca, vídeo e cinemateca, visitas sociais, visita íntima, atendimento individual, palestras educativas, atendimento médico ambulatorial e de urgência odontológica e exames laboratoriais, fornecimento de medicamentos de alta complexidade (Estado), média e baixa complexidade (Município) e Fundase/RN.

O PPP foi construído com base no Sinase e no Plano Decenal Estadual Socioeducativo. Suas ações são voltadas para a execução das medidas socioeducativas, com atividades sociopedagógicas. Nesse contexto, como foram supracitadas as referidas atividades, abrangeram o ensino/aprendizagem: a escola, a profissionalização e as atividades na

área da cultura e do esporte, que tem sido intensificada em todas as unidades da Fundase.

Antes da intervenção, a capacidade de atendimento era reduzida a 70 adolescentes, dos quais aproximadamente 45 adolescentes estavam envolvidos nessas atividades. Com a intervenção judicial, as vagas foram ampliadas em face das liberações do processo interventivo das unidades, assim como pelo processo de recuperação, reforma e ampliação das unidades de atendimento, passando para 327 vagas diárias. Contudo apenas 150 vagas hoje estão ocupadas, outras estão sob o domínio do juizado para sua liberação. Assim, temos aproximadamente 105 adolescentes no processo socioeducativo, com participação na escola, cursos profissionalizantes, informática, artesanato, pintura, horticultura, alimentação, garçom, atividades esportivas e de lazer.

As perspectivas e os resultados após a intervenção judicial no RN

Após a ação interventiva do MPRN, de acordo com a fala do entrevistado 1, se percebe que houve avanços significativos durante o período de março de 2014 até julho de 2018, adotando a missão nobre de ressocializar os adolescentes em conflito com a lei, passando de um cenário de inoperância a exemplo nacional no desempenho de sua função. Entretanto o Entrevistado (W.C.L. ressalta),

Quanto às perspectivas, temos ainda algumas preocupações que precisamos dar conta nesse final de gestão interventiva, apesar do empenho institucional em implementar uma política pública de atendimento socioeducativo em nosso Estado, alguns desafios estão ainda postos e que precisamos dar conta para garantir um legado mais consistente e um futuro melhor para a socioeducação (W.C.L. Direção técnica da Fundase).

No que tange às práticas metodológicas, busca-se resultados mais efetivos em relação ao processo de responsabilização do socioedu-

cando em relação ao ato ilícito praticado, de acordo com a fala do Entrevistado 1,

Faz-se necessário dar prosseguimento ao processo de contratação de consultoria especializada em práticas restaurativas, através do curso de facilitadores e a implementação da proposta na execução das medidas no âmbito da Fundase. Além de se estabelecer um diálogo permanente com os atores do Sistema de Garantia de Direitos com foco na execução das MSE e gerar uma nova perspectiva no tocante ao aprimoramento do Sistema Socioeducativo no estado do RN (W.C.L. Direção técnica da Fundase).

Em relação às práticas restaurativas no Estado, ainda não foram totalmente implantadas. A Fundase está contratando uma consultoria para junto ao PPP inserir essa nova prática nas ações socioeducativas nas unidades de atendimento, inclusive, técnicas para prevenir e evitar possíveis conflitos.

Torna-se *mister* pensar em novas formas de intervenções metodológicas, visando realizar um trabalho que abarque o contexto sócio histórico do adolescente em cumprimento de medida. Que não seja um espelho da justiça retributiva, baseada somente em sanções, mas sim que se debatam metodologias que visem restaurar e ressocializar o socioeducando.

Considerações Finais

Neste artigo, observou-se que a Intervenção Judicial na Gestão da Fundase/RN, que ocorreu em 2014 e ainda se encontra em curso, foi motivada por dificuldades enfrentadas por uma gestão sem experiência, um tanto despreparada para o desenvolvimento das ações da socioeducação, pelas irregularidades no processo socioeducativo, assim como pela precariedade na manutenção e abastecimento das unidades de internação e déficits de recursos humanos qualificados.

Nesse sentido, o presente estudo revelou que o processo de Gestão supracitado, contribuiu para que a instituição saísse da crise a qual estava submetida, resgatando sua credibilidade, além do retorno de uma gestão que atuasse de forma ética e transparente.

Ressalta-se que aconteceram alguns avanços significativos no decorrer da Gestão Interventiva, como: a organização operacional da Fundase alinhada aos princípios e diretrizes do ECA e Sinase, o que possibilitou uma gestão e serviços oferecidos mais humanizados e a garantia dos direitos dos adolescentes, bem como, a atenção integral dos mesmos. Além de possibilitar aos servidores da socioeducação da Fundase a construção de um novo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração, o que contribui para trazer dignidade, reconhecimento e motivação a categoria.

A presença e o apoio do MPRN, junto ao processo de Gestão de Intervenção Judicial, desencadearam múltiplas ações que favoreceram o fortalecimento das atividades nas áreas de gestão técnica e administrativa. Salientando aqui a instituição e liberação de recursos orçamentários e financeiros mensais para sua manutenção operacional, recomposição do RH, a liberação de processos seletivos simplificados temporários para suprir deficiência das equipes de socioeducadores, bem como a construção e elaboração de documentos de referências como o Manual de Segurança, o Regimento Interno, os PPPs e o Projeto Político Pedagógico Institucional nas unidades de atendimento socioeducativo,

Em relação ao processo de intersetorialidade e o princípio da incompletude institucional, a intervenção trouxe favorecimentos por meio dos termos de acordos e convênios com órgãos e instituições parceiras, além do envolvimento na rede de proteção e o fortalecimento das ações socioeducativas em todos os eixos temáticos emanados pelo Sinase.

No contexto da Gestão de Intervenção da Fundase/RN, além dos avanços aqui relatados, observaram-se algumas dificuldades enfren-

tadas na gestão governamental (política), porém ocorrem em menor escala no processo atual. No entanto ainda é necessário vencer alguns desafios como a estruturação do órgão Gestor da Socioeducação no Estado, Sethas, que está em curso, possibilitando assim a estrutura organizacional do órgão articulador do sistema no Estado.

Além disso, é importante desencadear o processo permanente de capacitação dos operadores socioeducativos no RN e promover a realização do concurso público para preenchimento de cargos vagos no quadro de pessoal da Fundase/RN (em substituição aos constantes processos seletivos simplificados de contratação de servidores temporários realizados). Se faz necessário, também, criar no Estado o Fundo de Desenvolvimento da Socioeducação, com base na alteração do Projeto de Lei Complementar do Fundo de Desenvolvimento Econômico do Estado/Fundern, a fim de garantir 8% (Oito) por cento, até o valor de R\$ 2.000.000,00 (Dois Milhões) de recursos arrecadados.

Conclui-se que o processo de intervenção obteve avanços que foram contabilizados, tendo como base as determinações emanadas pelo processo de intervenção da Ação Civil Pública que notificou todos os órgãos do Estado a assumirem o seu papel dentro do sistema de garantia de direitos para firmar parceria na execução das políticas públicas setoriais junto ao sistema de atendimento socioeducativo. Contudo, houve setores que não possibilitaram a continuidade das ações conforme pactuado nos termos derivados da Ação Civil. Nesse ponto entende-se como uma contradição no processo de intervenção do MPRN e do poder judiciário por não acionar judicialmente o não cumprimento do acordo.

Deve-se também observar dentre tais contradições, a nomeação no início do processo de intervenção, de uma delegada de polícia para assumir o papel de interventora do processo de gestão (em detrimento às recomendações do artigo XVII do SINASE/2012), embora esta possuísse as recomendações dos incisos I, II e III do citado artigo. E, assim, ainda persistir na designação de profissionais das polícias para assumirem funções ou cargos comissionados de gestão em unidades de aten-

dimento socioeducativo, podendo fragilizar a política sociopedagógica nas unidades, o que é considerado um desajuste/descompasso nesse processo interventivo.

Destarte, ressalta-se a relevância que teve o processo de intervenção para o sistema de atendimento socioeducativo do RN, devido todas as mudanças que dessa ação emanou no intuito de fortalecimento desta política. Vale ressaltar que, anteriormente a intervenção, a Fundação encontrava-se propensa a ser extinta, por isso se faz necessário todo o engajamento até o término desse processo, sendo imprescindível que os órgãos fiscalizadores monitorem e acompanhem de perto as ações implementadas, com vistas a não vivenciar mais a fragilidade no sistema de gestão aplicada no passado e, assim, evitar colocar em risco toda uma política de garantia de direitos dos adolescentes em cumprimento de MSE de Internação.

E assim, cuidar também para que se continue avançando no planejamento de todo o processo de execução de medida e na criação de oportunidades para a ocorrência de uma significativa mudança de vida dos socioeducandos, sob o ponto de vista da ressocialização efetiva. Além da viabilização do retorno qualificado para a sociedade e, em especial, para as famílias desses adolescentes em acompanhamento pela rede socioassistencial e demais órgãos competentes até quando se fizer necessário para sanar suas demandas.

Referências

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza-CE: Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em:

https://cienciaisaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C5_Como_fazer_pesquisa_bibliografica.pdf Acesso em 9 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei Orgânica e o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Quadro de Pessoal da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte** (FUNDASE/RN). Lei complementar nº 614 de 05 de Janeiro de 2018. Disponível em:

<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000169266.PDF>
Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Presidência da República, Brasília, DF, 2013. Disponível em:

http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2018/01/20180014-Plano_Nacional_Atendimento_Socioeducativo-Diretrizes_e_eixos_operativos_para_o_SINASE.pdf. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. **Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescente do Estado do Rio Grande do Norte 2018-2018**. Natal: IBAM/CONSEC/RN, 2017. Disponível em:

<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/SETHAS/DOC/DOC000000000177928.PDF> Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília-DF: Conanda, 2006. Disponível em:

<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

CABRAL, Ricardo de Souza. **Relatório final de avaliação da intervenção judicial da Fundac**. Processo Nº 0108149-70.2014.8.20.0001-2ª VIJ/Natal. Natal-RN: Fundação Estadual da Criança e do adolescente (Fundac), 2017.

CONTRERAS PELAÉZ, Francisco J. **Derechos Sociales**: Teoria e Ideologia. Madrid: Editorial Tecnos, 1994.

COSTA, Ana Paula Motta. **Os Adolescentes e seus Direitos Fundamentais**. Da Invisibilidade à Indiferença. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

FIGUERÓ, Martha Emanuela Soares da Silva; MINCHONI, Tatiana; MELLO, Leonardo Cavalcanti de Araújo. Políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil: um resgate histórico. In: PAIVA, Ilana Lemos; SOUZA, Cândida; RODRIGUES, Daniela Bezerra. **Justiça juvenil**: teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal: Editora da UFRN, 2014. Disponível em:

repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11814/1/Justiça%20juvenil.pdf
Acesso em: 29 jun. 2018.

FUNDAC. FUNDAC: O lema é transformar. **Revista Fundac/RN Recomeçar**. Natal-rn, set. 2016.

LEITE, Gisele. Intervenção Federal: o tema do momento. **Jornal Jurid.**, 23 mai. 2018. Disponível em:

<https://www.jornaljurid.com.br/print/colunas/gisele-leite/intervencao-federal-o-tema-do-momento>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIO GRANDE DO NORTE. **Ação Civil pública com pedido de tutela de urgência em referência ao Inquérito Civil nº 010/2012** – 21ª Pm JN e outros documentos. Ministério Público. 21ª Promotoria de Justiça da Comarca de Natal. Promotoria de Defesa da Infância e Juventude. Natal, RN, 2014 a. Disponível em:

http://www.mprn.mp.br/controle/file/2014_A%C3%A7%C3%A3o%20Civl%20P%C3%BAblica_%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20da%20FUNDA C.doc. Acesso em: 26 jul. 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. **Termo Aditivo ao Termo de Acordo Judicial na Fase de Cumprimento de Sentença**. Ministério Público. Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Norte. 2ª Vara da Infância e da Juventude. Processo Judicial – Ação Civil Pública nº 0108149-70.2014.8.20.0001. 2018 a. Relator: Juiz Homero Lechner de Albuquerque. Barros. D.J. 04/04/ 2018. 2018 a. Disponível em:

<http://www.mprn.mp.br/portal/inicio/infancia-e-juventude/infancia-e-juventude-material-de-apoio/decisoes-judiciais/1860-decisao-tjrj-intervencao-da-fundac/file> Acesso em 23 jun. 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. **Termo de acordo Judicial na fase de cumprimento de sentença**. Ministério Público. Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Norte. 2ª Vara da Infância e da Juventude Processo Judicial – Ação Civil Pública nº 0108149-70.2014.8.20.0001. 2016. Relator: Juiz Homero Lechner de Albuquerque. Barros. D.J. 30/09/ 2016. 2016. Disponível em:

<http://www.mprn.mp.br/portal/inicio/infancia-e-juventude/infancia-e-juventude-material-de-apoio/decisoes-judiciais/1860-decisao-tjrj-intervencao-da-fundac/file>

RIO GRANDE DO NORTE. **Decisão Interlocutória**: 0108149-70.2014.8.20.0001. Ministério Público. Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Norte 3ª Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Natal. Relator: Juiz Homero Lechner de Albuquerque. D.J. 12/03/ 2014. 2014 b. Disponível em:

<http://www.mprn.mp.br/portal/inicio/infancia-e-juventude/infancia-e-juventude-material-de-apoio/deciso-es-judiciais/1860-decisao-tjr-intervencao-da-fundac/file> Acesso em 23 jun. 2018.

SANTIAGO, Mayane Alves Silva. **O sistema de garantias de direitos de crianças e adolescentes e as dificuldades enfrentadas pelo conselho tutelar.** Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVI, n. 118, nov 2013. Disponível em: http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13812&revista_caderno=12. Acesso em jul 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANE, João Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, p.1-15, 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pd> Acesso 30 jun. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. 14a edição Papirus, 2002.

6. Contribuições da Pedagogia Jurídica em equipes interprofissionais das Varas de Infância e Juventude do Estado de Goiás

Cyntia A. de Araújo Bernardes
Marco Antônio de Santana

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990) inaugura, na década de 1990, uma mudança paradigmática na legislação brasileira relacionada à proteção de crianças e adolescentes em consonância com o estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e Tratados Internacionais¹ passam a reconhecê-los como sujeitos de direitos que, com prioridade absoluta, devem ser protegidos pelo Estado, família e sociedade. Até então, vigia o Código de Menores de 1979 (BRASIL, 1979) e a doutrina da situação irregular, cujos princípios e práticas vinculavam-se à vigilância de menores em detrimento de sua proteção (SANTOS, 2007).

Além do entendimento da infância e da adolescência como fases especiais do desenvolvimento humano e do reconhecimento dos direitos fundamentais de toda criança e adolescente à vida, à alimentação, à saúde, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e

1 Citam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1959), o Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Americana de Direitos Humanos) de 1969, ratificado pelo Brasil em 1992, que estabeleceram as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, também denominada de Regras de Pequim ou de Beijing (1980), a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Resolução 44/25 da ONU, 1989), entre outros.

comunitária, o ECA propicia a compreensão da constituição do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), oficializado pela Resolução nº 113 de abril de 2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), atualmente integrado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).

Nesse sentido, tem-se como pressuposto a ação articulada de órgãos e instituições diversos, cujas funções estão pautadas nos eixos de promoção, defesa e controle “dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e difusos, em sua integralidade, em favor de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2006), buscando fomentar o “princípio do superior interesse da criança e do adolescente nos processos de elaboração e execução de atos legislativos, políticas, programas e ações públicas, bem como nas decisões judiciais e administrativas” (BRASIL, 2006) que as afetem.

Dos órgãos que compõem o SGD estão as instâncias judiciais, entre as quais as Varas de Infância e Juventude e suas equipes interdisciplinares, foco da pesquisa da qual trata este trabalho, compondo o eixo da defesa ou responsabilização². As equipes interdisciplinares foram inseridas na estrutura das Varas de Infância e Juventude a partir da compreensão de “serviços auxiliares” no Sistema de Justiça, previstos no art. 96, inciso I, alínea “b” da Constituição (BRASIL, 1988) e instituídos nos artigos 150 e 151 do ECA. Trata-se da inserção de outras ciências no âmbito jurídico, com o fim de prestarem o assessoramento técnico ao Juiz competente, oferecendo-lhe subsídios que possam contribuir para o seu processo decisório. De acordo com o art. 151 do ECA, compete às equipes interdisciplinares,

[...] dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação,

2 O eixo de defesa é composto por: conselho tutelar, segurança pública (polícia civil e militar), defensoria pública, as instâncias judiciais, ministério público, advocacia geral da união, procuradorias-gerais dos Estados e de Justiça, ouvidoria, centros de defesa.

encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico. (BRASIL, 1990)

Vale salientar, contudo, que o ECA não explicita quais seriam essas ciências auxiliares do Juízo e, somente em 2014, por ação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) com o Provimento nº 36/2014 CNJ, há a explicitação dos profissionais que deveriam integrar essas equipes, em seu art. 1º, inciso III, quais sejam: “ao menos, psicólogo, pedagogo e assistente social”. Neste contexto, o CNJ determina que os Tribunais estaduais se adéquem à lei.

Isso porque a maior parte dos Tribunais ainda não havia implementado suas equipes, constatação a que chegou o levantamento nacional sobre a estrutura do Sistema de Justiça da Infância e Juventude realizado, em 2008, pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos (ABMP), no contexto de comemoração dos 18 anos do ECA. Além de demonstrar a inobservância quanto à estruturação das equipes interdisciplinares, a ABMP também identificou que quando essas se faziam presentes, a formação do corpo técnico estava circunscrita a psicólogos e assistentes sociais.

Importa destacar que as motivações e história da inserção dessas ciências no Judiciário ocorrem em momentos e percursos distintos, ocupando espaços diversificados na instituição judiciária. Os primeiros a atuarem nessas instâncias foram os assistentes sociais, que já realizavam trabalhos nos Juizados de Menores como Comissários de Menores, na década de 1940, e depois passaram a atuar prioritariamente como peritos (FÁVERO, 2011, 2013). Os psicólogos acompanharam a introdução dos médicos no Judiciário, nos anos 1980, ainda no contexto da doutrina da situação irregular (FÁVERO, 2011). Já a inserção dos pedagogos, como demonstram Silva e Silva (2018) em pesquisa acerca da presença de pedagogos nos Tribunais estaduais de todo o país, ocorre apenas a partir dos anos 2000, quando são abertos os primeiros concursos para a referida especialidade.

O estudo empenhado pelos autores indica Goiás (20) como o terceiro estado com maior quantidade de pedagogos, atrás apenas dos estados do Pará (37) e Pernambuco (36), demonstrando a concentração desses profissionais nas Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste e certa apatia das Regiões Sul e Sudeste na inclusão do pedagogo em seus quadros técnicos.

A partir disso, articulado às demandas da realidade atual quanto à promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, e ainda à escassa produção teórica acerca da atuação de pedagogos no âmbito jurídico, este trabalho pretende apresentar os resultados da pesquisa empenhada na Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, da Universidade Federal de Goiás (UFG), no sentido de responder à seguinte questão: *Quais as possíveis contribuições da Pedagogia, enquanto ciência da educação, em equipes interdisciplinares das Varas de Infância e Juventude, no Estado de Goiás, no tocante à efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes?*

Percurso Metodológico

Com o objetivo de analisar e identificar as possíveis contribuições do campo do conhecimento da Pedagogia em equipes interdisciplinares que atuam no assessoramento técnico especializado em Varas de Infância e Juventude do Estado de Goiás, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, em uma perspectiva dialética.

Para o feito da pesquisa foram realizados como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico da produção acadêmica acerca da Pedagogia³ e desse novo campo de atuação denominado “Jurídica” ou da atuação do pedagogo no âmbito da função

3 FRANCO, 2008; FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2005, 2006, 2010, 2018; SAVIANI, 2012; SEVERO, 2015.

jurisdicional⁴; mapeamento da quantidade de pedagogos que atuam em equipes interprofissionais forenses, no Primeiro Grau de Jurisdição em Goiás, e identificação daqueles que atuam em Varas de Infância e Juventude; análise da legislação, documentos e normativas referentes ao trabalho dos pedagogos em equipes interprofissionais forenses no Judiciário do Estado de Goiás, tais como: portarias, provimentos, decretos, relatórios e dados de produtividade; análise e apresentação dos elementos encontrados.

Dentre os documentos institucionais analisados, destacam-se as normativas relativas às equipes interprofissionais, que são: o Provimento nº 14/15 (GOIÁS, 2015), o Decreto Judiciário nº 2162/18 (GOIÁS, 2018) e o Provimento nº 47/21 (GOIÁS, 2021). Além destes, houve a análise do Manual de Rotinas da Infância e Juventude (GOIÁS, 2011), dos Relatórios de Gestão da Corregedoria-Geral da Justiça (GOIÁS, 2017a, 2019a), dos registros de produtividade das Equipes Interprofissionais Forenses e do Relatório de Resultados dos Biênios 2015/2017 e 2017/2019 – Secretaria Interprofissional Forense e Equipes Interprofissionais Forenses (GOIÁS, 2017b; 2019b). Tudo com o objetivo de apresentar o contexto e o caráter de suas intervenções, buscando identificar em quais naturezas processuais há a participação e quais as contribuições dos pedagogos.

A inserção dos pedagogos no Judiciário do Estado de Goiás

A inclusão de pedagogos em Varas de Infância e Juventude no Estado de Goiás coincide com a estruturação e ampliação das equipes interprofissionais pelo Judiciário goiano, em 2014, a partir do segundo certame⁵ que abriu vagas específicas para assistentes sociais, pedagogos

⁴ FREITAS, 2013; LOPES, 2016; MELO & SANTOS, 2014; SILVA & SILVA, 2018.

⁵ Edital do 1º Concurso Unificado nº 01/2014, em 04 de agosto de 2014.

e psicólogos, cujo cargo é de Analista Judiciário⁶ – Área Especializada - Pedagogia. Até então, o Tribunal de Justiça de Goiás contava com 28 *servidores* (assistentes sociais e psicólogos) atuando em matéria de Infância e Juventude, cujas equipes estavam constituídas nas Comarcas de Goiânia, Aparecida de Goiânia, Anápolis, Formosa, Itumbiara, Luziânia, Rio Verde e Trindade, entre profissionais efetivos, cedidos e à disposição de outros órgãos.

O primeiro concurso ocorreu em 2006⁷ para cargos de Técnico Judiciário⁸, no entanto os pedagogos convocados naquela circunstância (2006) foram lotados na Divisão de Recursos Humanos, Divisão de Desenvolvimento Humano e na Creche do Tribunal, com atuação voltada aos processos de ensino-aprendizagem, seja na educação corporativa, voltada a servidores e magistrados, ou na educação infantil, oferecida a crianças usuárias da creche vinculada àquela instituição em atendimento aos filhos de servidores e magistrados.

A análise comparativa dos certames (Tabela 1) demonstra um salto na quantidade de vagas abertas para pedagogos, contudo, reduzida e desproporcional se comparada com as outras áreas, chegando à metade das vagas para psicólogos, por exemplo.

Ano	Assistente Social	Pedagogo	Psicólogo
2006	10 vagas	2 vagas	10 vagas
2014	43 vagas	21 vagas	32 vagas

Tabela 1. Comparativo de Número de vagas nos certames por área¹

⁶ A Lei Estadual nº 17.663, de 14 de junho de 2012 do Governo do Estado de Goiás, define em seu artigo 6º que a Área Especializada “compreende a execução de atividades de nível superior para as quais se exige dos titulares dos cargos o devido registro nos órgãos fiscalizadores do exercício de profissões ou o domínio de habilidades específicas, definidas em regulamento próprio”.

⁷ Edital de 13 de julho de 2006.

⁸ A Lei Estadual nº 17.663, de 14 de junho de 2012 do Governo do Estado de Goiás, transforma os cargos de Técnico Judiciário em Analista Judiciário.

Quando da publicação do Provimento nº 36/2014 do CNJ, o Tribunal de Justiça de Goiás já se mobilizava para a ampliação e regulamentação das equipes interprofissionais, constituindo uma Comissão composta por representantes de cada área profissional e departamentos dos quais faziam parte⁹ para construção de uma proposta de projeto de implementação das equipes neste órgão censor.

A minuta produzida previa a ampliação do quadro de servidores destas áreas e subsidiou a administração, posteriormente, na produção do Provimento nº 14, de 12 de junho de 2014 da Corregedoria-Geral da Justiça (GOIÁS, 2015), que instituiu e regulamentou as atividades das equipes interprofissionais forenses deste órgão do Sistema de Justiça de Goiás. Recentemente, foi revogado pelo Provimento nº 47, de 25 de janeiro de 2021 (GOIÁS, 2021), atual normativa que dispõe sobre a atuação técnica dessas equipes.

Sendo assim, em 2018, identificaram-se *24 equipes interprofissionais* forenses distribuídas nas 13 Regiões Judiciárias, totalizando *129 servidores*, sendo **60** assistentes sociais, **52** psicólogos e **17** pedagogos, lotados em 12 Comarcas Sede¹⁰, a maior parte com atendimento estendido às demandas das Comarcas que compõem as regionais, nas áreas de: *Infância e Juventude, Família e Sucessões, Violência Doméstica, Execução Penal, Penas e Medidas Alternativas, Juizados Especiais Criminais e Fazendas Públicas*, conforme art. 18 do Provimento nº 14/2015 (GOIÁS, 2015).

Neste contexto, dos 17 pedagogos lotados nessas equipes (todos do sexo feminino), **12** atuam em demandas da Infância e

⁹ A comissão foi composta com representação de assistentes sociais, pedagogos e psicólogos dos seguintes setores: Juizado da Infância e Juventude, Junta Médica Oficial, Recursos Humanos, Programa Justiça Terapêutica, Divisão Psicossocial Forense vinculada às Varas de família, Equipes multidisciplinares do interior, Programa Pai Presente e Setor Interdisciplinar Penal.

¹⁰ Os profissionais estão lotados em 12 Comarcas Sede com extensão do atendimento às 13 Regiões Judiciárias, uma vez que a Equipe da 12ª Região atende também a 13ª Região.

Juventude, seja com competência exclusiva ou mista¹¹, seja restrito a uma Comarca ou de forma regionalizada, distribuídos conforme gráfico a seguir (Figura 1). Assim, a implementação das equipes, especialmente no interior do Estado, se deu na forma de núcleos regionais, distribuídos por região judiciária (treze regiões)¹², sendo que nas Comarcas com Juizado da Infância e Juventude, constituíram-se equipes exclusivas.

Figura 1. Pedagogos que atuam na área da Infância e Juventude por Regional Judiciária Fonte: Poder Judiciário do Estado de Goiás

Para a gestão técnica dessas equipes, o Provimento nº 14/2015 (GOIÁS, 2015) instituiu a Secretaria Interprofissional Forense, vinculada à estrutura da Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás (CGJGO), como “unidade responsável pelo planejamento, pela coordenação, supervisão, orientação e pelo apoio técnico às Equipes

11 As Varas de Infância e Juventude podem ser estruturadas com competência exclusiva, ou seja, que tramitam apenas processos sobre essa temática, ou com competência mista, cumulando outras matérias (Cíveis e Criminais). Similarmente, as Equipes Interprofissionais Forenses foram constituídas ora vinculadas às varas de competência exclusiva de infância e juventude ora na forma de núcleos regionais que atuam em processos de diversas matérias.

12 Resolução nº 13, de 11 de dezembro de 2013.

Interprofissionais das Comarcas do Estado de Goiás” (art.3º). Recentemente, a Secretaria Interprofissional Forense foi incorporada à Divisão Interprofissional Forense e CEJAI, ainda vinculada à estrutura da CGJGO, sob a coordenação de um Juiz Auxiliar¹³, composta por profissionais das áreas técnicas citadas, contando atualmente com 1 pedagoga. No que se refere à atribuição das equipes interprofissionais, destaca-se o descrito no art. 5º do Provimento nº 47/2021 (GOIÁS, 2021):

- I. Realizar perícia judicial, a fim de fornecer subsídios por escrito, assim como desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico conforme área de formação;
- II. Elaborar relatórios, laudos e pareceres nos casos sujeitos à apreciação dos juízes solicitantes, respeitando as disposições dos órgãos de classe relativas à produção de documentos;
- III. Realizar visitas, entrevistas e outros procedimentos inerentes ao assessoramento técnico, competindo aos profissionais das áreas especializadas decidirem quais são os métodos, técnicas e instrumentos a serem utilizados, desde que devidamente fundamentados na literatura científica e normativas vigentes dos respectivos Conselhos profissionais;
- IV. Elaborar relatórios quantitativos e qualitativos sobre as atividades desenvolvidas pela unidade interprofissional, quando solicitado pela autoridade superior, bem como pesquisas e estudos, com vistas a manter e melhorar a qualidade do trabalho;
- V. Elaborar e manter atualizado registro de dados da rede intersetorial, com fins de mobilização e fortalecimento do trabalho em rede, para melhor encaminhamento dos casos;
- VI. Promover orientações e encaminhamentos, quando observada a violação de direitos dos usuários da justiça, para a rede socioassistencial e demais políticas públicas, com o escopo de contribuir para que sejam assegurados os direitos fundamentais;
- VII. Prestar apoio e assessoramento na fiscalização das entidades de acolhimento institucional e familiar e de execução de medidas

¹³ Decreto Judiciário nº 2162/2018 TJGO (GOIÁS, 2018).

- socioeducativas, tanto em meio aberto, quanto fechado, quando solicitado pela autoridade judiciária;
- VIII. Participar de audiências concentradas a fim de promover a reavaliação periódica da situação sociopsicopedagógica das crianças e adolescentes que se encontram em regime de acolhimento institucional;
- IX. Participar de audiência, quando convocado na qualidade de perito, para esclarecer aspectos técnicos referentes ao relatório, no tocante à sua área de atuação, sem extrapolar o âmbito da competência profissional e sem violar os princípios éticos que regem o Código de Ética de sua profissão;
- X. Desenvolver atividades específicas junto ao Sistema Nacional de Adoção (SNA), quando designado pela autoridade judiciária;
- XI. Planejar, executar e coordenar as atividades técnicas e administrativas inerentes ao setor, com vistas à efetividade e celeridade no atendimento técnico, bem como os devidos registros de produtividade junto ao sistema informatizado em vigência;
- XII. Prestar serviços de consultoria nas matérias da Pedagogia, Psicologia ou Serviço Social, quando requerido pela autoridade judiciária;
- XIII. Contribuir na elaboração de material de orientação sociopsicopedagógica, em temas relacionados à atuação das Equipes Interprofissionais, quando solicitado pela autoridade judiciária;
- XIV. Realizar visita técnica em instituições de ensino, de acolhimento, socioeducativas e outras de caráter educacional ou socioassistencial, com fins de perícia, vistoria ou fiscalização quando requerido pela autoridade judiciária;
- XV. Dar conhecimento à autoridade judiciária, quando identificada qualquer situação de violação de direitos dos jurisdicionados;
- XVI. Promover ou participar dos encontros de preparação psicossocial e jurídica para pretendentes à adoção, quando designado pela autoridade judiciária;
- XVII. Zelar pela guarda dos documentos provenientes das avaliações técnicas, em conformidade com as Resoluções de Classe;
- XVIII. Desenvolver outras atividades sob sua responsabilidade ou que lhe sejam designadas pela autoridade superior. (GOIÁS, 2021, p.13-15)

Em relação à atuação do pedagogo, o referido documento indica as seguintes competências técnicas específicas:

- I. Prestar assessoramento técnico na área da Pedagogia, sob expressa determinação da autoridade judicial superior;
- II. Realizar estudos e perícias pedagógicas a partir de métodos e técnicas adequados e pertinentes, em conformidade com as legislações que regulamentam o exercício profissional, com a finalidade de subsidiar decisão judicial;
- III. Prestar informações técnicas, por meio de laudos, pareceres ou relatórios no âmbito da Educação, abrangendo os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas instituições, em organizações da sociedade civil e em suas outras manifestações na convivência humana;
- IV. Realizar estudo e análise do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e adultos em conexão com a ação judicial, compreendendo suas dimensões intelectual ou cognitiva, social, afetiva, física, ética e estética, assim como as ações educativas relacionadas ao seu processo formativo;
- V. Realizar avaliações técnicas institucionais, com fins de perícia, vistoria ou fiscalização, que demandam a análise de projetos pedagógicos, propostas curriculares, organização do trabalho educativo ou de práticas pedagógicas, assim como a capacidade de prover as necessidades pedagógicas de crianças, adolescentes e adultos em conexão com as ações judiciais;
- VI. Contribuir na elaboração de materiais de orientação com os conhecimentos didático-pedagógicos, em temas relacionados à atuação das Equipes Interprofissionais;
- VII. Contribuir para o planejamento e execução de atividades formativas oferecidas pela Equipe Interprofissional Forense aos jurisdicionados, quando requerido pela autoridade judiciária, bem como coordenar e avaliar as questões pedagógicas dessas atividades;
- VIII. Planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades técnicas e administrativas específicas da Pedagogia;
- IX. Supervisionar estágio de alunos do curso regular de Pedagogia, seguindo as normas institucionais com relação ao estágio. (GOIÁS, 2021, p.17-19)

Entende-se, desse modo, que tal descrição contempla os aspectos inerentes à formação (BRASIL, 2006) e singularidades do

conhecimento pedagógico (FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 2010), inseridos no contexto do trabalho interdisciplinar forense, isso porque a Pedagogia é o campo de investigação específico do fenômeno educativo, na relação dialética com outros aspectos, “cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida” à dimensão educacional da realidade (LIBÂNEO, 2010, p.53). Nesse sentido, pode-se afirmar que o referido Provimento expressa essa compreensão.

A atuação dos pedagogos nas Varas de Infância e Juventude

Das atividades desenvolvidas pelos pedagogos que compõem as equipes interprofissionais, a maior parte consiste na realização de perícia (GOIÁS, 2017b, 2019b). A perícia, de acordo com o Código de Processo Civil (CPC – Lei nº 13.105/2015), é solicitada pelo juiz quando “a prova do fato depender de conhecimento técnico ou científico” (art.156) e “consiste em exame, vistoria ou avaliação” (art.464), cujo produto é o laudo ou parecer, que constituirá os autos, ou seja, o processo judicial como prova. O art. 473, do CPC, destaca como características do laudo pericial:

- I – a exposição do objeto da perícia;
 - II – a análise técnica ou científica realizada pelo perito;
 - III – a indicação do método utilizado, esclarecendo-o e demonstrando ser predominantemente aceito pelos especialistas da área do conhecimento da qual se originou;
 - IV – resposta conclusiva a todos os quesitos apresentados pelo juiz, pelas partes e pelo órgão do Ministério Público.
- § 1º No laudo, o perito deve apresentar sua fundamentação em linguagem simples e com coerência lógica, indicando como alcançou suas conclusões.
- § 2º É vedado ao perito ultrapassar os limites de sua designação, bem como emitir opiniões pessoais que excedam o exame técnico ou científico do objeto da perícia.
- § 3º Para o desempenho de sua função, o perito e os assistentes técnicos podem valer-se de todos os meios necessários, ouvindo

testemunhas, obtendo informações, solicitando documentos que estejam em poder da parte, de terceiros ou em repartições públicas, bem como instruir o laudo com planilhas, mapas, plantas, desenhos, fotografias ou outros elementos necessários ao esclarecimento do objeto da perícia. (BRASIL, 2015)

Nas Varas de Infância e Juventude existem procedimentos Cíveis e Infracionais. De acordo com o Manual de Rotinas da Infância e Juventude (GOIÁS, 2011), publicado pela Corregedoria-Geral da Justiça de Goiás, os procedimentos ou naturezas processuais Cíveis, os quais demandam a atuação das equipes, são: colocação em família substituta (guarda, tutela, adoção); destituição do poder familiar; infração administrativa; instauração de medida protetiva – acolhimento institucional; entrega voluntária de criança/ adolescente para adoção.

Já os procedimentos Infracionais correspondem a: apuração de ato infracional; acompanhamento do cumprimento de medidas socioeducativas; solicitação do relatório de acompanhamento, expedição e acompanhamento do cumprimento de mandado de busca e apreensão; recebimento de adolescente de outra comarca para cumprimento de medida; e internação provisória. Contudo, o Manual não apresenta a atuação da equipe técnica do Judiciário nos fluxos destes. Ainda assim, identifica-se no Relatório de Resultados das Equipes a participação desses profissionais em processos de apuração de ato infracional, em especial aqueles que envolvem abuso sexual contra crianças e adolescentes.

Da totalidade das atividades desenvolvidas pelas equipes interprofissionais, os Relatórios de Resultados (GOIÁS, 2017, 2019) evidenciam maior atuação de seus profissionais em processos de natureza Cível, tendo sido atendidos 5.474 processos, no período entre agosto de 2015 a novembro de 2016, e 15.307 processos, entre janeiro de 2017 a dezembro de 2018. Assim, somam-se 20.781 processos que receberam atuação das equipes do estado de Goiás no intervalo analisado.

Destes, 54,48% tiveram sua origem nas Varas de Infância e Juventude, ou seja, 11.321 processos, dentre os quais 5.508 tiveram a participação dos pedagogos. Em síntese, 48,65% dos processos de Infância e Juventude, que são demandados às equipes interprofissionais forenses do estado de Goiás, têm a participação e contribuição da Pedagogia. Embora seja uma participação relevante, observa-se que, em mais da metade dos processos, a atuação ainda está restrita a apenas duas áreas do conhecimento, o que inferimos ser devido à desproporção da quantidade de pedagogos em relação à de psicólogos e assistentes sociais.

Contudo, a atuação processual não é a única atividade desenvolvida por estes profissionais, pois, além dos subsídios por escrito ou verbalmente em demandas processuais, os pedagogos também executam atividades extraprocessuais como o curso de preparação psicossocial e jurídica para adotantes e outros cursos e palestras voltados aos jurisdicionados ou a profissionais da rede de proteção e atendimento.

O período de preparação de adotantes está previsto no art.50 § 3º do ECA (BRASIL, 1990) que o define como uma etapa essencial à inscrição dos postulantes à adoção, “orientado pela equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar”. Em Goiás, essa preparação ocorre durante todo o processo de inscrição para adoção, com orientações iniciais e por meio da participação dos pretendentes em curso oferecido pela equipe interprofissional que atende à regional da qual a Comarca faz parte. Contudo, observa-se que, embora o conhecimento pedagógico faça parte desse processo, os cursos ainda são denominados por “preparação psicossocial e jurídica”, consoante o ECA (BRASIL, 1990).

A esse respeito, entendemos que o conhecimento pedagógico no preparo dos postulantes se torna imprescindível, não somente no que se refere aos elementos didático-pedagógicos do processo de

preparação, como também no tocante aos conteúdos relativos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, assim como suas necessidades educacionais abarcando as dimensões “intelectual (ou cognitiva), social, afetiva, física, estética e ética” (LIBÂNEO, 2010, p.86), no sentido de auxiliá-los na compreensão da criança/adolescente real que virá compor sua família e a relevância do papel dos pais no desenvolvimento integral do(a) futuro(a) filho(a). Logo, compreendemos que a melhor designação seria “preparação sociopsicopedagógica e jurídica”, o que explicitaria sua real natureza e objetivo.

Além dessa variedade de intervenção, as equipes realizaram também, no período analisado, outras atividades de cunho educativo (GOIÁS, 2017b, 2019b), entre as quais citam-se a realização de palestras e oficinas sobre temas diversos com fins de: orientar pais e mães sobre os efeitos da separação, oferecendo-lhes ideias de como ajudar a si próprios e aos filhos na superação das dificuldades desta fase de mudança; prevenção de atos infracionais; capacitação de instituições da Rede de Proteção (conselhos tutelares, escolas, instituições de acolhimento, etc.); prevenção de violências, como violência doméstica e abuso sexual contra crianças e adolescentes.

Entre essas atividades, destaca-se a participação no Programa “Amparando Filhos: Transformando Realidades com a Comunidade Solidária”, que visa a proteger e amparar integralmente filhos de mulheres em situação de cárcere, com a realização de visitas humanizadas, ações de capacitação para a Rede de Proteção e outras atividades educativas com as mães encarceradas. E, também, a atuação como facilitadores de Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz¹⁴, um método da Justiça Restaurativa¹⁵, que pode ser utilizado tanto

¹⁴ “Os objetivos do Círculo incluem: desenvolver um sistema de apoio àqueles vitimados pelo crime, decidir a sentença a ser cumprida pelos ofensores, ajudá-los a cumprir as obrigações determinadas e fortalecer a comunidade a fim de evitar crimes futuros.” (PRANIS, 2010, p.22)

na resolução como na prevenção de conflitos e têm como característica fundamental a promoção do diálogo.

Diante disso, entende-se que tais ações corroboram as palavras de Libâneo (2010, p.38) de que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2010, p.39), uma vez que os dados demonstram que o trabalho pedagógico expresso no fazer do Analista Judiciário - pedagogo, das Varas de Infância e Juventude em Goiás, integra atividades relativas às avaliações técnico-científicas em processos judiciais e também o exercício da docência em ações formativas. E, sendo a Pedagogia “a teoria para esclarecimento racional da prática educativa a partir dessa mesma prática em situações concretas, realiza-se como ciência *da e para* a educação” (LIBÂNEO, 2010, p.142).

Sobre o objeto da Pedagogia no contexto jurídico

Seguindo o exposto anteriormente, ao ser requisitado pela autoridade judiciária o pedagogo emite seu parecer, ou opinião técnica, sobre uma lide processual relacionada com quaisquer das naturezas processuais já citadas. Isso demandará do profissional uma análise/avaliação técnica sobre o seu objeto específico, no caso em pauta, apresentando a metodologia utilizada para obtenção das informações, abstraindo opiniões pessoais, com linguagem objetiva e coerência lógica para indicar os fundamentos científicos que amparam sua avaliação (MAGALHÃES, 2016).

¹⁵ “A Justiça Restaurativa é uma forma alternativa de procedimento de justiça na qual as pessoas diretamente envolvidas em situação de violência possuem participação ativa na tentativa de resolver o conflito entre elas. Trata-se de uma oportunidade dos próprios envolvidos (vítima, ofensor, familiares, comunidade) de expressarem seus sentimentos e pensamentos sobre os fatos e, através do diálogo e entendimento mútuo, tentarem chegar a um acordo do que pode ser feito para que a situação possa ser resolvida”. Fonte: <https://www.tjgo.jus.br/index.php/projetos-e-acoes-juizado-infancia/justica-restaurativa>

Logo, no contexto forense, observa-se e acentua-se a relevância da comunicação escrita, visto que “configura os fatos e o desenrolar dos autos de um processo” (MAGALHÃES, 2016, p.32), cujo destinatário final é o juiz, a quem compete o julgamento dos casos. Nesse sentido, “o *ato de avaliar* profissionalmente, seja qual for a área do saber, *pressupõe* não só os *objetivos* para os quais uma avaliação é proposta, como também as escolhas quanto ao *direcionamento teórico-metodológico do agir profissional* [...]” (MAGALHÃES, 2016, p.39. *Grifo nosso*).

Com isso, a ética profissional e a responsabilidade social são elementos fundantes e inerentes ao conjunto das atividades desempenhadas pelo pedagogo no Judiciário, devido ao impacto, não apenas nos processos decisórios do magistrado, mas, essencialmente, na vida de crianças, adolescentes e suas famílias. Ademais,

O processo avaliativo pressupõe uma relação profissional em que o papel do avaliador é de suma importância, pois lhe cabe não só acolher a singularidade de determinado caso, mas também coletar dados relevantes para o que está se propondo avaliar. Além do mais, é necessário também utilizar todo um conhecimento acumulado, seja no tocante à especificidade de sua área de competência. Só assim poderá dar fundamentação ao trabalho que realizou. (MAGALHÃES, 2016, p. 44-45)

Da mesma maneira, de acordo com Magalhães (2016), a avaliação

[...] prescinde de instrumental técnico, que caracteriza a relação profissional e a “existência de intencionalidade”. No caso dos profissionais das áreas humanas, os instrumentos a serem utilizados no processo avaliativo são variados, e não necessariamente exclusivos de determinada profissão. Tem função de apoio ao trabalho a ser desenvolvido, seja na coleta inicial de dados, na orientação, ou no próprio desencadear de um processo reflexivo. (MAGALHÃES, 2016, p.47-48)

Assim, para proceder com a avaliação técnica, prevista no ECA, o pedagogo lança mão de procedimentos diversos que lhes propiciem melhor compreensão da realidade em foco, de modo que nos documentos analisados¹⁶ destacam-se, entre outros: estudos dos autos, entrevistas com as partes envolvidas no processo judicial, visitas domiciliares, visitas institucionais, encaminhamentos à Rede de Proteção e de Atendimento, orientações, produção de relatório e/ou outros documentos, participação em audiências e audiências concentradas¹⁷ (GOIÁS, 2017b, 2019b). Isso está consonante com o expresso por Silva (2015b, p.74), ao apresentar a realidade da atuação do pedagogo na Vara da Infância e Juventude de Jaboaão dos Guararapes (PE):

Em relação aos procedimentos e instrumentais de trabalho, o pedagogo utiliza todos os meios necessários para a coleta de informações, como, por exemplo, leitura e análise de documentos realização de entrevistas, solicitação de documentos, visita ao domicílio ou à escola da criança e do adolescente, dentre outros [...]. (SILVA, 2015, p.74)

Acerca dos elementos analisados, objeto de atenção dos pedagogos, no estudo ou avaliação em processos da Infância e Juventude, Silva (2015) aponta:

[...] a história de vida dos sujeitos, seus processos de socialização, aspectos pedagógicos, suas relações familiares, de vizinhança e comunitárias, sua disponibilidade para mudanças, entre outros. Tais informações, conjugadas, serão transformadas em documento escrito, o qual irá compor o processo e poderá ser apresentado na forma de relatório, estudo ou parecer, cuja finalidade é levar ao magistrado elementos procedentes de

16 Relatório de Resultados das Equipes Interprofissionais Forenses do TJGO (GOIÁS, 2017b, 2019b).

17 As audiências concentradas são disciplinadas pelo Provimento nº 32, de 24 de junho de 2013, do CNJ e têm o “fim de promover a reavaliação periódica da situação sociopsicopedagógica das crianças e adolescentes que se encontram em regime de acolhimento institucional” (GOIÁS, 2021, p.14).

conhecimentos especializados de ordem técnica que o ajudarão a formar uma opinião e tomar a decisão mais adequada. (SILVA, 2015, p.74-75)

No nosso entendimento, pode-se inferir que outro aspecto importante considerado no estudo/avaliação realizado (a) pelo pedagogo, perpassa pelo que Libâneo (2018) preconiza como elementos que são observados pela Pedagogia em sua investigação:

- o educando – enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem;
- os agentes de formação (inclusive a escola e o professor);
- as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino);
- os saberes como objeto de transmissão/assimilação;
- o contexto sócio-institucional. (LIBÂNEO, 2018, p.5-6)

Neste contexto, a criança ou adolescente é o sujeito que se educa, em sua complexidade; entre os agentes da formação estão os pais, familiares, professores, educadores das instituições de acolhimento ou socioeducativa, ou responsáveis legais, a depender do caso em análise. Sobre os processos formativos, pode-se afirmar que envolvem não apenas a educação escolar, mas ela também. Observam-se os saberes envolvidos neste processo, inseridos em dado contexto sócio-institucional, considerando-se a família, as instituições de ensino e de acolhimento ou socioeducativa ou ainda outra existente que seja preponderante para o seu desenvolvimento.

Vale salientar que parte-se da perspectiva de que o processo educativo é compreendido como prática social “[...] que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena” (LIBÂNEO, 2018, p.5-6), logo, ela ocorre mediada pelas relações sociais. Presume-se, pois, que o assessoramento do profissional da Pedagogia, na perspectiva interdisciplinar, poderá apresentar nuances que possibilitarão a apreensão integrada das questões referentes à lide processual, por sua capacidade de contribuir para a integração dos “aportes das demais áreas”, ao debruçar-se sobre o seu objeto, a

educação e ou os processos educativos/formativos (LIBÂNEO, 2010, p. 37).

Isso porque a Pedagogia é a ciência que se volta intencionalmente à problemática da educação, integrando os enfoques parciais das outras ciências que também a estudam, “em função de uma aproximação global” (LIBÂNEO, 2018, p. 6) deste objeto. Em síntese, a Pedagogia “[...] investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação [...]” (LIBÂNEO, 2010, p.33).

Nessa perspectiva, saliente-se o disposto no artigo 53 do ECA: “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” (BRASIL, 1990, *grifo nosso*). Considerando que a educação é um “investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura” (SEVERINO, 2001, p.67) e que seu sentido ontológico é a humanização do sujeito (ARROYO, 2012; FREIRE, 1996, 2005), torna-se fundamental destacar que a educação escolar é apenas um aspecto da sua educação. Esta, por sua vez, caracteriza-se pelas dimensões “intelectual (ou cognitiva), social, afetiva, física, estética e ética” (LIBÂNEO, 2010, p.86).

Desse modo, entende-se que “o desenvolvimento pleno de sua pessoa”, como destacado na lei, prescinde de sua educação integral, que passa por sua formação nos mais variados espaços de socialização. Sendo assim, a análise do pedagogo nos processos em que é requisitado a atuar pela autoridade judiciária extrapola a educação escolar, envolvendo o estudo acerca do desenvolvimento integral da criança e do adolescente nas dimensões referidas no parágrafo anterior e possíveis fatores que possam impactá-lo positivamente e/ou negativamente e implicar na violação ou não de seus direitos.

Consequentemente, ao ocupar-se da investigação de fatores da formação ou desenvolvimento do ser humano, o pedagogo é o

profissional que observará “fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 2010, p.52). Por isso, entendemos que é o profissional capaz de identificar as variáveis intervenientes à problemática educacional, balizando-se em “conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais” (LIBÂNEO, 2018, p.6), do mesmo modo, subsidiando-se do acervo das outras ciências da educação, a depender da questão posta em análise. Contudo, sem perder de vista o centro de sua atenção: “a teoria e prática da educação ou a teoria e prática da formação humana” (LIBÂNEO, 2018, p.2).

Assim, concordamos com as palavras de Franco (2008) sobre a Pedagogia como a ciência capaz de identificar, compreender as intencionalidades implícitas às práticas educativas concretas que se realizam na sociedade e transformá-las em ações emancipatórias dos sujeitos (FRANCO, 2008). Nessa lógica, a atuação de pedagogos nas Varas de Infância e Juventude não se restringe apenas à análise, como também pode abarcar a possibilidade de intervenção pedagógica, que vise à emancipação dos sujeitos. A exemplo disso, incumbe-lhe subsidiar a autoridade judiciária com elementos necessários à aplicação de uma medida de proteção, quando há violação de direitos, que *atenda às necessidades pedagógicas da criança ou do adolescente*, como prevê o artigo 100 do ECA, “preferindo-se aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 1990).

Para tanto, consideram-se os princípios que devem reger a aplicação da medida protetiva: *condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos; proteção integral e prioritária; responsabilidade primária e solidária do poder público; interesse superior da criança e do adolescente; privacidade; intervenção precoce; intervenção mínima; proporcionalidade e atualidade; prevalência da família; obrigatoriedade da informação; oitiva obrigatória e participação da criança ou adolescente* (BRASIL, 1990, *grifo nosso*).

Estes, aliados ao conhecimento científico interdisciplinar propiciado no contexto da equipe técnica, promovem um olhar ampliado da situação e subsidia

[...] as ações judiciais viabilizando a garantia dos direitos violados e a construção de ações articuladas em rede, que possam prevenir a sistemática ameaça aos direitos fundamentais de cidadania por ausência ou ineficácia das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente, bem como às suas famílias. (ABMP, 2008, p.42)

Assim, haja vista a complexidade do fenômeno educativo, entendemos que o profissional a ser demandado a investigá-lo, em suas variadas manifestações, deva ser o pedagogo e concordamos com Franco (2008, p.110) ao destacá-lo como um “investigador educacional por excelência” e considerá-lo “aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa”. Isso porque a Pedagogia enquanto ciência *da* e *para* a educação ancora-se em uma identificação multidimensional, ou seja, se constitui nas dimensões “epistemológica, prática e disciplinar” significadas nas palavras de Libâneo (2006):

[...] A *dimensão epistemológica* constrói-se pela reflexão crítica sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de auto-esclarecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica. A *dimensão prática* – o modo de agir pedagógico articulando saberes e fazeres, isto é, os saberes pedagógicos – constitui-se no campo tensional entre o conhecimento educacional, os saberes da prática e as solicitações advindas das novas intencionalidades que vão se organizando em processo. Por sua vez, a *dimensão disciplinar* consolida-se quase que como uma síntese, a partir dos saberes tornados inteligíveis pelo exercício da ciência pedagógica sobre as práticas, dos saberes teóricos constituídos na tradição investigativa e das exigências postas pela sociedade com relação a propósitos formativos dos sujeitos. (LIBÂNEO, 2006, p. 869. *Grifo do autor*)

Logo, percebe-se como especificidade dessa ciência a sua “capacidade de articular o aparato teórico-prático” da educação, “de mobilizá-lo na condição presente” e “de organizar novos saberes a partir da prática” (LIBÂNEO, 2006, p.870) na construção de saberes

pedagógicos que viabilizarão, em uma relação dialética, a construção de estratégias investigativas e também metodológicas que auxiliem na compreensão e transformação da práxis.

Considerações Finais

O percurso desta pesquisa conduziu à compreensão de que Pedagogia e Direito se encontram no contexto do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) constituído a partir do ECA, para promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. O conhecimento pedagógico é requisitado a auxiliar na tarefa de “olhar”, ou seja, entender e acompanhar esse público que chega às instâncias judiciais, visando à defesa e proteção de seus direitos. Trata-se de uma demanda social que pode ser justificada nas palavras de Arroyo (2011):

[...] A sensibilidade para com a realidade da infância sempre foi a grande inspiração para redefinir a pedagogia. Neste momento, quanto mais a história social da infância e as condições de ser criança ou adolescente se deterioram, maior poderá ser o espanto e a sensibilidade profissional daqueles que dela cuidam por ofício. Quanto mais a infância é golpeada pela sem-razão, maiores os cuidados a que tem direito. Maior a razão com que dela deveremos aproximar-nos para entendê-la e acompanhá-la. (ARROYO, 2011, p.18)

Nesse sentido, partindo do entendimento de que vida e educação se misturam (BRANDÃO, 1985, p. 7), o direito de viver a infância e a adolescência extrapola o direito à vida *per se*, antes agrega todo o conjunto de direitos necessários ao seu desenvolvimento integral, ou seja, “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”, como preconiza o ECA (art. 3º, BRASIL, 1990).

E, se olhar a infância e a adolescência é voltar-se também à sua educação e esta, por sua vez, é objeto da Pedagogia, concordamos com Lopes (2016, p.4) ao afirmar que “tudo que envolve criança e

adolescente, educação e desenvolvimento do ser humano”, cabe o olhar e a intervenção do pedagogo. Isso porque, embora esteja posta socialmente uma doutrina de proteção integral e a concepção de sujeito de direitos, a realidade sociocultural evidencia uma diversidade nas formas de conceber a criança e o adolescente, permeados por fatores como o modo de produção, as relações sociais, os modos de divisão do trabalho, a cultura e a classe social, que conduzem as práticas educativas nos variados espaços de socialização desses sujeitos.

Destarte, em resposta à problemática desta pesquisa sobre as contribuições da Pedagogia, enquanto ciência auxiliar no contexto jurídico, chegamos à compreensão, a princípio, de que auxilia na elucidação acerca das concepções que perpassam os modos de educar a criança e/ou o adolescente (FERREIRA, 2013; MAGALHÃES, 2004; PINHEIRO, 2003; SIQUEIRA, 2011), o que em muitos casos chega a ser o motivador das violências impetradas contra eles/elas. Contribuem, igualmente, na elaboração de meios ou medidas protetivas que atendam às suas *necessidades pedagógicas* (artigo 100, BRASIL, 1990), que envolvem suas necessidades pessoais/individuais e sociais para que possa se desenvolver adequadamente e ser protegido (GUARÁ, 2009), ou seja, vinculam-se ao objetivo maior de proteger e garantir o seu desenvolvimento integral, com vistas à emancipação desses sujeitos envolvidos na lide processual.

Disso, depreende-se como premissa da atuação do pedagogo, a identificação das necessidades da criança ou adolescente, pautando-se na educação e desenvolvimento integrais desse sujeito complexo e em desenvolvimento, de forma contextualizada, e vislumbrando as possibilidades pedagógicas de intervenção, não somente na aplicação de medidas protetivas ou socioeducativas, mas em quaisquer outras naturezas processuais nas quais atue.

Como expresso nas palavras de Arroyo (2011), convivemos com diversas metáforas sobre a criança e o adolescente que já não os representam mais, porque “romantizadas” ou “satanizadas”, não revelam os sujeitos reais. Estes são outros sujeitos e requerem que

sejam conhecidos, assumidos e acompanhados em suas trajetórias reais (ARROYO, 2011). Sujeitos de direitos que, em grande parte, convivem cotidianamente com a extrema desigualdade e situações de risco, pessoal e/ou social.

Vale salientar que trata-se de uma conclusão provisória, ainda em construção e que entendemos ampliar-se à medida que o próprio campo for explorado em futuras pesquisas. Assim, identificando que não há “receitas fáceis” ou modelos prontos do fazer pedagógico nas instâncias judiciais, percebe-se que estamos falando da constituição de um novo campo do conhecimento, ou subcampo da Pedagogia, que tem se constituído na prática e, paulatinamente, vem mobilizando a produção teórica, a Pedagogia Jurídica, assim denominada por Melo e Santos (2014).

Desse modo, pode-se afirmar que a “convocação” do conhecimento pedagógico no judiciário ocorre devido à complexidade do fenômeno educativo, logo, o pedagogo é o profissional habilitado com competências técnica, teórica, científica e ética capazes de lhe qualificar à “análise crítica e contextualizada da educação e do ensino na qualidade de práxis social” (LIBÂNEO, 2006, p.870). Ao articular os saberes emanados das outras ciências com centralidade no fenômeno educativo, é capaz de planejar, coordenar, executar ou avaliar a educação nas suas variadas modalidades e configurações na sociedade.

Destaca-se, ainda, a necessária interlocução da Pedagogia com o Direito, a Psicologia e o Serviço Social para que, em uma construção interdisciplinar, se alcance um olhar ampliado sobre a realidade em análise, isso por entendermos que a interdisciplinaridade tem maior potencial para uma análise sistêmica da realidade, consoante com a doutrina da proteção integral. Além disso, situada nas equipes interdisciplinares, a Pedagogia ocupa papel preponderante em dotar “o Poder Judiciário de conhecimento e de acesso às políticas setoriais, consolidando o Sistema de Garantia de Direitos”, extrapolando a simples análise dos casos (ABMP, 2008, p.42) e assumindo uma posição interventiva.

Este contexto que se afigura, portanto, explicita o caráter histórico, social, científico e político que permeia a Pedagogia Jurídica, com destaque à responsabilidade social dos pedagogos jurídicos com a prática, a ser (re) construída continuamente.

Diante disso, concluímos com a expectativa de que “a sensibilidade para com a realidade da infância e juventude” (ARROYO, 2011, p.18) continue inspirando os pedagogos jurídicos não só na (re) definição da própria Pedagogia, como também na defesa dos direitos de crianças e adolescentes, viabilizando a aproximação do Judiciário a essa infância e adolescência reais, para entendê-la, acompanhá-la e protegê-la.

Referências

ABMP. **O Sistema de Justiça da Infância e Juventude nos 18 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente:** desafios na especialização para a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Brasília: ABMP, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.** Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Provimento nº 32, 24 de jun. 2013. [Dispõe sobre as audiências concentradas nas Varas de Infância e Juventude].

Diário de Justiça Eletrônico: Conselho Nacional de Justiça, Brasília, DF, nº 119, 2013. p.17-19. Disponível em:

https://atos.cnj.jus.br/files//provimento/provimento_32_24062013_07052014140541.pdf. Acesso em: 15 fev.2021.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015:** [...] Das normas fundamentais e da aplicação das normas processuais. Brasília, DF, 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.** Institui o Código de Menores. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm.

Acesso em: 15 jan. 2018.

FÁVERO, Eunice Terezinha. **Instruções sociais de processos, sentenças e decisões.** Material em organização, para curso de especialização a distância – CFESS, 2007. Disponível em:

<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/8W95x91Vh0eXhsCK46ge.pdf>.

Acesso em: 20 mai. 2019.

FÁVERO, Eunice Terezinha; MELÃO, Magda J. Ribeiro; JORGE, Maria Rachel Tolosa. (org.) **O Serviço Social e a Psicologia no Judiciário:** construindo saberes, conquistando direitos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FÁVERO, Eunice Terezinha. Serviço Social no Judiciário: construções e desafios com base na realidade paulista. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 115, p. 508-526, jul./set. 2013.

FERREIRA, Ione Mendes Silva. **O (a) Professor (a) da Educação Infantil e sua Formação:** contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **O Trabalho do pedagogo no Tribunal de Justiça do Pará:** os desafios da inovação no exercício profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do

Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

GOIÁS. Tribunal de Justiça de Goiás. **Manual de Rotinas Infância e Juventude**, Corregedoria-Geral da Justiça. Goiânia: Gráfica do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, 2011.

GOIÁS. Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás. Provimento nº 14, 12 jun. 2015. [Institui a Secretaria Interprofissional Forense vinculada à Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás, regulamenta suas funções e atividades e dá outras providências]. **Diário de Justiça Eletrônico**: Seção I: Poder Judiciário, Goiânia, GO, ano 8, nº 1804, Suplemento, 2015.

GOIÁS. Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás / Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Relatório de Gestão Biênio 2015/2017**, Corregedoria-Geral da Justiça. Goiânia: Gráfica do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, 2017a.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Relatório de Resultados Biênio 2015/2017** – Secretaria Interprofissional Forense e Equipes Interprofissionais Forenses, Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás. Goiânia: Goiânia: Gráfica do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, 2017b.

GOIÁS. Tribunal de Justiça de Goiás. Decreto Judiciário nº 2162, 17 dez. 2018. [Dispõe sobre a consolidação da estrutura administrativa e judicial das comarcas do Poder Judiciário do Estado de Goiás, as medidas necessárias para a distribuição de cargos em comissão e funções por encargo de confiança criadas pelas Leis nº 20.078/2018, 20.095/2018, 20.232/2018, 20.254/2018, 20.343/2018 e dá outras providências]. **Diário de Justiça Eletrônico**: Seção I: Poder Judiciário, Goiânia, GO, ano 11, nº 2649, Suplemento, 2018.

GOIÁS. Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás / Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Relatório de Gestão Biênio 2017/2019**, Corregedoria-Geral da Justiça. Goiânia: Gráfica do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, 2019a.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Relatório de Resultados Biênio 2017/2019** – Secretaria Interprofissional Forense e Equipes Interprofissionais Forenses, Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás. Goiânia: Gráfica do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, 2019b.

GOIÁS. Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás. Provimento nº 47, 25 jan. 2021. [Dispõe sobre a atuação técnica das Equipes Interprofissionais Forenses do Poder Judiciário do Estado de Goiás e estabelece outras providências]. **Diário de Justiça Eletrônico**: seção I: Poder Judiciário, Goiânia, GO, ano 14, nº 3159, Suplemento, 2021.

GUARÁ, Isa Maria F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. p.65-80. Disponível em:

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2221/2188>
Acesso em: 15 fev. 2021.

LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, Akiko. (org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p.15-58.

LIBÂNEO, J.C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 abr. 2019.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **O sentido da Pedagogia e o trabalho dos pedagogos**. Mensagem recebida por cyntiaabernardes@gmail.com em 4 de outubro de 2018. [mimeo]

LOPES, Laylla Nayanne Dias. Pedagogia jurídica: as práticas do Pedagogo no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Anais do 5º Seminário Pesquisar da Faculdade Alfredo Nasser. 21 nov 2016. Disponível em: http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/Pesquisar_5/21-11-2016-22.27.08.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

MAGALHÃES, S. M. O. **“Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)”**: um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educador transformador. Goiânia, 2004. 280 p. (Tese de doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás.

MAGALHÃES, Selma Marques. **Avaliação e Linguagem**: relatórios, laudos e pareceres. 4 ed. rev. São Paulo: Veras Editora, 2016.

MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes de. (org.) **Pedagogia Jurídica**: as práticas do pedagogo no judiciário. Recife: Editora UFPE, 2014.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade. **Revista Poiésis**, Volume I, Número 1, p. 48-62, janeiro/dezembro 2003.

SANTOS, Eliane Araque dos. Criança e adolescente: sujeitos de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 130-134, out. 2006/mar. 2007. Disponível em:

<http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/10214>. Acesso em: 23 set. 2018.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima Severo. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional, 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Elisama Costa. A atuação do pedagogo na vara de infância e juventude de Jaboatão dos Guararapes In: MELO, Simony Freitas de; SANTOS, Gidair Lopes de. (Org.) **Pedagogia Jurídica**: as práticas do pedagogo no judiciário. Recife: Editora UFPE, 2015. p.71-83

SILVA, Mirelly Shyrleide Praseres da; SILVA, Pedro Rodrigo da. **As práticas do Pedagogo nos Tribunais de Justiça Brasileiros**: a emergência de uma Pedagogia (Jurídica)? (Monografia) – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO.– Curso de Especialização em Intervenção multiprofissional jurídica. Olinda, PE, 2018.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. 222 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

7. Violência sexual intrafamiliar contra a população infanto-juvenil e seus atravessamentos

Christine Franco Dizedério

Introdução

O presente estudo faz parte das discussões oriundas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido na Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos da Unidade Acadêmica de Educação – Universidade Federal de Catalão, cujo título é: Violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes: Uma reflexão a partir dos Registros de Atendimento Integrado (RAI) da DPCA de Anápolis, entregue em 2019. O TCC em questão foi realizado com um recorte de ano, analisados apenas os RAI's – que são os antigos Boletins de Ocorrência – registrados em 2017 na Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente de Anápolis-Goiás.

Consoante a isso, destaca-se que nos RAI's analisados, foi obtido um total de 114 denúncias de violência sexual registradas em 2017, das quais, 72 foram de violência sexual intrafamiliar e 42 extrafamiliar. Acrescenta-se que o referido trabalho foi desenvolvido pela autora através da análise documental e descritiva referente aos casos de violência sexual intrafamiliar. Destarte, a fim de enriquecer este livro, serão acrescentadas também discussões de outros autores sobre a temática central abordada neste estudo, qual seja: Violência sexual intrafamiliar contra a população infanto-juvenil e seus atravessamentos.

Infância, adolescências e violências sexuais nos contextos familiares

Antes de adentrar ao eixo central deste capítulo, faz-se necessário discorrer brevemente acerca das infâncias e adolescências, compreendendo inicialmente o que a atual legislação entende por criança e adolescente: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” tal como consta no artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Em relação a proteção legal desta população, é preconizado pelo ECA, em seu artigo 5º, a proibição de quaisquer formas de violação de direitos contra crianças e adolescentes, seja por ação ou omissão, punindo legalmente quem praticar tais atos (BRASIL, 1990).

Vale destacar também, a importância política e social da instauração do ECA em 1990, visto que este Estatuto foi um dos precursores da mudança gradativa em prol dos direitos da população infanto-juvenil, assim como, dos avanços oriundos da Constituição Federal Brasileira de 1988 que diz:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Ante o exposto, pontua-se que historicamente foi necessário um longo processo até que os direitos das crianças e adolescentes fossem assegurados legalmente, acentuando-se que, de acordo com Schultz e Barros (2012), antes do século XX a infância e a adolescência só eram vistas no contexto da delinquência, fazendo parte apenas do direito penal.

Sendo assim, apenas a partir do referido século que se reconheceu paulatinamente as especificidades e vulnerabilidades da infância, delimitando a este grupo características que mereciam atenção por parte dos adultos (SCHULTZ, BARROS, 2012). Desse modo, ainda de acor-

do com estas autoras, se comparado a tais épocas, hoje de fato é possível perceber que crianças e adolescentes ocupam cada vez mais um espaço significativo na sociedade, passando a existir enquanto sujeitos ao invés de apenas meros objetos, sendo que as suas necessidades físicas e afetivas, se antes eram incompreensíveis, agora são repensadas com mais relevância social e jurídica.

Relembrar as conquistas acerca da proteção da população infanto-juvenil se faz pungente, visto que, como discute Lemos (2008), tais marcos legais, como o ECA em 1990, trouxeram avanços históricos na medida em que culminaram em novas formas de pensar crianças e adolescentes a partir de sua proteção integral. Vale enfatizar que, até então, essa população não era vista enquanto sujeitos de direitos, citando como exemplo, os Códigos de Menores de 1927 e 1979.

Entretanto, apesar das importantes mudanças político-sociais e legislativas ocasionadas pela CF de 1988, pelo ECA em 1990, assim como pelo Código Penal de 1940, que juntos visam, dentre outros direitos, assegurar a proteção integral da população infanto-juvenil, no Brasil (bem como no mundo), ainda é comum os atentados contra crianças e adolescentes, seja na esfera doméstica, como também em outros espaços.

Diante de tais fatos é que se fazem demasiadamente necessário estudos e discussões sobre essa temática e sobre as formas de ampliar e efetivar os direitos dessa população, assim como, deixá-los a salvo de quaisquer formas de violações de direitos.

O intuito, então, deste capítulo é abordar especificamente a violência que ocorre dentro da própria família contra crianças e adolescentes. Nesse sentido, compreende-se que a violência já se tornou um problema a nível mundial, afetando todas as camadas sociais, de forma a gerar intensa opressão e dominação em todos os envolvidos (RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004). Ademais, qualquer contexto no qual estejam presentes violência e/ou opressão, desencadeia-se consequências inimagináveis para os envolvidos, gerando dor e sofrimento imensuráveis.

Destarte, cabe acrescentar o que alguns autores entendem por família, como discorre Gobbetti (2000) ao pontuar que família pode ser caracterizada pelo agrupamento de indivíduos que estabelecem relação social de parentesco e vínculo afetivo entre si, mesmo que nem sempre possuam grau de consanguinidade.

Consoante a isso também, Pimenta (2009) acredita que uma das principais funções da família é prover a educação através da transmissão de valores e crenças, fomentando a resiliência e a superação de conflitos. Todavia, a mesma autora afirma que apesar de todas as funções que uma família pode exercer com seus integrantes, por vezes os cuidadores acabam ocupando o lugar oposto ao de cuidar, ao proporcionar práticas violentas contra crianças e adolescentes, muitas vezes, dentro de seus próprios lares.

Segundo este raciocínio, não é difícil supor que os adultos que possuem vínculo de parentesco com crianças e adolescentes, representam para estas importantes figuras de afeto. Deste modo, quando estes adultos passam a praticar atos violentos ao invés do cuidado, instaura-se em tais crianças e adolescentes sentimentos de intensa ambivalência, potencializando, assim, o caráter traumático ocasionado pela situação de violência (MOREIRA; SOUSA, 2012).

Tendo isso em vista, o presente estudo visa trazer discussões e conceituações sobre alguns aspectos da violência sexual e, para isso, é necessário entender como ela costuma ocorrer, quais as possíveis repercussões para os envolvidos, assim como, as características sociodemográficas de algumas crianças e adolescentes vitimadas, bem como, do(a) suposto(a) autor(a), de acordo com algumas pesquisas.

Verifica-se que a violência sexual pode ser definida por todo contexto em que há violação e exploração sexual contra crianças e adolescentes, desde o abuso sexual até o estupro em si, que juntos podem englobar várias formas de ações abusivas, as quais se concretizam através de práticas ameaçadoras ou de chantagens, utilizando-se também de coerção e força física (ALBERTO *et. al.*, 2012).

Estas autoras discorrem que o abuso sexual se desenvolve em meio a relações de poder, visivelmente assimétricas, nas quais o agressor, independentemente da idade, possui grau de maturidade física e psíquica maior que o da criança e/ou adolescente vitimada.

Dentre as formas que o(a) autor(a) utiliza para conseguir o silêncio da vítima, é comum a ameaça e o uso da força física, sendo que, a forma como a violência sexual ocorre pode despertar e potencializar diferentes formas de traumas e consequências para crianças e adolescentes (MISAKA, 2014).

Neste aspecto, ressalta-se que independente do uso da força ou não, as formas de ameaças (verbais ou não verbais) que o(a) agressor(a) faz uso para silenciar a criança e adolescente pode vir a despertar nestes, intenso sentimento de impotência e culpa. Corroborando com essa ideia, tem-se que:

As consequências da violência sexual na infância ou adolescência podem se apresentar através de sinais e sintomas decorrentes da lesão psicológica a que essas vítimas são submetidas, como tristeza constante, prostração, desmotivação, sonolência diurna, medo exagerado dos adultos, habitualmente aqueles do sexo do abusador, história de fugas, comportamento sexual adiantado para a idade, masturbação frequente e descontrolada, tiques ou manias, enurese ou encorprese e baixo amor-próprio (PIMENTA, 2009, p.16).

À vista disso, dentre as possíveis consequências geradas pela violência sexual estão presentes não só questões de ordem emocional e mental, mas também, riscos para a saúde física das pessoas vitimadas, tais como: transmissão de DST e HIV, gravidez ocasionada pelo estupro, propensão ao uso de substâncias psicoativas, relacionamentos sexuais de risco, tentativas de suicídio, dentre outros (RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004).

Reflete-se, então, que as consequências oriundas da violência sexual praticada contra crianças e adolescentes podem reverberar de diversas formas, deixando marcas físicas e/ou psíquicas, provocando

ainda situações de instabilidades emocionais que podem se desenvolver a curto, médio e longo prazo.

Salienta-se que dentre as formas de violências intrafamiliares sofridas por crianças e adolescentes, as principais são: psicológicas, morais, físicas ou sexuais, bem como, entende-se que os principais perpetradores de tais violências comumente são os pais, tios e outros cuidadores (MOCHI; BANNACH; CARDIN, 2011).

Vislumbra-se, assim, que a violência perpetrada no seio familiar não pode ser discutida a partir de um único fator isolado, visto que neste contexto frequentemente estão presentes relações que envolvem poder, dominação e subordinação, caracterizando, portanto, desigualdades tanto de geração quanto de gênero (MOREIRA; SOUSA, 2012).

Ademais, vale lembrar que no contexto da violência sexual intrafamiliar, comumente o(a) suposto(a) autor(a) faz parte do convívio familiar da vítima, sendo assim, Misaka (2014) assinala que existem nessas circunstâncias, uma maior probabilidade de que tal violação tenha uma continuidade por um período de tempo considerável.

Tendo isso em vista, reflete-se que a violência ocorrida no grupo familiar, de maneira geral, afeta, de formas subjetivas, todos os membros do grupo familiar que direta ou indiretamente vivenciam as situações de violações ali presentes. Dessa forma:

A violência nas relações intrafamiliares revela, muitas vezes, a perpetuação do ciclo da violência, ou seja, os adultos reproduzem a violência vivida em sua própria infância, enquanto as crianças são socializadas para no futuro utilizarem a violência como estratégia de enfrentamento de seus conflitos e dificuldades. Nesse sentido, a escuta atenta dessas famílias no contexto de atendimento psicossocial permite perceber a repetição de padrões interacionais, ao longo das gerações. Os pais, de maneira geral, possuem históricos de abandono e sofrimento na infância, tendo suas famílias de origem marcadas por diversas rupturas. Essas repetições podem ser compreendidas como verdadeiros mitos familiares transmitidos entre as gerações (MOREIRA; SOUSA, 2012, p.10).

Ante o exposto, percebe-se que a violência intrafamiliar possui características específicas e complexas, as quais revelam que as próprias dinâmicas familiares já podem estar adoecidas há gerações, seja pela possível naturalização da violência, como também, pelos sentimentos ambivalentes que tais circunstâncias geram em todos os envolvidos.

A partir de tais argumentos, percebe-se que em alguns casos pode ocorrer um círculo vicioso relacionado à situação da violência e que por se desenvolver entre pessoas que já possuíam um vínculo de afeto e parentesco, torna-se, portanto, ainda mais difícil sanar o contexto de violação de direitos (MOREIRA; SOUSA, 2012).

Tais autoras acrescentam ainda que, sob esta perspectiva, faz-se primordial que o atendimento especializado ofertado pelos órgãos de proteção social contemple não só a pessoa vitimada, mas também, a família como um todo, de modo a possibilitar a ressignificação das vivências de violência e reestabelecer possíveis vínculos afetivos (MOREIRA; SOUSA, 2012).

Diante de tudo que fora abordado até aqui, é importante ressaltar a relevância de discutir, a partir de algumas pesquisas, os possíveis perfis sociodemográficos de crianças e adolescentes vitimados pela violência sexual intrafamiliar, bem como, dos respectivos agressores, afinal, a proposta de compreender um pouco mais sobre os atravessamentos que podem estar presentes no contexto da violência sexual intrafamiliar praticada contra essa população é justamente para dar cada vez mais visibilidade para esse tipo de violação de direitos, a fim de combatê-la e, principalmente, aumentar as possibilidades de prevenção.

Nesse intuito, faz *jus* expor alguns gráficos e tabelas oriundas do TCC realizado na Especialização da Unidade Acadêmica de Educação – UFCAT, o qual já fora citado no início deste capítulo, a fim de aprofundar mais sobre a temática abordada neste estudo. Apresenta-se então os gráficos e tabelas a seguir:

GRÁFICO 1. Dados sociodemográficos das vítimas. FONTE: DIZEDÉRIO, Christine F. (p.28).

Em relação ao resultado apresentado no Gráfico 1, é notável a prevalência da vitimização contra crianças de tenra idade, especificamente as de 0 a 8 anos, representando 41,6%, seguidas da faixa-etária de 09 a 14 anos com 40%. Não obstante, adolescentes também foram consideravelmente atingidos nesta pesquisa, constatando-se a porcentagem de 10% para os que possuem entre 15 a 17 anos.

No estudo realizado por Soares *et al.*, (2016), verificou-se que adolescentes de aproximadamente 12 a 14 anos representam uma das faixa-etárias mais afetadas por esse tipo de violação de direitos. Em contrapartida, na pesquisa desenvolvida por Costa *et al.*, (2007), a vitimização de crianças e adolescentes por violência sexual abrangeu todas as idades, sendo que a incidência dessa violação aumentava na adolescência, especialmente entre 6 e 16 anos.

Nessa perspectiva, voltando ao Gráfico 1, o qual traz também os dados sociodemográficos de crianças e adolescentes vitimados pela violência sexual intrafamiliar relacionados ao sexo, compreendeu-se uma taxa maior de crianças do sexo feminino (78,5%), seguidos de 21,5% do sexo masculino.

Consoante a isso, em estudo feito por Serafim *et.al.*, (2011), observou-se um índice consideravelmente maior da violência sexual contra a população feminina (63,4%), assim como ilustrado também na pesquisa de Ribeiro, Ferriani e Reis (2004), constatando-se uma prevalência significativa de crianças do sexo feminino como vítimas de tais violências.

Percebe-se, nesse ponto, a possível articulação entre a violência sexual e a de gênero, as quais corroboram com a ideia de dominação existente nas relações entre mulheres e homens e que refletem também nas configurações desiguais entre adultos e crianças, como discute Soares *et al.*, (2016).

Acrescenta-se que apesar dos dados apresentados acima, não é possível afirmar com precisão que a violência sexual acomete mais crianças do sexo feminino do que do sexo masculino, pois, assim como discorre Misaka (2014), apesar de haver prevalência considerável de pessoas do sexo feminino sendo vitimadas sexualmente, é necessário considerar também a possibilidade da população masculina não denunciar as violências sofridas por questões de ordem social e cultural.

Nesse sentido, o gráfico a seguir trará como contribuição os dados sociodemográficos do(a) suposto(a) autor(a) da violência sexual intrafamiliar, encontrados nos Registros de Atendimento Integrado (RAI) da DPCA. Nota-se neste Gráfico, em relação à idade dos(as) supostos(as) autores(as) da referida violência, que em 67,1% dos RAI's analisados não tinha resposta para esse dado. Porém, em relação aos que apresentavam a idade, constatou-se que na maioria dos documentos o(a) suposto(a) autor(a) tinha entre 31 a 50 anos (22,8%), seguidos da idade acima de 50 anos (5,7%), e apenas 4,2% da faixa etária mais jovem, de 18 a 30 anos.

GRÁFICO 2. Dados sociodemográficos do(a) suposto(a) autor (a). FONTE. DIZEDÉRIO, Christine F. (p.30)

Reflete-se, então, que nesta pesquisa houve uma prevalência da população adulta, entre 31 a 50 anos, como principais suspeitos de cometer violência sexual intrafamiliar contra a população infanto-juvenil, registrados na Delegacia de Proteção a Criança e ao Adolescente de Anápolis no ano de 2017. Observa-se com esses resultados, o possível adoecimento presente em algumas relações entre crianças e adultos, nas quais, os adultos, em tais contextos violentos, assumem uma posição de superioridade e dominação para com as crianças.

Seguindo essa perspectiva, acrescentam-se também os resultados obtidos por Habigzang *et. al.*, (2005), os quais resultam uma porcentagem de 52,2% de adultos entre 31 e 40 anos como possíveis autores de violência sexual infanto-juvenil. Em contrapartida, em outro estudo realizado por Monteiro *et. al.*, (2008), os autores da violência sexual intrafamiliar podiam ser desde crianças até idosos.

Assim sendo, tal como é apresentado no Gráfico 2, e assim como tem sido verificado em outros estudos, houve uma prevalência

do sexo masculino (95,8%) como possíveis autores da violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes, sendo que o sexo feminino representou somente (2,8%) dos dados encontrados.

Nesta sequência, trazendo novamente os dados encontrados por Habigzang *et. al.*, (2005), as autoras concluíram também por um percentual significativo de autores da violência sexual do sexo masculino, contabilizando 98,8%. Não obstante, é preciso dar ênfase às discussões de Ribeiro, Ferriani e Reis (2004) quando estes relatam que, apesar de ser possível vislumbrar alguns padrões nas características de supostos autores da violência sexual infantil, é preciso ter cuidado com as generalizações, haja vista que os contextos nos quais ocorrem esse tipo de violência ainda são muito subjetivos e complexos entre si.

Consoante a isso, a fim de contribuir com o presente estudo, acrescenta-se mais alguns dados encontrados no TCC da autora citada abaixo, e que informa sobre os dados obtidos na Tabela 1, a despeito do Vínculo entre suposto(a) autor(a) e vítima:

Vínculo entre suposto(a) autor(a) e vítima			
Pessoa	N	%	
Pai e filha(o)		23	32,8
Tio e sobrinha(o)		11	15,7
Padrasto e enteada(o)		21	30
Primo e prima		1	1,4
Avô e neta(o)		7	10
Amigo de família		3	4,2
Padrinho e afilhada		1	1,4
Mãe e filha		3	4,2
Total		70	100

TABELA 1. Vínculo entre suposto(a) autor(a) e vítima. FONTE. DIZEDÉRIO, Christine F. (p.30)

Dessa forma, referente a tabela acima, no que diz respeito ao vínculo pré-existente entre o(a) suposto(a) autor(a) e a vítima, foram encontrados os seguintes dados: Pai e filha(o) 32,8%, padrasto e

enteada(o) 30%, tio e sobrinha(o) 15,7%, avô e neta(o) 10%, mãe e filha(o) 4,2%, amigo da família 4,2%, primo e prima(o) 1,4% e padrinho e afilhada(o) 1,4%.

A partir destes resultados, observa-se um índice considerável de violência sexual praticada pelos pais e pelos padrastos, além dos outros membros da família extensa mencionados acima. Em suma, é importante articular tais resultados com dados adquiridos por outros autores, como por exemplo, Santos e Costa (2011), que encontraram 41 registros de autores de violência sexual, dos quais, a maioria deles eram os genitores, seguido dos padrastos. Estes dados foram ratificados também em estudo realizado por Ribeiro, Ferriani e Reis (2004) sobre violência sexual intrafamiliar infanto-juvenil.

Discorre-se, que quando a violência sexual é praticada pelo próprio genitor, rompe-se naquele momento o afeto essencial e fundamental que rege as relações parentais (MISAKA, 2014). Este autor reflete também que além de não ser ofertado o amor e o cuidado necessários a essa faixa-etária, as crianças acabam por se tornar alvo de exploração e violência.

Convém explanar ainda, a visão de Misaka (2014) sobre as possíveis formas de lidar com os prejuízos emocionais decorrentes da violência sexual praticada contra crianças e adolescentes, discutindo que algumas pessoas, se valendo do processo de resiliência, podem dar outro significado a experiência traumática vivenciada, principalmente se recebem o amparo necessário da família e de profissionais especializados.

Sendo assim, fica clara a gravidade e a complexidade que envolvem a violência sexual intrafamiliar, na medida em que causa sérios agravos para todos os envolvidos, em especial, às crianças e adolescentes vitimadas que, por se encontrarem em processo de desenvolvimento físico e mental, necessitam ainda mais de relações afetivas saudáveis e seguras.

Tendo isso em vista, entende-se que apesar de todas as conquistas jurídicas adquiridas até o momento e da própria ampliação

desta temática nas academias e instituições, carece-se ainda de políticas públicas e rede de apoio eficazes a ponto de garantirem, de fato, a segurança e proteção da população infanto-juvenil.

Todavia, quando se fala de rede de apoio, refere-se tanto aos órgãos de segurança pública especializados no atendimento desta população, quanto do acompanhamento psicossocial que deve ser ofertado para as famílias que vivenciaram situações de violências, sendo que este último, tem por função primeira fomentar a resiliência emocional dos familiares afetados, de modo a tentar fazê-los se perceberem enquanto protagonistas de suas próprias vidas.

Considerações Finais

Em vista dos argumentos e discussões apresentados, ressalta-se que no decorrer deste estudo fez-se necessário elencar algumas conquistas históricas e políticas que envolvem a proteção das crianças e adolescentes, pois se hoje é possível a realização de pesquisas sobre essa temática tão delicada, é também em decorrência de tais conquistas de direitos.

Nesta perspectiva, foram abordados alguns conceitos sobre família, violências, danos físicos e psíquicos para as crianças e adolescentes vitimadas, bem como, identificou-se alguns perfis sociodemográficos de agressores e vítimas, a fim de que fosse possível entender um pouco mais os possíveis atravessamentos que perpassam as relações familiares que se constroem em meio à opressão e à violência.

Far-se-á importante enfatizar também que, durante o percurso deste trabalho, percebeu-se que apesar de ser possível identificar algumas características sociodemográficas de crianças e adolescentes vitimadas e sobre os respectivos supostos agressores, tais resultados não devem influenciar em generalizações, pois refletem somente os dados encontrados nas pesquisas que foram abordadas neste estudo.

Em suma, todas as informações prestadas até aqui vieram com o objetivo de pensar a violência sexual intrafamiliar como uma das violações de direitos humanos mais desafiadoras e de difícil notificação por parte dos envolvidos, mas que, em contrapartida, é passível de ser combatida e, principalmente, de ser prevenida, vez que uma das maiores relevâncias da pesquisa acadêmica é a de justamente discorrer sobre temas no intuito de propor novas estratégias de enfrentamento para uma determinada situação problema.

Afinal, independente do percentual de mudança político-social que se pode ser alcançado, pesquisar sobre tais demandas se faz pungente, conforme contribui Hooks (1995):

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e político radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores, enaltecendo fundamentalmente a vida (HOOKS, 1995, p. 478).

Sendo assim, reflete-se que a violência sexual em si já possui caráter hediondo e de difícil abordagem e quando é praticada no âmbito familiar, exige ainda mais esforços da rede de proteção de crianças e adolescentes, bem como, da sociedade como um todo, já que apesar de todas as políticas públicas e legislações vigentes até o momento, ainda é no interior de muitos lares que esse tipo de violação ocorre. Por fim, conclui-se que diante de todas as conquistas adquiridas no intuito de efetivar a proteção da população infanto-juvenil e se hoje é possível debater criticamente sobre tais violações de direitos (seja academicamente e/ou socialmente), é porque, de fato, o combate e a prevenção de quaisquer formas de violências, não só vêm sendo viabilizados, como também construídos paulatinamente em nossa sociedade.

Referências

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira *et al.* Os agentes sociais da rede de proteção e atendimento no enfrentamento da exploração sexual comercial.

Psicologia: Reflexão & Crítica. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 130-138, 2012.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722012000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 Set. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal: 1990.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

COSTA, Maria Conceição Oliveira *et al.* O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, p. 1129-1141, 2007.

DIZEDÉRIO, Christine F. Violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes: Uma reflexão a partir dos Registros de Atendimento Integrado (RAI) da DPCA de Anápolis. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Unidade Acadêmica de Educação – UFCAT. Catalão, Go. 56 f. [Não publicado].

GOBBETTI, Gisele Joana. **Incesto e saúde mental**: uma compreensão psicanalítica sobre a dinâmica das famílias incestuosas. São Paulo, 2000.

HABIGZANG, Luísa Fernanda *et al.* Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília. Vol. 21, n. 3, p. 341-348, 2005.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira. O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 93-106, jun. 2008. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2008000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2020.

MISAKA, Marcelo Yukio. Violência sexual infantil intrafamiliar: não há apenas uma vítima! **Revista: Direitos Sociais e Políticas Públicas** (UNIFAFIBE), v.2, n. 2, 2014.

MOCHI, Tatiana de Freitas Giovanini; BANNACH, Rodrigo; CARDIN, Valéria Silva Galdino. Do abuso sexual intrafamiliar: uma violação aos direitos da personalidade da criança e do adolescente. **Revista Jurídica Cesumar – Mestrado**, v. 11, n. 2, 2011.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. **O Social em Questão**, p. 13-26, 2012.

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza *et al.* Violência sexual contra criança no meio intrafamiliar atendidos no SAMVVIS, Teresina, PI. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 4, p. 459-463, 2008.

PIMENTA, Mirella Camarota. Infância Perdida. **Revista do Ministério Público do Estado de Goiás**. Ano 12, n. 17, Goiânia, 2009.

RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; REIS, Jaír Naves dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, p. 456-464, 2004.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. **Lumiar: Revista de Ciências Jurídicas**, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2012.

SOARES, Elaine Maria Rosa *et al.* Perfil da violência sexual contra crianças e adolescentes. **Revista Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, p. 87-96, 2016.

SANTOS, Viviane Amaral dos; COSTA, Liana Fortunato. **A violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecer a realidade possibilita a ação protetiva**. 2011.

SERAFIM, Antonio de Pádua *et al.* Dados demográficos, psicológicos e comportamentais de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. **Archives of Clinical Psychiatry**, v. 38, n. 4, p. 143-147, 2011.

8. “Filhas/os da mãe!”

Narrativas sobre ausência paterna e a busca pelo reconhecimento tardio da paternidade

Francinaide Verônica da Silva Vieira
Aldenora Conceição de Macedo

Introdução

Legislações e doutrinas jurídicas estão repletas de exemplificações e ensinamentos que demonstram os caminhos do reconhecimento paterno, todavia, com todas suas formalidades, pautam leis que regem a aplicabilidade de um modo universalizante em que as particularidades devem ser resolvidas caso a caso, junto ao estado de jurisdição. Algumas dessas são objetos deste artigo, representadas por quatro diferentes pessoas que nos contaram suas histórias e nos deram a oportunidade de não só compreender como se opera a busca pelo reconhecimento paterno no âmbito legal, como dimensionar e conhecer emoções que extrapolam a esfera jurídica. Nosso objetivo, portanto, é entender as razões que as impulsionaram a procurar tardiamente pela filiação paterna.

Para possibilitar este exercício de resgate, realizamos, por meio do método de História Oral de Vida, diálogos com base nas memórias infantis, nos questionamentos adolescentes junto às famílias, atitudes e comportamentos entre pares e nas diferentes socializações. Os relatos foram, assim, analisados sob uma perspectiva humanizada para melhor considerarmos os sentimentos que foram despertados pela ausência paterna e relacionarmos suas implicações no cotidiano e na trajetória de suas vidas. Como fonte deste trabalho, temos, portanto, as narrativas das/os protagonistas sobre suas histórias e vivências durante diferentes

fases de suas vidas, remontando lembranças do convívio e da ausência do pai biológico.

Trazemos, desse modo, elementos novos e de caráter interdisciplinar que vão além do debate legalista acerca do reconhecimento tardio da paternidade, geralmente majoritário nas discussões sobre filiação, indicando novos caminhos que demonstram as invisibilizações e exclusões sociais que podem passar despercebidas se observadas apenas sob a perspectiva jurídica e de forma generalizada. Para tanto, este texto é iniciado com uma discussão que intenta trazer o entendimento de nossas/os ledoras/es acerca do que se trata o Reconhecimento Tardio da Paternidade, de cunho jurídico, para embasar a leitura posterior, ou seja, as quatro narrativas que foram apresentadas em lembranças infantis, juvenis e, na vida adulta, como esse reconhecimento é percebido por elas/es. Por fim, realizamos uma análise, sob o ponto de vista da mulher na sociedade, levando em conta as questões históricas, socioculturais, além da jurídica.

Entendendo o reconhecimento tardio da paternidade

O instituto do reconhecimento paterno, de uma forma ampla, insere-se no rol dos direitos da personalidade e está presente no primeiro artigo de nossa Constituição Federal de 1988, destacando o ser humano como centro do Estado Democrático de Direito ao declarar, no inciso III, a dignidade da pessoa humana e, no Código Civil de 2002, legislação que rege a vida em sociedade, ao trazer todo um capítulo para tratar especificamente do “Reconhecimento dos Filhos”.

O reconhecimento paterno nasce, nessa perspectiva, da necessidade da preservação da família, sobretudo, do patrimônio familiar, onde filhas/os eram consideradas/os conforme a origem de seu nascimento, no âmbito da família ou fora dela. Nesse último caso, ocorria, inicialmente, a subtração do seu direito à identidade, ou seja, do reconhecimento paterno. Uma atitude que, segundo Maria Berenice Dias (2018, p. 408), identificava a prole como legítima ou ilegítima, tendo a segunda

à existência negada, o que a faz padecer de prejuízos que se revestiam em benefícios para o genitor. Mesmo sendo o pai a cometer o “delito” do adultério, por exemplo, a lei estaria ali para lhe dar respaldo. Já a criança era, então, punida “pela postura do pai, que se safava do ônus do poder familiar”.

O percurso do reconhecimento paterno de filhas/os nascidas/os fora do casamento foi bastante longo até que chegar ao reconhecimento igualitário praticado hoje. Algumas legislações merecem destaque nesse processo, o Decreto 4.737 de 1942 e a Lei 883 de 1949¹ que autorizavam o reconhecimento de filha/o “ilegítima/o” desde que, após a dissolução do casamento do genitor, pois caso permanecesse casado, o reconhecimento dava a esta/e filha/o apenas direito à cobertura referente às despesas com alimentos. A condição de “ilegitimidade”, cabe destacarmos, era obrigatoriamente declarada no documento de reconhecimento. Também, desse modo, a essa/e filha/o caberia apenas metade da herança destinada às/aos legítimas/os.

Com a evolução das relações familiares, no âmbito jurídico, em 2009, o entendimento jurídico quanto à presunção da paternidade, no caso de recusa do suposto pai a submeter-se ao exame de DNA, reverteu-se na Lei nº 12.004 de 2009² porém deixando explícito no artigo 2º, parágrafo único, que tal presunção deverá ser apreciada junto ao contexto probatório, legitimando uma presunção apenas relativa dessa paternidade.

Aqui também precisamos ressaltar que, na perspectiva de gênero, a Lei do Divórcio³ foi pioneira no entendimento acerca da “igualdade” formal entre cônjuges e sua prole, pois equiparou as condições no que diz respeito ao direito à herança e ao direito ao reconhecimento por

¹ O Decreto 4.737 de 1942 dispunha do reconhecimento de filhas/os naturais e a Lei 883 de 1949 sobre o reconhecimento de filhas/os ilegítimas/os.

² “Altera a Lei no 8.560, de 29 de dezembro de 1992, que regula a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento e dá outras providências”.

³ Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977 - Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências.

“testamento cerrado”⁴. Essa norma pode servir como exemplo do amadurecimento social sobre o entendimento de família na perspectiva da proteção patrimonial. Ainda assim, é somente com a promulgação da Constituição de 1988 que ocorre definitivamente a extinção de qualquer forma discriminatória no reconhecimento paterno, pondo fim a categorização excludente de legítimas/os ou ilegítimas/os, “espúrios” ou incestuosos para fins de classificação quanto aos direitos adquiridos. A partir de então, existem apenas filhas/os. No Cartório de Registro Civil ou no direito sucessório, ficam revogados todos os atos legislativos que contrariam tal preceito. Essa igualdade é atestada em ordenamentos legais, como a Lei nº 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e no Código Civil Brasileiro de 2002, ficando assim estabelecida permanentemente em nossa sociedade no âmbito jurídico.

Cabe destacarmos que o instituto da filiação, ao estabelecer certa segurança social, torna-se conveniente a ação governamental, sendo por esse motivo a família considerada a base da sociedade, recebendo especial proteção do Estado, o que pode ser constatado na Constituição vigente, no “caput” do artigo 226⁵. Na tentativa de “emprestar-lhe estabilidade, a lei gera um sistema de reconhecimento da filiação por meio de presunções: deduções que se tiram de um fato certo para provar um fato desconhecido” (DIAS, 2018, p. 418). Assim, sem a preocupação de uma ampla investigação que revele uma verdade biológica, o Estado atribui, de modo presumido, às famílias o dever de reconhecer sua prole, conforme observado no artigo 1.597 do Código Civil de 2002:

Presume-se concebidos na constância do casamento os filhos: I- nascidos cento e oitenta dias, pelo menos, depois de estabelecida a convivência conjugal; II- nascidos nos trezentos dias subsequentes à dissolução da sociedade conjugal, por morte, separação judicial, nulidade e anulação do casamento;

⁴A principal vantagem do testamento cerrado é fato de manter sigilo a declaração de vontade do testador até o dia de sua morte. O tabelião e testemunhas que participaram da solenidade não conhecem necessariamente o conteúdo da cédula testamentária. (DINIZ, 2014).

⁵“A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”.

III- havidos, por fecundação artificial homóloga, mesmo que falecido o marido; IV- havidos, a qualquer tempo, quando se tratar de embriões excedentários, decorrentes de concepção artificial homóloga; V- havidos por inseminação artificial heteróloga, desde que tenha prévia autorização do marido (BRASIL, 2002).

Tal presunção de paternidade, segundo Rodrigues (2014), também pode ser aplicada em casos de “união estável”, desde que esta tenha sido declarada por sentença ou registrada no cartório de registro civil. Tal entendimento já manifestado pelos Tribunais Superiores é o de que tal aplicação se faz por analogia. Para Maria Berenice Dias (2018, p. 410), essa presunção legal é relativa à fidelidade feminina e não propriamente ao instituto da filiação. E destaca que presumir vínculo de filiação, “na era do DNA”, não é algo mais justificável. Quanto à essa interpretação, destacamos o artigo 1.600 do Código Civil, pois este afirma não bastar o adultério da mulher, ainda que confesse, para ilidir a presunção legal da paternidade, restando assim, ao cônjuge, contestar a paternidade que lhe fora atribuída a qualquer tempo (BRASIL, 2002). De todo modo, a criança nascida no casamento ou da união estável tem filiação presumida em relação ao pai, o que não retira dele o direito de recorrer juridicamente de tal afirmação.

Conforme Maria Berenice Dias (2018), atualmente os critérios de reconhecimento da paternidade são o biológico, obtido por meio do exame de DNA; o jurídico, por meio da presunção legal, e o definido por critérios socioafetivos, fundado no melhor interesse da criança e na dignidade da pessoa. Por ser personalíssimo, somente a própria pessoa privada do reconhecimento de sua filiação pode exercer esse direito. Sendo ele indisponível e imprescritível, pode ser voltado para mãe, pai ou herdeiras/os. Não possui qualquer restrição e pode ser requerido a qualquer tempo, conforme o artigo 1.606 do Código Civil⁶ e o Artigo 24

6Art. 1.606. A ação de prova de filiação compete ao filho, enquanto viver, passando aos herdeiros, se ele morrer menor ou incapaz. Parágrafo único. Se iniciada a ação pelo filho, os herdeiros poderão continuá-la, salvo se julgado extinto o processo (BRASIL, 2002).

do ECA⁷. Ressaltamos que quando o reconhecimento paterno for referente à/ao filha/o maior de 18 anos de idade, excluem-se as regras do ECA, e mantém as do Código Civil, havendo distinção daquele apenas quanto à necessidade do consentimento do investigante e quanto à condição de filha/o, sendo o ato fundamental para selar de modo definitivo o vínculo paterno.

Com tais observações, temos que o reconhecimento da paternidade se torna tardio quando requerido pela/o filha/o maior de idade, sem a necessidade de representação perante a justiça. O uso do termo tardio diz respeito à ausência paterna durante o período da infância. Porém, segundo o Conselho Nacional de Justiça - CNJ, o reconhecimento também é tardio ao tratar-se de adolescente, o que pode ser constatado no Provimento 63 do CNJ, que menciona, no artigo 10, §4^o, ser indispensável o consentimento da pessoa maior de 12 anos reconhecida tardiamente pelo seu pai afetivo. Havendo exigência desse consentimento em relação ao maior de 18 anos apenas ao referir-se ao reconhecimento biológico. Outros casos em que a ausência atinge um patamar mais abrangente pode-se recorrer à Conferência Americana de Direitos Humanos, conhecida como o Pacto de San José da Costa Rica, de 1969, ratificado pelo Brasil, que traz, em seu artigo 17 - referente à proteção da família, Inciso V, a igualdade entre nascidas/os dentro ou fora do casamento, e no artigo 18, o direito ao nome (prenome e sobrenome), ou seja, à filiação.

⁷Art. 24. A perda e a suspensão do pátrio poder familiar serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações [...] (BRASIL, 1990).

⁸Art. 10. O reconhecimento voluntário da paternidade ou da maternidade socioafetiva de pessoa de qualquer idade será autorizado perante os oficiais de registro civil das pessoas naturais. § 4º Se o filho for maior de doze anos, o reconhecimento da paternidade ou maternidade socioafetiva exigirá seu consentimento (BRASIL, 2017).

Ausência paterna e a busca pelo reconhecimento em quatro narrativas: memórias infanto-juvenis.

Ante tantos fatores emocionais e pessoais, nosso estudo utilizou diálogos que abordaram as experiências de vida, a busca legal pelo reconhecimento paterno, origens biológicas, etc., lançando mão do método da História Oral de Vida, em que buscamos respeitar a individualidade e visão única de cada pessoa, sendo necessário agir no campo das subjetivações e na compreensão das relações humanas, pois, segundo Verena Albertini (2004), tal método não é um fim em si mesmo, mas um meio de conhecimento. Por serem histórias cheias de momentos ímpares, sentidas de modos diferentes, as narrativas podem desvelar um melhor entendimento e percepção da sociedade quanto às diversas questões que perpassam o processo de busca de paternidade, o que vai muito além da questão legal e da formalização de um registro civil.

No âmbito jurídico, inúmeras são as histórias de reconhecimento de paternidade, cada qual com suas particularidades. Aqui trazemos quatro dessas histórias: três mulheres e um homem com situações sociais e motivações distintas que, em determinado momento de suas vidas, decidiram por procurar a justiça para usufruírem o direito de ter, ao menos em seus documentos, o nome do pai. O que ocasiona ainda a busca por suas origens.

Para os diálogos, realizamos uma organização com base nas fases da vida, focando em suas memórias nos distintos momentos, por considerarmos que vivências são resultados de uma complexidade de fatores observados de modos diferentes e de acordo com nossa capacidade de discernimento, nosso amadurecimento. Por isso, para nós, é importante ouvir como essa ausência foi percebida na infância, na adolescência e hoje, como avaliam toda essa trajetória.

Entendemos a infância como esse momento excepcional de ênfase no acolhimento familiar, por isso, quando a intenção é compreender as vivências infantis acerca da noção de paternidade, da existência ou não desta, não podemos deixar de abordar essa fase. Sabemos que o

período da infância, reconhecida na contemporaneidade, passou por momentos bem diferentes, pois esse novo entendimento de criança e de infância decorreu de um longo processo de construção social. As mudanças econômicas e culturais dos séculos XV e XVI acabaram por fazer germinar um reordenamento familiar no qual, segundo Gélis (1981), havia grande empenho na perpetuação da linhagem. Somente com a modernidade é que surge o “sentimento de infância” (ÁRIES; CHANTIER, 1981) e com isso uma nova perspectiva diferenciando a infância da vida adulta e valorizando a necessidade de uma socialização infantil. O despertar desse sentimento traz importância aos cuidados inerentes à prole⁹. Na atualidade, o ECA traz legitimidade a essa ascensão social da infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, também diz respeito à adolescência, na mesma perspectiva.

No Brasil, sabemos que a adolescência passou por uma trajetória conflituosa, tendo sido inicialmente percebida juridicamente pelo Código de Menores de 1927, onde prevaleciam iniciativas proibitivas, punitivas e de cunho moralista, ignorando um contexto de desigualdade social e de apoio governamental, em que pessoas ainda em desenvolvimento eram duramente responsabilizadas, desconsiderando todas as mazelas sociais que eram contextos de suas ações ou condições.

Por ser um período marcado por grandes transformações físicas e psicológicas que carecem de atenção e proteção, se torna indispensável ao nosso estudo, pois é um momento em que o abandono paterno pode ser entendido de forma muito intensa e trazer muitos sentimentos complexos e, por vezes, mal compreendidos. Também é na adolescência que a busca pela própria identidade e autonomia é mais preponderante, por isso torna-se terreno fértil para o surgimento de questionamentos acerca da origem, de sua história. Considerando todas essas observações, apresentamos as narrativas, conforme já dito, trazendo

⁹Uma nova obrigação, precisamos destacar, recai sobre a mulher. Não apenas sendo responsabilizada pelos cuidados gerais com as crianças, mas como também por toda a educação necessária ao seu bom desenvolvimento.

fatos e sentimentos rememorados da infância, adolescência e também da vida adulta.

Luísa: um reconhecimento “espontâneo”

Durante a infância, Luísa viveu com sua mãe, avó materna, irmã e irmãos menores. Uma família de classe média baixa. Sua avó foi a pessoa que ocupou as funções tipicamente “maternas”, por essa razão a considerava mais que sua mãe. Sua mãe estava sempre trabalhando, o que provocou um afastamento “involuntário” dela para com as/os filhas/os. Esse trabalho árduo que realizava também se deve ao fato de que precisava suprir a ausência de um apoio paterno, financeiro ou afetivo. Além de trabalhar, também estudava à noite, na tentativa de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho e assim aumentar a renda familiar. Não lhe sobrava tempo para acompanhar os cuidados diários com as crianças, o que, por sorte, podia deixar a cargo de sua mãe, uma distribuição de funções típica das famílias lideradas por mulheres.

Ainda muito jovem, sua mãe, ao saber da gravidez, decidiu precipitadamente não contar ao namorado. Este, com o fim do breve relacionamento, foi embora da cidade. Assim, mesmo suspeitando ser o pai da filha de sua antiga namorada, o que soube depois, optou por manter-se afastado. Sua família, contudo, continuou residindo na mesma cidade da mãe de Luísa, muito próximo a ela, mesmo tendo a mesma suspeita, agiram como o filho e a viram crescer apenas como uma vizinha. Aqui ressaltamos a lembrança de Luísa que ainda bem pequena costumava ouvir “cochichos” entre sua mãe e sua avó a respeito dessa situação, o que acabou nutrindo um sentimento diferente pela avó e avô que mesmo hoje não consegue definir. Na vivência escolar, Luísa diz que não recorda se passou por algum tipo de constrangimento, pois as famílias de suas colegas também eram bem diversificadas, muitas viviam apenas com a avó ou mãe, com tias/os ou outros parentes. Durante seu crescimento, Luísa destaca que teve pouco contato com uma “figura mas-

culina”. Na infância, apenas o irmão de sua mãe frequentava, eventualmente, sua casa, mas ela e seus irmãos o tinham como uma figura paterna.

Durante a adolescência, segundo ela, começa a pensar que a ausência do pai era um fator que teria contribuído para que não tivesse mais conforto financeiro, ainda mais, quando aos 16 anos, começa a pensar em cursar o Ensino Superior, o que poderia ser mais viável se recebesse ao menos uma pensão. O curso desejado era vinculado à uma instituição privada. É ainda na adolescência, durante um trabalho como menor aprendiz no fórum de sua cidade, que Luísa fica sabendo do Projeto Pai Presente¹⁰, e vê sua oportunidade de, sem custos, poder ir em busca do reconhecimento paterno, porém sendo ainda menor de 18 anos, sua mãe precisava representá-la na ação judicial, e ela se recusava. Luísa diz que essa negativa se devia a ciúmes ou receio de que ela se afastasse.

Mas a ausência de registro civil do nome do pai trazia incômodos à Luísa. As perguntas que ouvia por conta disso, sobre não ter um pai, diz que isso acontecia mais recorrentemente quando precisava realizar algo junto às repartições públicas, momentos em que necessitava apresentar seus documentos civis. Assim que completou a maioridade, procurou pelo referido projeto. Antes de qualquer retorno legal, contudo, Luísa procurou pelo pai, mesmo acreditando que seria ignorada. Porém, em uma conversa calma, seu pai biológico diz que iria responsabilizar-se, sem necessidade de qualquer exame de confirmação da paternidade. A história se resume, para sua felicidade, em um registro espontâneo, sem a necessidade de aguardar pelos trâmites judiciais. O

¹⁰O Projeto Pai Presente é uma política pública criada pelo Conselho Nacional de Justiça, de alcance nacional e vigente em todos os tribunais de justiça. Objetiva reduzir o número de registro de nascimento e casamento sem filiação paterna, uma aproximação da sociedade ao poder judiciário, tendo em vista ser desnecessário a intervenção de uma/um advogada/o em trâmites facilitados por parceria direta com os cartórios de registro civil na facilitação do reconhecimento espontâneo ou na busca pela prova genética junto às/aos gestoras/es locais com a oferta de exames de DNA gratuitos, na legitimação de direitos basilares e fundamentais.

reconhecimento se deu diretamente em um Cartório de Registro Civil, onde seu pai biológico passou a constar em seus documentos e também passou a auxiliá-la financeiramente, conforme suas possibilidades.

O fato notadamente mais difícil para Luísa foi saber que seu pai teve outro filho, nascido na mesma época que ela e somente ele teve seu amparo desde sempre. A tristeza causada por esse abandono é refletida nas lágrimas que escorrem dos seus olhos durante nossa conversa. Nem mesmo a chance de uma nova relação com seu pai biológico é capaz de suplantar todo um passado de ausência. Ao ser questionada sobre responsabilidade que teria quando na velhice de seu pai biológico, rapidamente responde que não irá assumir esse dever, pois esse devia apenas ao filho que optou por amparar. Que não se sentia responsável por ele.

Por fim, no início de sua vida adulta, Luísa começou a sonhada graduação em Contabilidade na faculdade desejada, contando com o auxílio financeiro de seu pai biológico. Algo simples, por toda sua história, mas que lhe trouxe dias mais alegres ao ponto de levá-la ao arrependimento de não o ter procurado antes. Porém, esse foi o pensamento da época, pois com o passar do tempo, a falta de estabilidade financeira de seu pai fez com que “as ajudas”, como ela define, fossem desaparecendo, o que ocasionou, em certo momento, no trancamento do semestre na faculdade, pois, sozinha, ela não pôde arcar com todos os gastos. Aos poucos, seu pai foi novamente desaparecendo de sua vida.

No momento das entrevistas (em 2019), não contava com mais nenhuma ajuda financeira. Luísa trabalha como auxiliar de secretaria no fórum de sua cidade, o que lhe permite certa independência financeira. Ainda assim continua morando com sua avó, ajuda seus irmãos e, mesmo tendo um relacionamento amoroso há alguns anos, relata ter dificuldade de relacionar-se com outras pessoas, seja emocional ou profissionalmente. Luta para não demonstrar um sentimento de “medo” em seus relacionamentos, sobretudo, com homens, o que, para ela, é devido à ausência de uma presença paterna, masculina, em sua vida.

Ana Liz: paternidade socioafetiva

Ana Liz diz que sua infância foi “plena e feliz”. Nascida de um relacionamento entre pessoas ainda muito jovens – ambas com idades em torno de 16 anos, foi registrada por seu pai biológico logo que nasceu. Porém, ele a abandona ainda antes que completasse um ano de idade (vamos chamá-lo de Paulo). A responsabilidade de cuidar de uma família não foi algo indesejado apenas por Paulo, mas também por seu pai que decide emancipá-lo legalmente, passando-lhe parte do patrimônio familiar com o intuito não de que ele pudesse viver longe, em outra cidade. Prontamente, Paulo abandona Ana Liz ainda bebê. Assim, a mãe de Ana Liz volta a viver com a família até conhecer outro homem, com quem estabelece um relacionamento estável. Este passa a ser reconhecido por Ana Liz como seu pai. Mesmo diante limitações financeiras, o casal consegue estabelecer-se como família.

A Ana Liz, a história de um pai biológico foi por muito tempo omitida. Criança e sem acesso aos seus documentos cresce assim com a certeza de que aquele é seu pai biológico, apesar de notar que momentos, como seus aniversários, eram carregados de conversas em sua casa que, nela, despertavam uma sensação de que “havia algo errado”. Porém, não durou muito para que seu pai afetivo resolvesse contar-lhe o segredo. Ao completar 10 anos de idade, ela fica sabendo, mas nos conta que antes desse momento nunca havia suspeitado de algo assim, pois mesmo com o nascimento de seu irmão mais novo - fruto do relacionamento de sua mãe com seu pai afetivo, seu pai nunca a tratou de forma diferente. Ela afirma nunca ter vivido qualquer situação que a levasse a pensar sobre isso. Ana Liz lembra com detalhes da conversa que seu pai afetivo teve com ela, logo após completar 10 anos de idade.

O momento de tal revelação, contudo, fez com que Ana Liz chorasse muito. Ela diz que, do outro lado, sua mãe também chorava. A intenção de sua mãe ao esconder a verdade era a de “protegê-la de sentimentos ruins que poderiam surgir”. De fato, ela relata que chegou a sentir raiva de sua mãe, que se sentia traída por ela. Julgava que tinha a

obrigação, dever de lhe contar. O maior medo de sua mãe, confessado à Ana Liz, era o de perder a sua guarda, devido ao fato de que a família dele era mais abastada e temia que isso pudesse influenciar uma decisão da justiça - mesmo seu pai biológico não tendo nunca a procurado durante aqueles 10 anos.

A forma emotiva que ela faz esse relato nos leva a perceber que realmente foi um momento importante e ao mesmo tempo muito difícil para ela. Seu pai pediu-lhe para que ela não culpasse a mãe, pois foi uma decisão do casal para protegê-la, para que ela não se sentisse diferente. E pediu-lhe que jamais ela deveria deixar de chamar de pai, nem mesmo que outras pessoas a dissessem que ele não o era.

Questionada quanto aos seus sentimentos em relação ao seu pai afetivo depois de saber a verdade, ela diz que nada mudou. Ele era seu pai e não teria como vê-lo de outra forma. Conta que muitas pessoas a achavam mais parecida com o pai afetivo que com a própria mãe. Percebemos que, no caso de Ana Liz, não há sentimento de abandono. Ela diz que tinha apenas a curiosidade em saber quem era seu pai biológico, e que esse interesse foi despertado pelos relatos de suas amigas, filhas de pessoas separadas. Para elas, era “divertido” ter outro lugar, além de suas casas, para passar férias ou finais de semana. Para ela, que vivia em condições financeiramente restritas, visitar o pai biológico traria a possibilidade de “sair da cidade”, o que nunca fazia.

Ana Liz conhece seu pai biológico quando ele faz uma visita à sua mãe e pai que moravam na mesma cidade que ela. O encontro foi arranjado por seus tios maternos, avó e avôs. Nesse mesmo dia, fica sabendo que seu pai estava noivo e iria se casar. Também que, além dela, não teve outras/os filhas/os. Ao conhecer o restante da família, sentiu-se constrangida, pois ninguém sequer sabia de sua existência. Com o passar do tempo, uma relação com o pai foi surgindo quando realizavam passeios repletos de agrados. O dia a dia e suas cobranças reais continuavam sendo responsabilidade de sua mãe e pai afetivo.

A presença paterna é concreta na vida de Ana Liz. Seu pai afetivo ainda a apoiou quando quis buscar por suas origens. Durante a ado-

lescência, pode ter vivido momentos felizes também com seu pai biológico. Gostava de viajar para vê-lo, mas toda essa novidade que um pai biológico trouxe a sua vida, anteriormente muito sem aventuras, perdeu o encanto, os encontros tornaram-se menos frequentes. Ainda em sua adolescência, seu pai biológico desaparece de sua vida. Hoje diz não ter sequer notícias dele. Seu sentimento em relação a esse afastamento é contraditório, pois ela diz nunca ter conseguido enxergá-lo como pai. Nunca conseguiu chamá-lo assim, porém diz ter sido decepcionante constatar que tudo não passava de ilusões infantis.

Casada e sem filhas/os, formada em Direito, advogada em carreira inicial, atualmente, Ana Liz pleiteia judicialmente sua adoção por parte do pai afetivo e diz que assim pretende apagar definitivamente qualquer laço com seu pai biológico. Quer retirar de seus documentos as referências a ele, pois a filiação registrada não corresponde à sua realidade. Irá substituir o nome do pai por quem de fato, segundo ela, exerceu e exerce a função de pai. Ana Liz nos diz que a total ausência de contato com seu pai biológico não a afeta, pois se sente ligada apenas ao seu pai afetivo.

Lucas: uma questão de filiação

Filho de mãe e pai também muito jovens e, segundo ele, de condições financeiras bem precárias, Lucas é fruto de uma união estável que terminou antes de seu nascimento, pois era muito abalada pelos inúmeros desentendimentos entre o casal. Por volta do oitavo mês de gestação, em uma dessas discussões, sua mãe foi embora para o Piauí, para morar com parentes, acabando com a relação. Quando Lucas completa oito meses de idade, retorna para o Distrito Federal – DF.

Com nove ou 10 anos de idade, durante uma atividade escolar do Dia dos Pais, Lucas diz ter questionado, pela primeira vez, a razão de estar fazendo uma lembrancinha para alguém que não existia em sua vida. Esse questionamento foi levado a sua mãe, pois ele queria entender o motivo de “não ter um pai”. Sua mãe, que até então se recusava

falar, finalmente revela que seu pai biológico vivia em uma cidade também no DF e que nunca o conheceu porque este nunca teve interesse. Que era um homem muito “mulherengo” e que essa foi uma das razões que a fez ir embora para o Piauí.

O Dia dos Pais foi para Lucas uma data que lhe causava muita raiva durante a infância. Uma raiva que reverberava nos sentimentos que tinha por sua mãe, por ela ter se recusado por tanto tempo lhe dar informações sobre seu pai biológico. Esses sentimentos o entristeciam e causavam muita mágoa. Assim, em meio a questionamentos e respostas vazias, o Dia das Mães parecia ser tão dolorido quanto o dos pais, por razões diferentes. Lucas culpava a mãe por não ajudá-lo a encontrar o pai biológico. Essa ausência o incomodava bastante e a mágoa com sua mãe o levou a ir morar com a avó em um período de sua vida, momento em que sua mãe estava em um relacionamento amoroso estável. Lucas não conseguia aceitar tal relação e não conseguiu enxergar no companheiro de sua mãe uma figura paterna.

Lucas se questionava durante a infância sobre a ausência do pai e culpabilizava a mãe por omissão pela falta de registro civil paterno, sentimento que se intensificava em situações em que o perguntavam se não tinha pai. Na escola, entre pares e, como relatado por Luísa, em momentos que precisava apresentar seus documentos civis, sobretudo, em órgãos públicos. Por conta própria, após atingir a maioridade, Lucas buscou pelo reconhecimento paterno. Seu primeiro encontro com o pai acontece, desse modo, somente durante os procedimentos de coleta de material genético para realização do exame de DNA. Naquela sala de espera em que os dois se encontravam, Lucas diz ter sentido muita raiva quando constatou que seu pai biológico não era uma pessoa estranha, já o havia visto, por algumas vezes, pela rua em que morava. Naquele momento relata que, com muita revolta, pensou que “seu pai” havia o visto por várias vezes. O viu crescer. Sabia de sua existência, que era seu pai, mas optou por “não fazer nada.”

A semelhança física com ele era evidente. O resultado positivo do exame de DNA, contudo, trouxe-lhe a certeza de que o reconheci-

mento paterno seria apenas jurídico, Lucas não queria estabelecer qualquer contato com aquele homem, não o queria em sua vida. Também não desejava qualquer auxílio financeiro. Seu único objetivo era exercer o direito de ter em seus documentos a informação completa de sua filiação. Nada mais que isso. Lucas diz que nunca teve uma figura paterna em sua vida. O reconhecimento legal tratou-se apenas de um registro civil, assim como Luísa sentimentos ou vínculo afetivo não foram estabelecidos.

Lucas é solteiro, historiador e conselheiro tutelar. Função que diz exercer com muito apreço e que, relacionando à sua experiência, diz alertar mães e pais em seus atendimentos para a necessidade de um olhar atento à criança e seu direito ao registro paterno, destacando a responsabilidade de providenciá-lo quando inexistente. Lucas se descreve como uma pessoa bem relacionada com a família, porém não tem nenhum contato com o pai biológico e não almeja ter. Para ele, obter o registro em seus documentos era seu interesse único e que em sua vida não havia espaço para cultivar um relacionamento afetivo com o pai. Acredita que o tempo para isso era infância ou adolescência, e que agora, sendo adulto, não sente necessidade alguma de aproximar-se do pai.

Dora: paternidade civil e afetiva

Em um reencontro de apenas uma noite com um antigo amigo de infância, a mãe de Dora engravida dela aos 21 anos de idade. Por tratar-se de um resultado inesperado desse tão efêmero encontro, acredita não ser uma boa decisão para sua vida levar adiante tal gestação, porém, ao receber apoio de sua irmã, que se prontifica a auxiliá-la inclusive durante a gestação, resolve por manter a gestação. Esse auxílio, contudo, acaba tomando maiores proporções quando Dora é deixada com sua tia, aos cinco anos de idade, devido à partida de sua mãe. Dora vive nessa família até seus 14 anos de idade.

Dora conta que cresceu em um ambiente rural, com pouquíssimo conforto e grandes limitações financeiras, mas que lhe sobrava cari-

nho por parte de sua tia e esposo, àquela altura já reconhecidas/os como mãe e pai afetiva/o. Durante seu crescimento, recebia a visitava anual de sua mãe. Essa dinâmica e o fato de ter vivido com a mãe os primeiros cinco anos de vida deixaram evidentes, para ela, sua verdadeira história. Contudo, o distanciamento fazia com que os encontros com sua mãe lhe causassem-se mais incômodo que satisfação. Chegando a contar as horas para que sua mãe fosse novamente embora.

A relação entre elas não estava sedimentada no afeto, o que define o “estado de filiação” (DIAS, 2018), já mencionado, o que tornou possível a personificar na tia, de modo mais natural, sua figura materna. Sua família era estruturada por laços afetivos e isso fez com que a ausência de um pai biológico durante a primeira infância e o abandono da mãe biológica não lhe trouxessem sentimentos negativos de rejeição. Dora teve, assim, a presença paterna na figura de seu tio, durante a adolescência desejou conhecer o pai biológico. Em seus pensamentos, tentava criar um perfil e para isso conjecturava sua aparência a partir da dela, pois se achava muito diferente da mãe biológica e de sua família materna. O que sabia de seu pai era somente aquilo que sua mãe contava e se resumia a dizer que era um homem horrível e o maior culpado pelo fato de Dora não o conhecer.

Com 12 anos, tem o apoio de sua família afetiva para conhecê-lo. Ainda que relutando, é por intermédio de sua mãe biológica que um exame de DNA é marcado. O primeiro encontro ocorre, assim como no caso Lucas, dentro de um consultório laboratorial. Dora recorda que, na ocasião, seu pai cogita desistir de realizar o exame e reconhecê-la de imediato, justamente pela aparência física dela ser muito semelhante a sua, mas ainda assim o exame é realizado. O resultado positivo fez com que seu pai biológico logo a registrasse civilmente. Dora afirma que, apesar da pouca idade, tal reconhecimento não trouxe mudanças em sua percepção de pertencimento familiar e que nunca teve qualquer constrangimento em ter duas mães e agora também dois pais.

Após o reconhecimento, seu pai biológico passa a visitá-la constantemente em finais de semana, feriados. Leva-a em viagens de férias e

aos poucos foi sendo construída uma relação de confiança que fez com que aos 14 anos de idade tomasse a decisão, assentida por sua família afetiva, de morar com o pai biológico, à convite dele, que pensava em dar-lhe “melhores oportunidades de estudo”. Sua ausência é justificada, segundo seu pai, por ter vivenciado um período de muita pobreza, o que o levou a viver em situação de rua, mas que tinha conseguido se reestabelecer, formando-se em Direito e, com o exercício da advocacia, lhe dava condições de ofertar melhores oportunidades de vida e também a chance de resgatar o tempo perdido.

Dora relata que foi um período difícil para ela, sentia muitas saudades de sua família afetiva, mas por querer muito essa nova vida junto ao seu pai biológico, permaneceu morando com ele, o que realmente deu-lhes uma relação reestabelecida. Dora ainda conclui que, apesar de aquele novo homem de pai cumprir muito bem seu papel, ainda foi por muito tempo difícil, para ela, chamá-lo de pai.

Dora é casada, tem dois filhos, é formada em Direito e está graduando-se em Pedagogia. Hoje, mantém uma relação harmoniosa com o pai biológico e com a família afetiva, porém, relata ainda haver uma dificuldade com a palavra “pai”, por considerá-la apropriada apenas para o trato com seu tio, pai afetivo, mas que isso não é reflexo de qualquer mágoa quanto ao passado de ausência do pai biológico.

As narrativas sob a ótica sociocultural, jurídica e da mulher: algumas reflexões

Alguns fatores importantes podem ser percebidos de forma transparente nas quatro diferentes narrativas. Destacamos o entendimento que a mãe, como a única responsável pela educação e sustento de sua prole, afetiva e economicamente. Nas quatro histórias, percebemos isso, independentemente de nos referirmos ou não à mãe biológica, os cuidados complementares ou maternos eram realizados por mulheres. Mesmo, no caso de Dora, que não é criada pela mãe, quem desempenha tal papel é sua tia materna. Observamos, desse modo, que a

cultura patriarcal que educa mulheres para serem mães e cuidadoras é uma realidade que permeia essas histórias. A sociedade prega a falácia de que as meninas amadurecem mais rápido, mas o fato é que elas são, desde muito cedo, responsabilizadas com demandas domésticas de cuidados com o lar, com irmãs/irmãos mais novas/os, quase substitutas das mães em suas ausências ou suas grandes auxiliares. Assim como são autorizadas e até influenciadas a manterem relacionamentos com homens mais velhos. Não à toa os casamentos infantis são uma realidade da qual padece nossa sociedade. O mesmo não acontece com os meninos, esses dispõem de mais possibilidades e autorizações para uma vida pública e distante dessas responsabilizações. Em certa medida e nesse contexto, os meninos são infantilizados, objetos de cuidados das meninas e mulheres. Ratificamos essa afirmação com o caso de Ana Liz. Seu pai biológico é totalmente desresponsabilizado pelo seu nascimento, somente a sua mãe cabe toda responsabilidade. Assim, ela é entendida como a única responsável, cabendo-lhe, inclusive, ter se prevenido para que a gravidez não acontecesse. A pouca idade, nesse caso, só era um impedimento do ponto de vista do pai. É como se ela também não tivesse 16 anos, ou, que, por ser mulher, já tivesse nascido pronta para ser mãe, logo, daria conta da maternidade. A juventude de Ana Liz não foi considerada, não lhe restando muitas opções. Já para o pai, foi dada a oportunidade, com condições econômicas, inclusive, de iniciar uma nova vida como se nada daquilo tivesse acontecido. Como se não estivesse deixando ninguém para trás.

Outro fator que chama atenção, do ponto de vista feminino, é o desenvolvimento, por parte das/os filhas/os, de um sentimento de culpabilização das mães pela ausência do pai, assim como o desenvolvimento de um sentimento de raiva, como vimos no caso de Lucas e de Ana Liz e, em certa medida, de Dora. Aqui se ressalta a ideia de que a mulher deve ser capaz de manter a relação. À ela, cabe a obrigação de manter sua família, mesmo que isso acarrete uma vida difícil para ela, na qual, na maioria das vezes, precisa viver para agradecer o marido/companheiro, pois disso depende a manutenção da família. Obser-

vamos também que não são consideradas suas motivações para abandonarem esses homens. Não foi considerado o fato de que é delas a decisão de como criarão suas/seus filhas/os e que se a opção for fazer isso sozinhas, é porque certamente foi a melhor que dispunham à época. Nenhuma mulher quer assumir toda sobrecarga e as mudanças que acarreta a criação/educação de uma criança sozinha, apenas por vaidade ou capricho. Há que se ter em mente a complexidade envolta em tais decisões, sem que isso leve a contestar o direito das mulheres de decidirem sobre suas vidas. Não estamos, contudo, deixando de reconhecer o direito das crianças, adolescentes, de serem assistidas/os economicamente por um pai e talvez viver o afeto que esse pode lhe oferecer. Porém, como vimos nas narrativas, as mães tinham medo de que suas/seus filhas/os se decepcionassem com a aproximação com o pai ausente. Vimos que, de certo modo, estavam certas, pois os pais que iniciaram uma relação paterna com as filhas, a mantiveram por pouco tempo, até escolherem sumir novamente. A sensação de abandono foi, assim, revivida.

A essas mulheres foram delegadas todas as obrigações com a prole, por isso, como no caso de Luísa, a mãe teve de trabalhar em muitas e extensas jornadas precisando assim contar com uma rede de apoio feminina. Algo típico das famílias monoparentais lideradas por mulheres. À essa rede, além das mulheres da família, cumpre destacar, também se agregam mulheres de confiança que vivem na vizinhança. Essas são acionadas em casos emergenciais. Tais relações se dão “baseadas em trocas mútuas, sendo que as mulheres que se beneficiam de ajuda também a oferecem” (SANTOS; SANTOS, 2008, p.16).

As famílias monoparentais femininas, segundo Álvares (2003) e Leite (1997), são formações que ocorrem, geralmente, por razão de viuvez, divórcio e guarda favorável à mãe. São fatos por eles apresentados, mas que, do nosso ponto de vista, precisam ser ampliados, pois a realidade é a de que essas existem, na grande maioria, pelo abandono do pai que, ante a fragilidade do relacionamento, mesmo perante as suspeitas da paternidade, omite-se a fim de eximir-se das responsabilidades,

ocasionado em um abandono afetivo (TARTUCE, 2016), não apenas econômico. Nossa pesquisa contribui para essa constatação. Cabe destacar que essas famílias chefiadas por mulheres, de acordo com dados do IBGE (2017), já dizem respeito a mais de um terço das famílias brasileiras.

Esse abandono foi percebido de modo distinto pelas/os protagonistas, e vimos que isso se deve à composição familiar em que viviam, como no caso de Ana Liz, que teve uma presença paterna importante e não sentiu tanto essa ausência. Já no caso de Lucas, quando sua mãe tenta formar uma nova família, não concorda, tamanha sua mágoa. O que podemos destacar é que, independentemente disso, todas as pessoas acabaram por buscar o reconhecimento como se fosse algo quase que inato, o despertar do desejo de conhecer suas origens, mesmo em casos como o de Ana Liz. As diferentes motivações e objetivos nos mostram que não há uma linearidade nas motivações para essas buscas, mas que, na maioria dos casos, ela acaba por acontecer.

Também se constata que a sociedade cobra das mulheres, das crianças, a presença de um pai, mesmo que formalmente. Os relatos de constrangimentos quanto a essa ausência apenas mudaram de acordo com as fases da vida. Passam de festinhas escolares a inquisição em repartições públicas quando na apresentação de documentos. As/Os protagonistas se encontravam em situações distintas emocionalmente, socialmente e/ou culturalmente, tendo em comum o fato de, em determinado momento, terem buscado, por iniciativa própria, o reconhecimento tardio da paternidade, o que nos revelou formações familiares distintas, assim como situações socioculturais que permitiram uma análise mais ampla e rica das motivações, sentimentos, pensamentos infantis e adolescentes que cresceram com essas pessoas até a fase do reconhecimento paterno. As histórias são pequenas amostras que coincidem com tantas outras que revelam a busca por uma documentação que reflita suas origens.

A complexidade trazida pelas sensações presas às memórias antigas, visto que todas/os participantes são adultas/os que remontaram

suas histórias com base em suas impressões próprias à maturidade da época, só foi possível por conta do método de história oral de vida, que assegurou a informalidade necessária para se fazer florescer lembranças nem sempre agradáveis, dando espaço a reflexões particulares, como foi revelado neste estudo. No decorrer dos diálogos, houve momentos de dor, choro, mágoas e reflexões, que apenas se desvelaram por termos estabelecido, com tal método, a sensação de confiança mútua.

Vimos as participantes Luísa e Dora que, apesar de construírem uma proximidade afetiva com o pai biológico, relataram não se sentirem à vontade em os chamarem de “pai”. Fato também descrito por Lucas e Ana Liz, revelando o sentimento cultural que permeia a designação “pai” e estampa o sentimento do mencionado “estado de filiação” que, em realidade inversa, revelou-se própria aos pais afetivos de Dora e Ana Liz, onde a construção da filiação afetiva foi muito profunda, atendendo às necessidades emocionais de cada pessoa, a personificando de modo único.

De um ponto de vista jurídico, percebemos que não houve, por parte de Luísa, a “posse do estado de filha/o”, pois, como nos informa Maria Berenice Dias (2018), esse é independente do nascimento, acontecendo por um ato de vontade, que se sedimenta no terreno da afetividade. Esse laço afetivo, construído aos poucos na convivência diária entre pai e filha, termina por compor o sentimento de sentir-se filha, fazendo revelar-se a verdadeira paternidade que deriva desse estado de filiação, independentemente da origem biológica (LOBO, 2016).

Já no caso de Ana Liz, sua relação com seu pai afetivo reafirma o pensamento de Lobo (2016), para quem a paternidade é uma incumbência, um direito-dever, construído na relação afetiva. Ao contrário de Luísa, temos uma concreta demonstração da conquista do “estado de filiação”. A relação de afeto entre Dora e seu pai biológico, por sua vez, foi se construindo aos poucos, desenhando o sentimento de pertencimento de núcleo e posse do estado de filha.

No caso de Lucas, assim como de Luísa, temos a realidade de uma família monoparental feminina formada mais uma vez por aban-

dono paterno. Aqui destacamos o pensamento de Tartuce (2016), que traz a possibilidade da indenização paterna por abandono afetivo, tendo em vista que a conquista afetiva não resgata o passado de abandono. Contudo, a questão de indenização civil por abandono afetivo ainda é muito controversa no direito das famílias, tendo em vista que, por um lado, há quem entenda que não ocorre o ato ilícito por parte de um pai ou uma mãe que, individualmente, não conviva com a/o filha/o, posto que não está obrigado a isso; por outro, como defendido por Tartuce (2016, p.1.185), “é perfeitamente possível a indenização, eis que os genitores têm o dever de gerir a educação do filho. A violação desse dever pode gerar um ato ilícito, se provado o dano à integridade psíquica”.

Enfim, é fato que as/os participantes reviveram em seus relatos momentos de mágoa ao descreverem seus sentimentos em relação à ausência paterna. Luísa, ao chorar na lembrança de que seu pai participou da vida de um irmão, com a mesma idade que ela, do qual não tinha conhecimento; Lucas, ao recordar-se da sua revolta ao reconhecer o pai na sala do laboratório para coleta do material genético como sendo o homem que ele já havia visto por diversas vezes em sua rua; Ana Liz, ao rememorar a sua mágoa e choro ao saber, através de seu pai afetivo, a existência de um pai biológico; Dora, ao mencionar que não se sentia à vontade em chamar seu pai biológico de “pai”, mesmo ciente de suas justificativas.

Assim, não há como não evidenciar a importância do equilíbrio familiar, seja qual for o seu arranjo, a necessidade de políticas públicas que protejam o núcleo familiar, o auxiliando no atendimento às carências afetivas e no acompanhamento da estrutura das pessoas que compõem o conjunto familiar, posto que os desajustes provenientes desta “desordem” emocional geram consequências que afetam o ciclo social.

Conclusões

A paternidade como papel social adquiriu novas funções, ampliando-se de forma inédita na vida de seus descendentes, chegando aos

tempos contemporâneos com uma importância que, paradoxalmente na cultura brasileira, é constatada estatisticamente. O Censo Escolar de 2011, por exemplo, destacou que 5,5 milhões de registros de nascimentos havia a ausência do nome do pai. Esses dados chamam atenção a outro fato, o de que as famílias monoparentais chefiadas por mulheres já somam um terço de todas as famílias brasileiras, desvelando uma sobrecarga econômica e psicológica das mulheres que, por nós, é entendida como fruto de um sistema patriarcal que tem o homem como centro e que se dá nas relações desiguais entre mulheres e homens, nas quais a eles é concedido o benefício da dominação. Enquanto a maternidade é quase que compulsória para as mulheres, a paternidade é ainda uma escolha para os homens.

Os relatos reveladores desta pesquisa confirmam a complexidade dos sentimentos gerados pela ausência paterna e também apresenta uma demanda de cuidados especiais e olhares atentos de legisladoras/es, sensibilidade de judicantes ao aplicarem a lei e, sobretudo, a humanização das relações familiares com princípio fundamental de uma cultura de igualdade e de paz.

Tivemos a oportunidade de compreendermos, por meio das narrativas, como se deu processo de busca desse reconhecimento, identificando, nos relatos pessoais, os aspectos socioculturais que permeiam a vida de quem não possui o reconhecimento paterno, analisando o percurso jurídico trilhado pelos participantes da pesquisa e a busca do reconhecimento tardio da paternidade, assim como pudemos pensar sobre o reconhecimento da paternidade voluntária e socioafetiva. A análise final traz resultados apontados particularmente a cada diálogo obtido com os participantes que demonstram ricamente as trajetórias vividas em suas diferentes etapas de desenvolvimento e a busca pelo reconhecimento paterno, revelando apontamentos quanto ao “Estado de Filiação” e a “posse do estado de filha/o”. Constatamos, ante toda análise, a necessidade da implementação de políticas públicas e atualização legislativa ao que se refere ao reconhecimento paterno e acolhimento emocional às famílias, evidenciando a importância do equilíbrio fami-

liar, seja qual for o seu arranjo, posto que os desajustes provenientes desta desordem emocional geram consequências que afetam o ciclo social.

Por fim, chamamos atenção para a ausência de pesquisas acadêmicas que levem em conta a interdisciplinaridade necessária a essa discussão, posto que essa problemática, analisada de modo unilateral, ou exclusivamente no campo jurídico, invisibiliza o fato de que a paternidade é construída dentro das relações sociais e ao longo da história, sendo afetada por mudanças culturais e comportamentais e que somente considerando esse aspecto mais complexo é que se pode estabelecer uma discussão mais coerente com a realidade.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

ÁLVARES, Luciana de Castro. **Famílias monoparentais femininas: um olhar sob arranjo familiar na cidade de Uberaba** - M.G. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1985.

ARIÈS, Philippe; CHATIER, Roger. **História da Vida Privada 3: Da Renascença ao Século das Luzes**. 9. ed. Companhia das Letras. Rio de Janeiro, 1981.

BRASIL. Código Civil, 2002. **Código civil brasileiro e legislação correlata**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Provimento 63, de 14 de novembro de 2017**. Institui modelos únicos de certidão de nascimento, de casamento e de óbito, a serem adotadas pelos órgãos de registro civil das pessoas naturais, e dispõe sobre o reconhecimento voluntário e a averbação da paternidade e maternidade socioafetiva no Livro “A” e sobre o registro de nascimento e emissão da respectiva certidão dos filhos havidos por reprodução assistida.

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

BRASIL. **Decreto 678 de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) de 22 de novembro de 1969.

BRASIL. **Decreto Lei 4.737 de 24 de setembro de 1942.** Dispõe sobre o reconhecimento de filhos naturais. Revogado pela Lei 883/49.

BRASIL. **Lei nº883 de 21 de outubro de 1949.** Dispõe sobre o reconhecimento de filhos ilegítimos.

BRASIL. **Lei nº 6.515 de 26 de dezembro de 1977.** Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979.** Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 12.004 de 29 de julho de 2009.** Dispõe sobre a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento e dá providências.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** 12. ed. São Paulo - SP: Revista dos Tribunais, 2018.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro: Direito Das Sucessões.** 28ª ed. Saraiva, 2014. v.6.

GELIS, Jacques. **A Individualização da Criança.** 9. ed. Companhia das Letras. Rio de Janeiro. 1981.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostragem de Domicílios: síntese de indicadores 2017,** Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Famílias monoparentais:** a situação jurídica de pais e mães solteiros, de pais mães separados e dos filhos na ruptura da vida conjugal. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1997.

LOBO, Paulo. **Direito Civil: Famílias.** 6. ed. São Paulo: Saraiva 2016.

RODRIGUES, Silvio. **Direito Civil: Direito de Família.** 28 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva vol.6. 2014.

SANTOS, J. B; SANTOS, Morgana Sales da Costa. Família monoparental brasileira. **Revista Jurídica,** v. 10, n. 92, p.01-30. Brasília, 2008.

TARTUCE, Flávio. **Manual de direito civil:** volume único/Flávio Tartuce. 5. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2016.

9. Novos rumos para uma vida:

A realidade da adoção tardia no Brasil

Marcela Santos Rosestolato

Marco Antônio de Santana

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura o direito a todas as crianças e adolescentes da nação desenvolverem-se no seio familiar, livres de qualquer forma de violência, opressão ou discriminação (BRASIL, 1990). O artigo 13, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), determina que os casos de suspeita ou evidência de maus-tratos devem ser imediatamente comunicados ao Conselho Tutelar (BRASIL, 1990).

O Poder Judiciário ou o Conselho Tutelar, após notificados quanto à ocorrência ou à suspeita de violação de direitos de uma criança ou adolescente, poderão adotar Medidas Protetivas. A Medida Protetiva de Acolhimento, seja institucional ou em Família Acolhedora, deve ser empregada exclusivamente em casos excepcionais e de forma provisória (DIGIÁCOMO, DIGIÁCOMO, 2017). O tempo de acolhimento deve ser unicamente para garantir a reintegração familiar segura da criança e do adolescente ou, esgotada essa possibilidade, o encaminhamento para família substituta (BRASIL, 2009).

Infelizmente, muitas crianças e adolescentes permanecem institucionalizados por períodos demasiadamente longos, tendo seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional comprometidos. A delonga para aplicação das Medidas Protetivas, a morosidade dos processos judiciais, as dificuldades operacionais para que os técnicos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e Sistema Único de Saúde (SUS)

executem um bom atendimento à família, a insistência excessiva para que a família biológica exerça sua função protetiva, sem contudo oferecer meios e ferramentas para seu desenvolvimento, as inúmeras tentativas de reintegração familiar e o preconceito social em relação à Adoção Tardia, são alguns fatores que condenam crianças e adolescentes a permanecerem institucionalizados por longos períodos. Estes e outros desafios serão abordados ao longo do presente artigo.

Desenvolvimento humano e a importância da família

Em consulta à literatura de psicologia, encontramos várias abordagens e teorias que estudam o desenvolvimento humano. Todas compartilham sobre a importância da família no desenvolvimento do indivíduo e como os comportamentos dos responsáveis influenciam o desenvolvimento emocional das crianças.

A infância e adolescência são períodos peculiares no desenvolvimento humano. Neste período, desenvolvemo-nos rapidamente adquirindo características humanas relacionadas a afeto, comportamento, cognição. Para o bom desenvolvimento físico precisamos de boas condições de habitação, higiene, alimentação. Para o bom desenvolvimento emocional precisamos de adultos que nos amparem emocionalmente. Aprendemos a ser humanos convivendo com outros humanos (PAPALIA, OLDS, 2000).

Weber (2005), embasado na ciência psicológica, pondera sobre a necessidade do ser humano em estabelecer ligações afetivas fortes e consistentes já nos primeiros meses de vida, e isso é uma necessidade básica tão fundamental quanto a alimentação. É justamente a partir desse apego consistente com adultos estáveis que o ser humano se tornará uma pessoa que possa amar a vida, a si e aos outros.

O afeto recebido na infância e adolescência é vital para o desenvolvimento pleno do ser humano. A ausência de afeto pode gerar adultos emocionalmente instáveis que, por sua vez, podem apresentar dificuldades em comportar-se da forma esperada para a sociedade, com-

prometendo, assim, seus papéis de bons pais e boas mães, gerando um ciclo de abandono (COSTA, FERREIRA, 2007).

Papalia e Olds (2010) corroboram sobre a importância da família, enfatizando que é o primeiro microssistema no qual o indivíduo é inserido. Ou seja, a partir da família, a criança começa a desenvolver seus aspectos emocionais e comportamentais. Sentindo-se amada, ela aprende a amar, sendo negligenciada, ela aprende que o mundo não é bom.

Queiroz e Brito (2013) explicam que a família é o primeiro espaço em que a criança se desenvolve enquanto ser social, atuando na mediação entre os indivíduos e as normas, regras e valores presentes na sociedade. A família adotiva, natural ou estendida, é a responsável primeiro pela garantia e efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Os autores ponderam que o conceito de família é mutável, diversificado, cultural e historicamente construído, considerando família qualquer ambiente no qual o indivíduo sinta-se acolhido e tenha laços de afeto e confiança. Sendo assim, mais do que os vínculos biológicos, os vínculos de afinidade, afetividade e proteção devem ser analisados quando a questão é a avaliação do pertencimento ou não de uma criança à sua família de origem.

O papel da família é valorizado por Salum (2016), pois é o primeiro contexto social no qual o indivíduo é inserido, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento psicossocial saudável. Por meio dos modelos e comportamentos dos cuidadores, a criança desenvolve-se emocionalmente, tomando o comportamento dos responsáveis como referência para seus próprios.

Consonante a teorias da personalidade, encontramos a Legislação Brasileira. A Constituição Federal, artigo 226, define que a família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado. O Estado deve auxiliar a família na superação de suas dificuldades e dessa forma manter consigo seus filhos. A constituição garante a prioridade absoluta da infância, devendo as crianças e os adolescentes serem a preocupação primordial da família, do Estado e da sociedade (BRASIL, 1988).

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), seguindo princípios contidos na Constituição Federal, considera de suma importância o desenvolvimento da criança e do adolescente no seio familiar, preferencialmente na família biológica. Esgotada a possibilidade de permanência na família nuclear ou estendida, a criança ou adolescente devem ser encaminhados para família substituta, que terá todos os direitos e deveres sobre o adotado (BRASIL,1990).

Conforme o ECA (BRASIL,1990) o fator socioeconômico não pode ser motivador para a perda do Poder Familiar. O Estado deve apresentar recursos e programas para que as famílias superem suas dificuldades financeiras e emocionais e possam cuidar dos seus filhos da forma adequada. Muitas famílias brasileiras são impedidas de continuarem com seus filhos devido a maus-tratos praticados por elas ou com sua convivência. Como maus-tratos, entendemos abuso físico, sexual, emocional (incluindo a exposição à violência doméstica) e negligência (DIGIÁCOMO, DIGIÁCOMO, 2017).

Famíliares podem cometer maus tratos por ignorarem as consequências para suas crianças e adolescentes. Devido a fatores históricos e culturais grande parte da população compreende abuso físico como método de educação. Por vezes, os responsáveis familiares apresentam grandes comprometimentos relacionados à saúde emocional ou à dependência química, tendo dificuldades para modificar seus próprios comportamentos. Por este motivo, antes de perderem o Poder Familiar em relação aos filhos, devem ser orientados, ouvidos, tratados e motivados a mudarem seus comportamentos por profissionais capacitados.

Caso a família não consiga superar suas dificuldades poderá perder a guarda de seus infantes que, na grande maioria dos casos, são acolhidos em instituições ou Famílias Acolhedoras antes de serem encaminhados para a família adotiva.

Estatuto da criança e do adolescente e medidas protetivas

Sancionada em 13 de julho de 1990, a lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tem como objetivo a proteção integral de todas as crianças e adolescentes brasileiros, garantindo a posição de sujeitos de direitos e os resguardando de qualquer forma de opressão, violência e negligência. O ECA define Medidas Protetivas, das quais o acolhimento é a última a ser mencionada. Além das medidas explicitadas no ECA, outras podem ser adotadas concomitantemente para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1990).

As medidas de proteção são aplicáveis pelas autoridades competentes sempre que os direitos previstos no Estatuto forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade e/ou Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, ou em razão da própria conduta da criança ou do adolescente. Entende-se que a autoridade competente será a autoridade judiciária ou Conselho Tutelar, dependendo do nível de intervenção (BRASIL, 1990).

Analisando o ECA percebe-se que as Medidas Protetivas podem ser determinadas mesmo nos casos em que a violação de direitos não esteja comprovada. Podem ser aplicadas isoladas ou cumulativamente e substituídas a qualquer tempo. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 1990).

Dentre as Medidas Protetivas expostas no ECA (BRASIL, 1990) temos o encaminhamento da criança ou do adolescente aos pais ou responsável mediante termo de responsabilidade (empregada, por exemplo, quando a criança/adolescente é encontrada sozinha); orientação, apoio e acompanhamentos temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento de ensino fundamental; inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio,

orientação a alcoolistas e dependentes químicos; acolhimento institucional ou acolhimento familiar; e colocação em família substituta (adoção).

Instituições de acolhimento representam um espaço provisório para estadia de crianças e adolescentes afastados do convívio com a família. Contudo, mesmo que o trabalho dos funcionários acolhedores seja responsável e compatível com as necessidades das crianças e dos adolescentes, os vínculos afetivos são provisórios e muitas vezes superficiais comprometendo o desenvolvimento emocional dos acolhidos (VALENTE, 2013).

Por este motivo, o ECA (BRASIL, 1990) preconiza que o período de acolhimento deve ser somente o necessário para reinserção familiar e, na impossibilidade desta, o encaminhamento para família substituta.

Acolhimento Institucional e Família Acolhedora

As diretrizes para o serviço de Acolhimento Institucional e o serviço de acolhimento em Família Acolhedora estão inseridos na Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004), no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) e no ECA (BRASIL, 1990).

Conforme o guia “Orientações Técnicas para Serviço de Acolhimento”, o acolhimento institucional de crianças e adolescentes pode ocorrer de duas formas: Abrigo Institucional ou Casa Lar (BRASIL, 2009).

O Abrigo Institucional deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve garantir o atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário dos moradores. O número de acolhidos não deve ultrapassar vinte crianças e adolescentes. A equipe profissional mínima deve ser compos-

ta por um coordenador e dois técnicos de nível superior para o atendimento de até vinte crianças/adolescentes. Para os cuidados diários das crianças e adolescentes é sugerido um educador (nível médio) e um auxiliar de educador (nível fundamental) para cada dez crianças/adolescentes. Lembrando que a quantidade de educadores e auxiliares de educadores deve ser aumentada quando houver usuários que necessitem de atenção especial (BRASIL, 2009).

As Casas Lares são modalidades de acolhimento oferecidas em residências que devem atender no máximo dez crianças e adolescentes. A presença de um educador, ou casal de educadores, residente é a principal diferença entre Casa Lar e Abrigo Institucional (BRASIL, 2009).

O acolhimento de crianças e adolescentes também pode ocorrer em Famílias Acolhedoras. Segundo Valente (2013) o Acolhimento Familiar formal é uma prática mediada por profissionais seguindo as determinações do ECA e decisão judicial. Não é uma atitude voluntária da família biológica e sim uma Medida Protetiva determinada legalmente.

É importante ressaltar que o objetivo das Famílias Acolhedoras não é adotar crianças e adolescentes e, sim, oferecer um lar digno para aqueles que se encontram afastados do convívio com a família biológica. Dessa forma, o trabalho de reintegração familiar ou, na impossibilidade, o encaminhamento para família substituta, deve respeitar os mesmos procedimentos técnicos e jurídicos do Acolhimento Institucional (VALENTE, 2013).

Consequências da Institucionalização para crianças e adolescentes.

Weber (2005) realizou um estudo que denuncia a situação de crianças e adolescentes em uma instituição de acolhimento. Segundo a pesquisadora, as crianças passam anos longe de seus lares, em um ambiente massificado e alienado que não é favorável para o desenvolvimento infantil e juvenil. Após mais de uma década, apesar das modificações na legislação pertinente, a situação continua da mesma forma em grande

parte dos casos. O intuito de reintegrar a criança à sua família biológica a qualquer custo continua sobrepondo o melhor interesse de muitas crianças e adolescentes.

No mesmo estudo, Weber (2005) salienta que a literatura mundial sobre a institucionalização explica que a dificuldade para que a criança forme e mantenha vínculos afetivos em uma instituição é determinada por alguns fatores, como o elevado número de acolhidos, número insuficiente de cuidadores, tratamento massificado no qual todas as crianças e adolescentes têm que fazer as mesmas atividades e possuírem as mesmas coisas, rotatividade dos funcionários, transferências dos internos para outras instituições, afastamento da criança de sua família e convivência social, invariabilidade do ambiente físico, vigilância contínua e ênfase na submissão e falta de autonomia.

Foucault (2010) compreende que o processo de subjetivação é a associação do externo e do interno, que surge da influência dos aspectos políticos, econômicos e sociais. Vivendo em uma instituição, uma criança ou adolescente têm seus processos de subjetivação formados a partir da norma, do controle, da vigilância e do abafamento da singularidade, o que pode gerar pessoas com dificuldades de se relacionarem e com pouca autonomia.

Imaginemos as consequências futuras para uma criança que foi encaminhada para um abrigo com meses, permanecendo institucionalizada por anos. O referencial de família é negado a ela. A rotatividade de crianças que são acolhidas e desligadas, bem como a mudança de profissionais, gera uma impressão de superficialidade e fragilidade das relações humanas.

Acolhimento institucional e educação formal

Após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o Estado torna-se responsável por garantir a educação básica (ensino fundamental e ensino médio) para todos os cidadãos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) regulamentam que a educação deve ser considerada uma política pública.

As instituições de acolhimento se equiparam a um lar. Além da preocupação com os cuidados básicos com alimentação, vestuário, higiene, devem se atentar para que as crianças e os adolescente fortaleçam sua identidade. Os moradores devem, assim como em um lar, ir à escola para adquirirem a educação formal e conviverem com os pares. É recomendado que a criança ou o adolescente permaneça na mesma instituição escolar que frequentava antes do acolhimento. Ser acolhido gera sofrimento pelo afastamento de sua rotina, amigos, familiares. Transferir para uma nova escola corresponde a outro rompimento (GULASSA, 2010).

Após o acolhimento, na construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), deve-se estipular como ocorrerá o acompanhamento da situação escolar de cada criança e do adolescente acolhido. Os profissionais da instituição de ensino devem contribuir para a construção do PIA (BRASIL, 2009).

A importância da integração entre esses ambientes (escola e instituição de acolhimento) é salientada nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento. Os profissionais da instituição de acolhimento devem participar das reuniões escolares e demais atividades que a escola promover, não excluindo a necessidade de os responsáveis estarem cientes da vida acadêmica de suas crianças e adolescentes. As famílias, salvo quando houver algum fator impeditivo, devem ser estimuladas a participar da vida acadêmica de seus infantes compartilhando, também, reuniões e festividades (BRASIL, 2009).

Izar (2012) desenvolveu uma pesquisa-ação em uma instituição de acolhimento com o objetivo de analisar a práxis educativa e o Projeto Político Pedagógico em abrigos para crianças e adolescentes. A autora considera que as formas de oferecer proteção a crianças e adolescentes que não podem conviver temporariamente com os familiares modificou-se ao longo da história, contudo, as questões educacionais sempre foram deixadas sob a responsabilidade dos gestores das instituições e o

acompanhamento pedagógico, muitas vezes, sob responsabilidade dos demais funcionários sem formação específica ou preparo. Por essa omissão, segundo a autora, são comuns as situações em que os espaços idealizados para a proteção e promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes tornem-se um espaço violador de direitos.

Adoção

O Poder Familiar pode ser destituído e a criança, ou o adolescente, encaminhados para a adoção quando as equipes do sistema de garantia de direito não conseguem êxito em suas ações e a família não modifica seus comportamentos para garantir o desenvolvimento pleno dos seus infantes (ECA, 1990).

A adoção é o processo em que um adulto, ou mais de um, torna-se responsável por uma criança que não é seu descendente ou irmão biológico. A adoção é uma Medida Protetiva excepcional e irrevogável à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou do adolescente na família natural ou ampliada. Os adotantes passam a responder por todas as necessidades das crianças, sejam afetivas, materiais ou educacionais (BRASIL, 2010).

Breve histórico da adoção no Brasil

A ação de adultos tornarem-se responsáveis por uma ou mais crianças ou adolescentes com as quais não possuem vínculos biológicos não se iniciou com a sociedade moderna. Noemi e Rute, Eli e Samuel, Davi e Mefibosete, José e Jesus são exemplos de adoção descritos na Bíblia (A BÍBLIA, 2008).

No Brasil, somente em meados do século XIX e início do século XX é que começam a serem formuladas políticas públicas voltadas à proteção das crianças (Weber, 2005).

No ano de 1979, o Código de Menores traz grandes avanços para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. A adoção é inclu-

ida como Medida Protetiva da infância e não mais um direito da família. São estabelecidas duas formas de adoção: a adoção simples e a adoção plena. A simples tinha como objetivo regularizar a situação de crianças e adolescentes intermediando o acordo entre famílias. A adoção plena garantia ao filho adotivo os mesmos direitos do filho biológico e explicitava o rompimento de vínculos entre o adotado e a família biológica. Os estrangeiros só podiam realizar a adoção simples. Os adotantes, segundo o Código de Menores, deveriam comprovar estabilidade conjugal, idoneidade moral, atestado de sanidade física e mental e adequação ao lar.

O marco legal referente à adoção ocorre em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A adoção simples deixa de existir, sendo o Poder Judiciário responsável pela condução de todos os processos de adoção. A adoção somente ocorrerá após a perda do poder familiar, garantindo o direito dos familiares em serem ouvidos e contestarem a decisão judicial. A idade mínima do adotante passa a ser 21 anos, a condição do estado civil do adotante passa a ser irrelevante, define-se a impossibilidade de adoção por acedentes e irmãos, regulamenta-se a adoção unilateral ou monoparental (quando a criança é adotada pelo padrasto ou madrasta) e adoção singular (por uma só pessoa), critérios específicos para a adoção internacional são definidos e a gestante também passa a ser respeitada legalmente (BRASIL, 1990).

Algumas críticas são dirigidas ao ECA pela ênfase dada à necessidade de permanência da criança ou do adolescente na família biológica. Dias (2016) afirma que é equivocado tentar manter a criança ou o adolescente na família biológica a qualquer preço para atender à necessidade legislativa de esgotar as possibilidades na família biológica. Ao realizar várias tentativas de reintegração com a família nuclear ou estendida as crianças e os adolescentes são revitimizados acumulando sucessivas perdas e aumentando o sentimento de abandono.

Para Weber (2005) devemos pensar a adoção como um procedimento que permite dar uma família a quem não tem, e não comparti-

lhar do senso comum de providenciar filhos para famílias. Ao pensarmos na adoção como uma forma de garantir o interesse da criança, refletimos sobre as motivações de quem deseja adotar.

Segundo os estudos de Weber (1996, 2005) as motivações para adotar podem ser variadas, dentre as principais encontramos o desejo de ser pai ou mãe, necessidade de preencher a solidão, proporcionar companhia a um filho único, escolher o sexo do seu próximo filho e, até mesmo, substituir um filho natural falecido.

Costa e Ferreira (2007) refletem que a adoção sempre existiu, mas pretendia atender aos interesses dos adultos e, atualmente, o quadro tem se modificado: as adoções visam o melhor interesse da criança e do adolescente. Freire (2001) é citado pela autora que utiliza o termo adoções modernas para se referir a Adoção Tardia, de grupo de irmãos, de crianças com necessidades especiais, portadoras do vírus HIV e as adoções inter-raciais. Analisaremos cuidadosamente fatores relacionados à Adoção Tardia.

Adoção Tardia

O tema adoção é amplo e a Adoção Tardia é uma especificidade que merece atenção. Weber (1998) e Vargas (1988) definem Adoção Tardia como aquela em que crianças maiores de dois anos são adotadas. Essas crianças não se enquadram no perfil escolhido pela maioria dos pretendentes à adoção.

Segundo Weber (2000), as crianças maiores de dois anos ou adolescentes geralmente foram afastadas do convívio familiar tardiamente, devido a inúmeras tentativas de empoderamento familiar, ou em muitos casos, “esquecidas” pelo Estado em instituições de acolhimento.

A possibilidade de acompanhar o desenvolvimento biopsicossocial desde a tenra idade e participar dos processos de aprendizagem formal e informal são, geralmente, os desejos de famílias que não possuem filhos biológicos e, dessa forma, procuram, através da adoção,

vivenciar todas as fases de desenvolvimento humano. O medo de que a criança que passou por instituições ou várias famílias não se adapte ao novo ambiente ou o receio que a criança ou o adolescente queira ir em busca da família biológica futuramente são fatores que influenciam na decisão de adotar crianças menores (CAMARGO, 2005).

Fatores culturais que valorizam a consanguinidade, expectativas em adotar um bebê e que este, ao crescer, realize as idealizações da família sem fugir do que foi desejado e a falsa concepção de que a personalidade é rígida e se forma somente nos primeiros anos de vida, dificultam a adoção de crianças maiores e adolescentes (CORREIA, 2010).

Vargas (1988) afirma que a Adoção Tardia é postergada porque muitos pretendentes a adotar acreditam ser impossível que a criança supere suas experiências pessoais, sendo insuficiente o cuidado e o amor que possam vir a receber pela família adotante e, assim, modificar sua forma de vivenciar as situações e construir vínculos afetivos.

Camargo (2005) analisa que algumas famílias acreditam que iniciamos a “criação” de um indivíduo nos seus primeiros dias de vida, moldando-os da forma com que sonhamos e, dessa forma, a relação entre pais e filhos será saudável e tranquila ou que a referida relação seria mais próxima de uma relação biológica quando o adotado é um recém-nascido. Realmente trata-se de um mito visto que os filhos biológicos também demonstram contestação em relação aos pensamentos dos pais. Esse comportamento é acentuado na adolescência. Essa discrepância entre o desejo dos pais e os comportamentos reais dos filhos é saudável e faz parte da evolução enquanto indivíduos. Conforme percebemos o mundo, elaboramos nossas próprias ideias e efetivamos nossas escolhas. Outro pensamento comum é que o vínculo afetivo é melhor estabelecido quando a criança se encontra na fase inicial de desenvolvimento.

Além desses fatores, algumas famílias compactuam com o segredo da adoção, dessa forma, manifestam preferência por adotar um bebê que não se recordará do processo de adaptação. Essa intenção em

manter o segredo da adoção é melhor elaborada no curso para pretensos a adoção, no qual se pontuam os malefícios de tal atitude.

Weber (1996) esclarece que, em geral, relacionamentos são processos delicados independente de se tratar de relações marido-mulher, amigos ou pais e filhos. Weber (2005) pontua que comportamentos apresentados como negativos (desobediência, rebeldia, maus hábitos) nos relacionamentos de pais e filhos adotivos estão presentes, da mesma forma, nos relacionamentos de pais e filhos biológicos. Contudo, parece que os casos malsucedidos de Adoção Tardia acabam sendo generalizados por serem explorados pela mídia. A falta de estudos sérios sobre o assunto e até mesmo a generalização de casos clínicos dramáticos, no quais o indivíduo não supera a perda da família biológica, contribuem para a crença popular de que a Adoção Tardia é determinante de vários conflitos, formando uma representação social limitada e errada sobre a relação Adoção Tardia e fracasso.

No estudo de Queiroz e Brito (2013) buscou-se analisar o perfil de pretensos à adoção percebendo que os inscritos também sofrem preconceitos sociais sendo questionados por familiares e conhecidos sobre o porquê de adotarem crianças maiores. Algumas pessoas acreditam que o ser humano é concebido “predestinado” a ser bom ou ruim de acordo com seu “sangue” ou “genética”.

Sampaio, Magalhães e Carneiro (2018) entrevistaram dez pessoas que adotaram crianças maiores de dois anos. O objetivo da pesquisa foi relatar o período de adaptação e as relações entre os adotados e adotantes. As autoras avaliam que a compreensão que os pais têm sobre o processo de desenvolvimento e influências do ambiente no desenvolvimento das crianças contribuem para uma melhor adaptação. Alguns dos entrevistados relataram receio de não serem aceitos pelo filho. Essa insegurança pode resultar em superproteção e comprometer a educação da criança. A ausência de informações sobre o histórico de saúde das crianças adotadas interferiu negativamente no processo, causando inquietação nos pais. As autoras também concluíram que medos, fragili-

dades e inseguranças das crianças, assim como dos futuros pais, devem ser trabalhados para o sucesso da adoção, seja ela tardia ou não.

Peiter, citado por Goldfajn (2012), reflete que a adoção não pode ser vista como uma solução mágica para todos os problemas e não ultrapassa os traumas que as crianças e os adolescentes podem ter desenvolvido, dessa forma faz-se necessário o acompanhamento técnico durante todo o processo de adoção, bem como a indicação de psicoterapia.

Sampaio (2017) considera que quando os pais adotantes julgam que os hábitos da criança adotada são rígidos e não podem ser modificados, há um comprometimento na relação familiar. A família deve compreender que antigos hábitos são substituídos aos poucos por novos. Nesse sentido, o autor realça a importância de uma rotina familiar para que a criança se torne propensa a mudanças.

Speck (2013), após estudo sobre Adoção Tardia, reforça a necessidade do período de convivência e que ele seja acompanhado por uma equipe preparada. Para a autora, cada caso de Adoção Tardia é único, não sendo possível generalizações sobre o sucesso ou fracasso do processo.

Estudando casos de adoções malsucedidas, Muniz (2016) elenca os fatores de risco e de proteção para a adoção. Crianças com necessidades especiais ligadas a comportamentos ou emoções são mais propensas a vivenciar uma adoção malsucedida, enquanto deficiências físicas e cognitivas não se mostram como fatores que influenciam o sucesso da adoção.

Fatores relacionados ao perfil da família estão relacionados aos casos de adoções tardias bem-sucedidas: pais com filhos biológicos, idade superior a quarenta anos e espiritualidade tem menor probabilidade de adoção malsucedida (MUNIZ, 2016).

Além dos traumas originados no rompimento com a família biológica, estão presentes na vida de crianças mais velhas os danos causados pelo acolhimento institucional. A criança mais velha e o adoles-

cente tendem a permanecer longos períodos nas instituições e sua saída configura-se em um novo rompimento. Essa sequência de traumas, rompimentos e frustrações interfere diretamente na formação de vínculos afetivos entre a criança mais velha ou adolescente e a família adotante. A convivência entre humanos gera afeto e carinho. Mesmo sendo uma medida provisória, os laços das crianças institucionalizadas com os cuidadores e as outras crianças não podem ser desconsiderados. A autora afirma que a psicoterapia auxilia a criança a vencer seus medos e superar seus traumas, aceitando uma nova relação e contribuindo para uma Adoção Tardia bem-sucedida (SPECK, 2013).

No estudo de Speck (2013) compreendeu-se o processo de adoção de duas crianças, sendo uma de três e outra de dez anos, na perspectiva da criança e da família. Observou-se a necessidade das crianças em “comprovarem” o real amor dos pais adotivos para posteriormente sentirem-se integrantes da família. Dessa forma compreendemos o fato das crianças aumentarem a emissão de comportamentos socialmente negativos, como mentiras e agressividade, quando os pais mencionam a possibilidade de “devolução”.

Silva (2010) buscou em sua pesquisa avaliar adolescentes que foram adotados quando tinham idade superior a dois anos. Evidenciou-se que a retirada da criança de sua família e a colocação em instituição de acolhimento são traumáticas. Raramente a criança tem compreensão do que está acontecendo. Uma equipe técnica, a exemplo de profissionais atuantes no Poder Judiciário ou na Assistência Social, e Conselheiros Tutelares bem preparados minimizam os danos emocionais acarretados. A autora relata que, apesar dos avanços das últimas décadas, em alguns casos o abrigo continua sendo um depósito para as crianças, a exemplo da Roda dos Expostos. Sobre o tempo prolongado de acolhimento, a autora enumera alguns fatores:

Podemos também observar que contribuíram para a permanência prolongada no abrigo: a insistência dada pela legislação para a reintegração da criança, sem contudo, investir em políticas públicas para promover o retorno da criança para a

sua família biológica; a demora na destituição do poder familiar; os critérios restritos dos requerentes à adoção em relação ao perfil do adotado, bem como a falta de preparação da família adotante para receber uma criança na condição de filho. Desta forma, confirmamos que os preconceitos, a legislação brasileira, as exigências e a falta de preparação dos requerentes à adoção prejudicam a adoção de crianças maiores. (SILVA, 2010, p 12)

A adoção deve ser um processo racionalmente analisado, planejado e executado. Não se pode tornar mãe ou pai adotivos acidentalmente. A Adoção Tardia requer maior superação de medos e preconceitos. Essas crianças mais velhas e adolescentes não podem continuar esquecidos em abrigos. Não podem continuar sendo tratados como objetos da família biológica, por conta de um biologismo preconceituoso. A Adoção Tardia deve ser tratada com a seriedade necessária pelos Poderes Executivo e Judiciário. Abertura para maiores diálogos sobre o tema, adoção de políticas públicas de incentivo a Adoção Tardia e, principalmente, respeitar o melhor interesse da criança, são medidas que podem minimizar o tempo de acolhimento de crianças acima de dois anos e adolescentes.

Sistema nacional de adoção e acolhimento

Existem várias crianças e adolescentes institucionalizados aguardando para serem adotados e, também, um número elevado de famílias cadastradas e habilitadas para adotar. A maioria dos adotantes opta por crianças abaixo de cinco anos. Essa preferência reflete na “Pirâmide Invertida da Adoção” (PANKE; FORTUNA, 2015).

Segundo Panke e Fortuna (2015), somente 5% das crianças e adolescentes que esperam ser adotados tem o perfil desejado pelos adotantes. Tratando-se de Adoção Tardia, de adoção de crianças com necessidades especiais e grupo de irmãos, a situação torna-se mais complicada.

Consultando o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), no site do Conselho Nacional de Justiça, é possível acessar o Cadastro Nacional de Adoção (CNA) e verificar a realidade brasileira relativa à adoção. O CNA foi lançado em 2008 e é coordenado pela Corregedoria do Conselho Nacional de Justiça, sendo uma ferramenta que além de analisar a realidade, auxilia juízes na condução de processos de adoção. Além de relatórios estatísticos sobre as crianças e adolescentes aptos para adoção e dos pretensos à adoção, o sistema traz informações do antigo Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CNCA).

Através do CNCA é possível verificar a quantidade de guias de acolhimento por Estado, a quantidade de guias de desligamento por Estado, quantidade de acolhidos por Estado, quantidade de entidades de acolhimento por Estado, quantidade de acolhidos por idade, quantidade de acolhidos por sexo, quantidade de guias de acolhimento por ano e órgão, quantidade de guias de desligamento por ano e órgão e o perfil das crianças cadastradas.

É necessária uma análise do termo “raça” utilizado no site. Apesar de reproduzirmos fidedignamente os termos presentes no site, ponderamos que o uso do termo raça é reflexo do pensamento hegemônico. Segundo Salzano (2005), há um conceito biológico e um conceito social de raça. A crença na existência de raças humanas pode contribuir para justificar a discriminação. O fato científico que não existem raças humanas deve ser absorvido pela sociedade e incorporado a atitudes morais como forma de opor-se a hierarquia entre povos.

Munanga (2015), de forma abrilhantada, pontua que na sociedade brasileira, altamente mestiçada, os indícios da discriminação devem ser buscados nas diferenças socioeconômicas e não nas diferenças raciais.

Breve análise dos dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento

Consultando o site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em março de 2018, verificamos que constava no estado de Goiás, 7.366 Guias de Acolhimento de crianças e adolescentes e 5.654 Guias de Desligamentos. As Guias de Acolhimento remetem-se às crianças e aos adolescentes que foram acolhidos institucionalmente. As Guias de Desligamento são emitidas pelo Juizado da Infância e Juventude quando a criança ou o adolescente deixa a instituição para retornar à família biológica ou para a família substituta. No ano de 2019, mês de agosto, o sistema identificou 8.657 Guias de Acolhimento e 6.842 Guias de Desligamentos, apontando um aumento no número de crianças acolhidas.

No estado de Goiás, ainda segundo consulta no *site* do CNJ, encontramos no mês de março de 2018, 1.591 crianças acolhidas em 137 instituições. Em agosto de 2019, o número de crianças acolhidas totalizou 1.661 em 150 instituições de acolhimento. Ou seja, o número de crianças acolhidas no Estado aumentou, bem como o número de instituições.

No dia 25 de agosto de 2019, havia 9.608 crianças e adolescentes cadastrados no CNA, destas, 3.204 são consideradas como sendo da raça branca, 1.596 da raça negra, 18 da raça amarela, 4.761 da raça parda e 29 da raça indígena. Devemos nos atentar para o fato de muitas pessoas da raça negra reconhecerem-se como pardos devido a questões sociais. Somando-se os que foram considerados da raça negra e os da raça parda, temos um total de 66,16%.

O número total de pretensos à adoção cadastrados na mesma data era de 46.148, dos quais 14,3% somente aceitam crianças brancas, 92,51% aceitam também crianças brancas e 51,4% aceitam todas as raças (CNJ, 2019). É notório que 55% das crianças cadastradas possuem irmãos, sendo que 61,68% dos pretensos à adoção não aceitam adotar grupo de irmãos, enquanto 25,66% possuem problemas de saúde e 60,48% dos pretendentes a adoção não aceitam crianças com condição médica especial (CNJ, 2019).

O maior número de crianças cadastradas (4.154) e o maior número de pretensos a adoção (22.270) encontram-se na região Sudeste.

O menor número de crianças cadastradas é na Região Norte (388) que também tem o menor número de pretensos a adoção (1.580). Goiás possuía, em agosto de 2019, 200 crianças cadastradas e 1.486 pretensos à adoção cadastrados. A adoção irregular ou “à brasileira” continua ocorrendo, sendo assim, muitas famílias não se cadastram como adotantes impossibilitando uma análise real da situação. Não se pode afirmar, somente pelos relatórios do CNJ, qual a região na qual ocorre o maior número de adoções.

No que concerne à faixa etária, 10,81% dos pretensos à adoção querem adotar crianças até um ano, 14,27% até os dois anos, 17,88% até três anos e 14,95% até quatro anos. Somente 3,51% adotariam crianças até oito anos e, apenas, 0,15% aceitam crianças até dezesseis anos. Somente 4,18% das crianças cadastradas têm um ano, ao passo que 16 anos é a idade com maior prevalência no cadastro de indivíduos aptos a serem adotados, representando 6.88% do total (CNJ, 2019).

Considerações Finais

Toda criança e todo adolescente tem o direito à convivência familiar assegurado por lei, contudo, não basta uma lei para garantir o desenvolvimento pleno dos que se encontram institucionalizados no Brasil. É necessária uma mudança de paradigma e do pensamento predominante sobre adoção.

Analisando os dados apontados neste trabalho, percebemos que o número de crianças e adolescentes acolhidos em Goiás está aumentando. Devemos analisar a aplicabilidade e eficácia das demais Medidas Protetivas previstas no ECA, tendo em vista que o acolhimento é medida excepcional e provisória, somente devendo ser aplicada em casos extremos de violação de direitos.

O Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento possibilita um olhar geral sobre a adoção, contudo, algumas informações seriam relevantes, como o número de acolhidos por instituição, o tempo de per-

manência nas instituições, os programas de Família Acolhedora e os casos de adoção irregular que se tornaram conhecidos.

Mesmo com diversos trabalhos apontando os comprometimentos gerados nas crianças e adolescentes devido ao Acolhimento Institucional, novas instituições continuam sendo abertas, contrariando a recomendação do ECA para que o acolhimento seja preferencialmente em Famílias Acolhedoras.

As mudanças culturais das últimas décadas no que se refere à concepção de infância e adoção são marcantes. O papel da mulher na sociedade mudou significativamente. A visão que a genitora é responsável pelos cuidados dos filhos enquanto os genitores são responsáveis pelo sustento econômico tem se modificado constantemente, refletindo em mudanças no ECA, como a guarda compartilhada. A “aceitação” de casais homoafetivos tem se tornado cada vez maior pela sociedade, inclusive a adoção por eles tornou-se possível e já ocorre.

Com a proeminência do ECA, a criança e o adolescente deixaram de ser uma propriedade dos pais e são percebidos como sujeitos, todavia, um extenso caminho ainda deve ser percorrido no que tange à Adoção Tardia e o melhor interesse da criança e do adolescente.

O princípio do melhor interesse da criança e do adolescente é sacrificado em detrimento de diversos fatores, como recorrentes tentativas de reintegração familiar sem oferecer o apoio familiar adequado.

O preconceito em relação à Adoção Tardia impede muitas famílias de realizarem o sonho de terem filhos, gerando uma frustração pessoal ao mesmo tempo em que reflete na permanência prolongada de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento ou Famílias Acolhedoras.

Os filhos adotivos, assim como os biológicos, passarão por períodos difíceis inerentes à idade e apresentarão pensamentos divergentes dos responsáveis. O filho real não corresponde ao filho perfeito presente no pensamento utópico dos pais. Autores que relacionam casos malsucedidos de adoção com a idade da criança adotada apontam

deficiência no acompanhamento técnico durante e após o processo de adoção, não a características das crianças.

Empiricamente, casos de Adoção Tardia bem-sucedidos ocorrem e garantem os direitos das crianças e dos adolescentes. Contudo, são pouco divulgados e a maioria dos pretendentes à adoção continua estipulando uma idade máxima para a criança a ser adotada. Pondera-se que o primeiro passo para compreender o processo de escolha dos adotantes é ouvi-los, acolher seus desejos, anseios, medos e dúvidas.

Compreender as motivações dos postulantes à adoção na escolha do perfil desejado da criança a ser adotada é indispensável para desenvolvermos estudos que auxiliem no rompimento dos preconceitos ainda existentes e implementação de políticas públicas de incentivo à Adoção Tardia. Comprometendo o futuro de nossas crianças comprometemos nosso futuro.

Analisar os dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, após discorrer sobre o ECA, Medidas Protetivas, Acolhimento Institucional e Adoção, traz à comunidade acadêmica a necessidade de estudos mais profundos sobre o tema.

Referências

A BIBLIA. **Jesus lava os pés aos discípulos**. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. Velho e Novo Testamento.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 19 de outubro de 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 04 de agosto de 2018.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 18 de outubro de 2019.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004. Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. 2004. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acessado em: 03 de março de 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - PNCFC. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2006. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf>. Acessado em: 05 de agosto de 2019.

BRASIL. Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2009. Reimpressão 2014. Brasília: 2009

BRASIL. Orientações técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional de Assistência Social. 2009. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>. Acessado em: 27 de janeiro de 2019.

BRASIL. Orientações Técnicas Para Elaboração do Plano Individual de Atendimento de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento. Ministério de Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/OrientacaoestecnicasparaelaboracaodoPIA.pdf. Acessado em: 14 de julho de 2019.

CAMARGO, M. L. Adoção Tardia: representações sociais de famílias adotivas e postulantes à adoção (mitos, medos e expectativas). **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 4, p. 58 - 58, 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97679/camargo_ml_me_assis.pdf?sequence=1. Acessado em: 25 de maio de 2018.

CAMARGO, M. L. Adoção Tardia no Brasil: desafios e perspectivas para o cuidado com crianças e adolescentes. *In: Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente* - Adolescência hoje: desafios, práticas e políticas. São Paulo -

SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em:

. Acessado em: 26 de maio de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Cadastro Nacional de Adotantes**. Disponível em: Acessado em: 28 de março de 2018.

CORREIA, MONIQUE COSTA. **Abandono e Adoção**. 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k213667.pdf. Acessado em 15 de março de 2019.

COSTA, NINA ROSA DO AMARAL; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Tornar-se Pai e Mãe em um Processo de Adoção Tardia**. Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-7972&lng=en&nrm=iso. Acessado em 19 de setembro de 2018.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias** (Livro Eletrônico). 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016. Disponível em: . Acessado em 20 de setembro de 2018.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim, **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado**. Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias. 2017, 7ª Edição.

EBRAHIM, Surama Gusmão. (2001). Adoção Tardia: Altruísmo, maturidade e estabilidade emocional. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, 14(1), 73-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5208>. Acessado em 10 de outubro de 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1975/2010.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro (org.) **Novos rumos do acolhimento institucional** - São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

IZAR, Juliana Gama. O projeto pedagógico em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes: *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** [Proceedings online] Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000092012000100041&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 10 de maio de 2019.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742015000300020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2019.
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>.

MUNIZ, Flávia de Moura Rocha Parente. **Adoções que não deram certo: o impacto no desenvolvimento da criança e do adolescente na perspectiva do profissional**. 2016. Disponível em:
<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/246>. Acessado em: 18 de setembro de 2019.

PANKE, Marcela; FORNTUNA, Maria Eduarda. **Menos de 5% das crianças têm perfil desejado para adoção**. 2015. Disponível em: . Acessado em: 26 de março de 2018.

PAPALIA, Diane E; SALLY, WendkosOlds. **Desenvolvimento Humano**. Trad. Daniel Bueno, 7ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEITER, C. (2011). Adoção – Vínculos e rupturas: Do abrigo à família adotiva. São Paulo: Zagodoni Editora. Resenha de: GOLDFAJN, Denise Salomão, **Jornal de Psicanálise** 45 (82) p. 249-252, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v45n82/v45n82a18.pdf>. Acessado em: 19 de setembro de 2019.

QUEIROZ, Ana Claudia Araújo; BRITO Liana. **Adoção Tardia: O Desafio da Garantia do Direito à Convivência Familiar e Comunitária**. 2013. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/13161/9620>. Acessado em: 13 de julho de 2019.

SALUN, Maria José Gontijo. A efetivação do ECA: uma política com a participação de vários parceiros. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades**. Brasília, Ed. Conselho Federal de Psicologia. 2016.

SALZANO, Francisco Mauro. **Raça, racismo e direitos humanos. Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 225-227, jun. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100015&lng=pt&nrm=iso. acessos em 24 out. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832005000100015>.

SAMPAIO, D. S., MAGALHÃES, A. S., CARNEIRO, T. F. Pedras no Caminho da Adoção Tardia: Desafios para o Vínculo Parento-Filial na Percepção dos Pais. **Trends in Psychology /Temas em Psicologia**. Rio de Janeiro, vol. 26, nº 1, p. 311-324, 2018. Disponível em: www.sdadkadllkasdl.com.br. Acesso em: 17 de setembro de 2019

SILVA, Jaqueline Araújo. Adoção de crianças maiores: percepções e vivências dos adotados. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 434-436, ago. 2010. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200014&lng=pt&nrm=iso)

11682010000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 de setembro de 2019

SPECK, Sheila. **De um Nascimento a Outro: O Processo de Filiação de Crianças Maiores**. 2013. Disponível em:

<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/851>. Acessado em: 19 de setembro de 2019.

VALENTE, Jane. **Família Acolhedora: as relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento**. São Paulo: Paulus, 2013.

VARGAS, Marлизete Maldonado. **Adoção Tardia: da família sonhada à família possível**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

WEBER, L.N.D. (1998). **“Quero que alguém me chame de filho” abandono, pobreza, institucionalização e o direito à convivência familiar**. Disponível em: www.nac.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/07/1998_Quero_que_alguem_me_chame_de_filho.pdf Acessado em: 23 de agosto de 2019.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskvi. Os filhos de Ninguém: abandono e institucionalização de Crianças no Brasil. Artigo publicado na **Revista Conjuntura Social** (Rio de Janeiro), 2000, No. 4, p. 30-36. Disponível em: lidiaweber.com.br/Artigos/2000/2000Osfilhosdeninguem.pdf. Acessado em: 25 de julho de 2018.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskvi. **Abandono, institucionalização e adoção no Brasil: Problemas e Soluções**. O Social em Questão. 2005. Disponível em: <http://psicologiaadocao.blogspot.com/2012/04/abandono-institucionalizacao-e-adocao.html>. Acessado em 23 de setembro de 2018.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskvi, **Família Adotivas e Mitos sobre Laço de Sangue**. 1996. Disponível em:

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000168&pid=S1516...lng.

Acessado em 20 de setembro de 2018.

10. O tráfico internacional

de crianças e adolescentes e o paradoxo da adoção internacional

Suelim Iasmine dos Santos Braga
Denis Carara de Abreu

Quando os portões se abrem

Da mesma forma que o oxigênio se constitui como algo vital para o corpo humano o afeto o é para a subjetividade humana. Sentimentos de acolhimento, pertencimento, de carinho e esperança dão sentido a existência de qualquer ser. Um ser deslocado destes microuniversos emocionais tende a desenvolver problemas identitários. Sofrer de um banzo de lugares que não conheceu. De momentos que não partilhou. De corações que não lhe tocaram.

Tais condições deveriam ser uma obrigação da natureza para qualquer pessoa. Porém, há quem teve desta, subtraída a oportunidade de ser e estar em grupo, em família. Célula matriz de conceitos, ética, valores e perspectivas. Célula que pode ser composta pela simples equação: um mais um. Ou seja, família pode ser aquela uma pessoa a quem um ser deseja respeitar, conviver, amar e teme decepcionar. Família é o começo. O parainfado para o convívio em sociedade. O passaporte para um futuro não determinado e cheio de possibilidades.

A adoção é gesto. Movimento de coração para coração. Um locus que dá sentidos e horizontes. Horizontes amplos como o céu. Um céu por onde se pode voar e traçar rotas. Rotas que unem caminhos e sonhos. Existem regras para este gesto. Estudos sobre como emocionalmente proceder. Estatísticas sobre suas benesses. E anos de experiências que contam por si destas viagens sobre amar e ser amado. Mas

também há rotas de fuga por onde regras escoam e somem. Por onde seres embarcam em desilusões e decepções. Por onde nada do que deveria ser acontece.

E é neste momento, quando os portões se abrem e o pássaro de metal carrega infantes que, por vezes, o sonho vira um thriller de terror. O ser vira coisa. Mercadoria. Moeda de troca. A adoção internacional, objeto deste texto, carece de olhar atento. De sensibilidade e cuidado. Cuidamos aqui então, de traçar pequenas rotas de estudo, como forma de auxiliar a dar visibilidade a um fenômeno quase não humano, realizado por seres pouco humanos, sobre seres que apenas desejam...tornar-se um bom humano.

A adoção internacional como um meio para o tráfico internacional.

Inicialmente, antes de adentrar nas discussões a respeito da utilização do instituto da adoção como um meio para o tráfico internacional de crianças e adolescentes, necessário se faz entender o conceito de tráfico internacional e as suas consequências jurídicas.

O Brasil promulgou em 12 de março de 2004 o Decreto nº 5.017, o qual internaliza o Protocolo Adicional à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças, o qual disciplina em seu artigo terceiro a definição de tráfico:

a) A expressão "tráfico de pessoas" significa o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração. A exploração incluirá, no mínimo, a exploração da prostituição de outrem ou outras formas de exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, escravatura

ou práticas similares à escravidão, a servidão ou a remoção de órgãos.

Sobre o conceito acima exposto, a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, de 2007, salienta que:

Tratando-se de crianças e adolescentes, isto é, com idade inferior a 18 anos, o consentimento é irrelevante para a configuração do tráfico. Quando se tratar de homens adultos e mulheres adultas o consentimento é relevante para excluir a imputação de tráfico, a menos que comprovada ameaça, coerção, fraude, abuso de autoridade ou de situação de vulnerabilidade, bem como a oferta de vantagens para quem tenha autoridade sobre outrem¹.

Ademais, segundo o Guia de Referência para a rede de enfrentamento ao tráfico de pessoas no Brasil, do Ministério da Justiça, “para que se configure o delito do tráfico de pessoas não é necessário que se produza a exploração, mas sim, que se verifique a intenção manifesta de explorar a pessoa”, sendo necessário três elementos para a sua configuração, sendo estes a ação, o meio e a finalidade.

Assim, os atos são recrutamento, transporte, transferência, alojamento, acolhimento; a finalidade de exploração é a exploração da prostituição de outrem, outras formas da exploração sexual, exploração do trabalho, serviços forçados, escravidão ou situações análogas à escravidão, servidão, extração de órgãos, adoção ilegal; e os meios são a ameaça, uso da força, outras formas de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, abuso de uma situação de vulnerabilidade, entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra.

¹ BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas. Brasília. 2007. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/documentos/cartilha_trafico_pessoas.pdf. Acesso em: 04.05.2019.

A respeito do *modus operandi*, a pesquisa do grupo de Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras - ENAFRON² do Ministério da Justiça, sobre o diagnóstico sobre o tráfico de pessoas nas áreas de fronteira descreve que:

Inicialmente, é importante destacar a carência de informação sobre o *modus operandi* no caso do crime de tráfico de pessoas. Não há estudos de análise criminal feitos especificamente sobre este tema, nem pesquisas documentais em inquéritos policiais ou processos judiciais que permitam uma análise representativa desta questão. Os atores estratégicos entrevistados, por sua vez, têm dificuldades para descrever o modo de execução, mas o fazem a partir dos casos nos quais atuaram. Ou seja, não há estudos documentais ou de análise criminal que possam embasar a discussão sobre o *modus operandi* do crime de tráfico de pessoas, mas, principalmente, observação aleatória da realidade a partir dos operadores do sistema de justiça criminal.

Assim, o tráfico internacional de pessoas pode se apresentar de diversas formas e com diversas finalidades, mas sempre representa uma forma de violação da dignidade humana e de direitos fundamentais mais elementares de todo ser humano. Ocorre que o tráfico internacional, na maioria das vezes, é silencioso, buscando não deixar rastros e evidências, camuflando-se em uma situação legal, como é o caso da adoção internacional de crianças e adolescentes. Assim, criminosos utilizam o instituto da adoção internacional como forma de burlar a legislação e efetivar uma situação de tráfico internacional.

É claro que o instituto da adoção internacional é benéfico a crianças e adolescentes que não conseguem ser adotadas em seu país de origem, gerando assim uma garantia do direito à convivência familiar. Entretanto, se não observados os requisitos legais, essa adoção interna-

² BRASIL. Ministério da Justiça. Pesquisa Enafron – Diagnóstico sobre o tráfico de pessoas nas áreas de fronteira. Disponível em: https://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos-pesquisas/pesquisa_-enafron_202x266mm_1710_19h00_web.pdf. Acesso em: 04.05.2019.

cional pode resultar em uma violação generalizada de direito das crianças e adolescentes em espera por uma adoção.

Sobre o tema, Juliana Boldeke Foltran³ explica que:

Porém, se a adoção não for realizada observando os requisitos legais, ela poderá deixar de ser benéfica para o menor. Devido à burocracia existente, muitas famílias estrangeiras optam por pagar a intermediários valores exorbitantes para que estes “agilizem” o processo de adoção [...]. As décadas de 1980 e 1990 foram o auge das adoções internacionais irregulares, com formação de quadrilhas especializadas em levar diversas crianças para o estrangeiro, sem que houvesse a permissão do País de origem. Nesse aspecto, Fonseca (2006) esclarece que, nessa época, as adoções internacionais estavam em evidência na mídia, devido às constantes irregularidades que as encobriam. O principal argumento utilizado para justificar o ato ilegal era que se estava fazendo uma “caridade” para as crianças que seriam adotadas por estrangeiros. Acreditava-se que, dessa forma, um órfão, ao ser recebido por uma família rica, com domicílio em um país de “primeiro mundo”, estaria a salvo da miséria vivida por seus parentes biológicos.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente determina que a adoção internacional de crianças e adolescentes é possível somente após ter sido comprovado que se esgotaram todas as possibilidades de colocação em família adotiva brasileira, ou seja, a adoção internacional é a última medida, sempre se buscando efetivar a adoção dentro do território nacional⁴. Juliana Boldeke explica ainda que “para

³ FOLTRAN, Juliana Boldeke. O Tráfico Infantil nas Sombras da Adoção Internacional. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 2. Tráfico de pessoas / 2ª Câmara de Coordenação e Revisão, Criminal; Organização: Stella Fátima Scampini. – Brasília: MPF, 2017.p. 131. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/publicacoes>. Acessado em: 24 mai. 2019.

⁴ BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Art. 51. A adoção internacional de criança ou adolescente brasileiro ou domiciliado no Brasil somente terá lugar quando restar comprovado: II - que foram esgotadas todas as possibilidades de colocação da criança ou adolescente em família

que a adoção ilegal se concretizasse, muitas mães consideradas pobres e com baixa escolaridade foram aliciadas por intermediadores, tornando-se vítimas de diretores de creches, enfermeiros, médicos, assistentes de enfermagem e advogados⁵ (FOLTRAN, op. cit., p.135)

Diante disso, a autora explica que muitos juízes foram investigados por facilitação de adoção internacional, pois realizavam a destituição do poder familiar apenas com a fundamentação de que a família biológica possuía baixa renda e não tinha condições de cuidar daquela criança de forma efetiva, razão pela qual adoção seria a possibilidade de um futuro melhor.

Exemplificando, Juliana Boldeke, citando Cláudia Fonseca e Domingos Abreu, afirma que:

Nesse sentido, Fonseca (2006) relembra que na Paraíba, em 1991, a polícia passou a investigar juízes, advogados e funcionários envolvidos em casos irregulares de adoção internacional, denunciando cerca de cinquenta pessoas. Em 1992, no Rio Grande do Norte, um advogado foi condenado a onze anos de prisão devido às irregularidades nas adoções internacionais. Em 1993, o Poder Legislativo iniciou uma grande investigação no Ceará relativa à adoção internacional; nesse aspecto, foram chamados para depor advogados, juízes e diretores de creches com supostas conexões com a adoção internacional. Existiam ainda os “olheiros”. Abreu (2002) informa que estes eram recompensados com dinheiro por alguns advogados pela informação de que “chegou mais uma mulher que quer dar o filho”. Retrata, também, que os informantes normalmente eram enfermeiros, médicos, assistentes de enfermagem e responsáveis por limpeza ou copa⁶.

adotiva brasileira, com a comprovação, certificada nos autos, da inexistência de adotantes habilitados residentes no Brasil com perfil compatível com a criança ou adolescente, após consulta aos cadastros mencionados nesta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017).

⁵ FOLTRAN, op. cit., p.135.

⁶ Ibid., p. 136.

Desta forma, verifica-se que a adoção ilegal virou uma cultura naquela ocasião, cultura evidenciada na mistificação da pobreza como um mal a crianças e adolescentes, sendo a adoção por pais bem-sucedidos financeiramente o melhor caminho a ser trilhado. Assim, vários foram os profissionais envolvidos, os quais, de alguma forma, recebiam benefícios por facilitar os processos de adoção.

Ocorre que aqui é aplicável a expressão “nem tudo que reluz é ouro”, tendo em vista que crianças e adolescentes eram adotados por casais de outros países sob o pretexto de que teriam uma vida melhor e sairiam da miséria que suas famílias biológicas viviam, mas enfrentavam, na verdade, uma situação de tráfico internacional de crianças e adolescentes para diversos fins.

Foltran (2012) relata que, entre 1986 e 1988, as quadrilhas atuavam receptando crianças, principalmente dos estados de Santa Catarina, Paraná, Bahia, Sergipe e Fortaleza. Informa, ainda, que, no fim da década de 1980, cerca de três mil crianças foram levadas de forma ilegal para diversos destinos, entre eles Israel, Itália, Bélgica, França e Alemanha.⁷

Entretanto, essa não é uma realidade apenas dos anos de 1980 e 1990. Claro que com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente as adoções internacionais irregulares diminuíram drasticamente, mas, infelizmente, essa ainda é uma realidade a ser combatida pela comunidade jurídica e pelas autoridades públicas brasileiras. Nesse sentido, Juliana Boldeke explica que:

Armede (2013) complementa, informando que juízes, promotores, conselheiros tutelares, pessoas que trabalham em abrigos, famílias que querem adotar e até mesmo a família mais pobre que, às vezes, por vulnerabilidade, não compreende a dimensão do seu direito de ter do Estado uma melhor condição e o respeito social para se desenvolver acabam acreditando que é melhor colocar a criança para a adoção, porque um casal estrangeiro, uma família mais abastada, vai dar mais

⁷ FOLTRAN, op. cit., p.137.

oportunidades para ela. Outro problema é a corrupção que, muitas vezes, acontece nos cartórios extrajudiciais, que aceitam fazer o registro sem que haja comprovação de que o menor é filho da pessoa que está registrando⁸.

Assim, o que se vislumbra, é que a adoção internacional de crianças e adolescentes como um meio para o tráfico internacional ainda é uma realidade e deve ser discutida, a fim de que se combata um crime silencioso que resulta em uma violação generalizada de direitos de crianças e adolescentes, os quais têm sua dignidade humana vulnerada.

Convenções internacionais de combate ao tráfico internacional.

Inicialmente, em 1814, o Tratado de Paris entre a Inglaterra e França, se ocupou de disciplinar o tráfico de negros com objeto de escravidão. Posteriormente, em 1956, a Convenção de Genebra ampliou o foco a fim de disciplinar a instituição e práticas análogas à escravidão.

Além desses instrumentos internacionais, pode-se verificar os seguintes: Convenção Internacional para a Repressão do Tráfico de Mulheres Brancas (Paris, 1910); Convenção Internacional para a Repressão do Tráfico de Mulheres e Crianças (Genebra, 1921); Convenção Internacional para a Repressão do Tráfico de Mulheres Maiores (Genebra, 1933); Protocolo de Emenda à convenção Internacional para a Repressão do Tráfico de Mulheres Maiores (1974); Convenção e Protocolo Final para a Repressão do Tráfico de Pessoas e Lenocínio (Lake Success, 1949). Sobre o tema, Ela Wiecko explica que:

Em 1994, Resolução da Assembleia Geral da ONU definiu o tráfico como o movimento ilícito ou clandestino de pessoas através das fronteiras nacionais e internacionais, principalmente de países em desenvolvimento e de alguns países com economias em transição, com o fim de forçar mulheres e

⁸ Ibid., p.138.

crianças a situações de opressão e exploração sexual ou econômica, em benefício de proxenetas, traficantes e organizações criminosas, assim como outras atividades ilícitas relacionadas com o tráfico de mulheres, por exemplo, o trabalho doméstico forçado, os casamentos falsos, os empregos clandestinos e as adoções fraudulentas⁹.

Importante salientar também que o Estatuto do Tribunal Penal Internacional – TPI, de 1998, disciplinou os crimes de escravidão sexual e de prostituição forçada como crime contra a humanidade e de guerra. Explica Ela Wiencko¹⁰ que “o conceito de escravidão sexual tem como elementos específicos: a) exercer um dos atributos do direito de propriedade sobre uma pessoa, tal como comprar, vender, dar em troca ou impor alguma privação ou qualquer outra forma de reduzir alguém a condição análoga à escravidão”.

No que concerne à crianças e adolescentes, a Convenção Interamericana de 1998 sobre Tráfico Internacional de Menores tutelou a subtração, transferência ou retenção, ou a tentativa de subtração, transferência ou retenção de um menor, com propósitos ou por meios ilícitos, determinando que o sujeito de proteção da Convenção são pessoas com menos de 18 anos, ou seja, a Convenção não faz a diferenciação de crianças e adolescentes, direcionando-se aos menores de 18 anos.

Em 2003, a Convenção das Nações Unidas promulgou o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças. Segundo o documento internacional:

a) A expressão "tráfico de pessoas" significa o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou uso da força ou

⁹ CASTILHO, Ela Wiecko V. de. Tráfico de pessoas: da Convenção de Genebra ao Protocolo de Palermo. Disponível em http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/trafico-de-pessoas/artigo_trafico_de_pessoas.pdf. p.4. Acessado em: 24 maio 2019.

¹⁰ Ibid., p.4.

a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração. A exploração incluirá, no mínimo, a exploração da prostituição de outrem ou outras formas de exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, escravidão ou práticas similares à escravidão, a servidão ou a remoção de órgãos.

Assim, esses são os principais instrumentos internacionais que tutelam o tráfico internacional, visando a sua repressão, de modo a garantir a efetivação dos direitos humanos de crianças e adolescentes, os quais, por serem vulneráveis, são constantemente alvos do aludido crime.

A legislação brasileira no combate ao tráfico de pessoas

Antes de adentrarmos no estudo da Lei 13.344/2016, que dispõe sobre a prevenção e repressão ao tráfico interno e internacional de pessoas e sobre medidas de atenção às vítimas, importante discorrer sobre os documentos internacionais internalizados pelo Brasil.

Inicialmente, foi expedido o Decreto nº 5.015, de 12 de março de 2004, o qual promulga a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional. Na mesma oportunidade, foi editado o Decreto nº 5.016, que promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional, relativo ao Combate ao Tráfico de Migrantes por Via Terrestre, Marítima e Aérea e o Decreto nº 5.017 que promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças.

Posteriormente, foi editada a Lei nº 11.106, de 28 de março de 2005, que altera os arts. 148, 215, 216, 226, 227, 231 e acrescenta o art. 231-A ao Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código

Penal e dá outras providências. Já no ano de 2006, foi publicada a Portaria MJ nº 2.167, que aprova a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e institui Grupo de Trabalho Interministerial com o objetivo de elaborar proposta do Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas - PNETP.

O Brasil aprovou, ainda, o Decreto nº 6.347, de 08 de janeiro de 2008, que aprova o Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas - PNETP e institui Grupo Assessor de Avaliação e Disseminação do referido Plano e, em 20 de agosto de 2009, aprovou a portaria SNJ nº 31, que define as atribuições dos Núcleos de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e dos Postos Avançados.

Entretanto, o diploma legal mais importante na repressão ao tráfico de pessoas, foi a Lei 13.344 de 2016, a qual dispõe sobre a prevenção e repressão ao tráfico interno e internacional de pessoas e sobre medidas de atenção às vítimas, a referida lei, dispõe em seu art. 2º, que:

O enfrentamento ao tráfico de pessoas atenderá aos seguintes princípios:

I - respeito à dignidade da pessoa humana;

II - promoção e garantia da cidadania e dos direitos humanos;

III - universalidade, indivisibilidade e interdependência;

IV - não discriminação por motivo de gênero, orientação sexual, origem étnica ou social, procedência, nacionalidade, atuação profissional, raça, religião, faixa etária, situação migratória ou outro status;

V - transversalidade das dimensões de gênero, orientação sexual, origem étnica ou social, procedência, raça e faixa etária nas políticas públicas;

VI - atenção integral às vítimas diretas e indiretas, independentemente de nacionalidade e de colaboração em investigações ou processos judiciais;

VII - proteção integral da criança e do adolescente.

Assim, um dos princípios da referida lei é a proteção integral da criança e do adolescente, determinando, ainda, que “a atenção às vítimas dar-se-á com a interrupção da situação de exploração ou violência, a sua reinserção social, a garantia de facilitação do acesso à educação, à

cultura, à formação profissional e ao trabalho e, no caso de crianças e adolescentes, a busca de sua reinserção familiar e comunitária”. Sobre o enfrentamento ao tráfico de pessoas, a lei determina que:

Art. 3º O enfrentamento ao tráfico de pessoas atenderá às seguintes diretrizes:

I - fortalecimento do pacto federativo, por meio da atuação conjunta e articulada das esferas de governo no âmbito das respectivas competências;

II - articulação com organizações governamentais e não governamentais nacionais e estrangeiras;

III - incentivo à participação da sociedade em instâncias de controle social e das entidades de classe ou profissionais na discussão das políticas sobre tráfico de pessoas;

IV - estruturação da rede de enfrentamento ao tráfico de pessoas, envolvendo todas as esferas de governo e organizações da sociedade civil;

V - fortalecimento da atuação em áreas ou regiões de maior incidência do delito, como as de fronteira, portos, aeroportos, rodovias e estações rodoviárias e ferroviárias;

VI - estímulo à cooperação internacional;

VII - incentivo à realização de estudos e pesquisas e ao seu compartilhamento;

VIII - preservação do sigilo dos procedimentos administrativos e judiciais, nos termos da lei;

IX - gestão integrada para coordenação da política e dos planos nacionais de enfrentamento ao tráfico de pessoas.

Art. 5º A repressão ao tráfico de pessoas dar-se-á por meio:

I - da cooperação entre órgãos do sistema de justiça e segurança, nacionais e estrangeiros;

II - da integração de políticas e ações de repressão aos crimes correlatos e da responsabilização dos seus autores;

III - da formação de equipes conjuntas de investigação.

E ainda, sobre as formas de repressão ao tráfico de pessoas, a referida lei disciplina que:

Art. 4º A prevenção ao tráfico de pessoas dar-se-á por meio:

I - da implementação de medidas Inter setoriais e integradas nas áreas de saúde, educação, trabalho, segurança pública, justiça,

turismo, assistência social, desenvolvimento rural, esportes, comunicação, cultura e direitos humanos;

II - de campanhas socioeducativas e de conscientização, considerando as diferentes realidades e linguagens;

III - de incentivo à mobilização e à participação da sociedade civil; e

IV - de incentivo a projetos de prevenção ao tráfico de pessoas.

Desta forma, de uma rápida análise da Lei 13.344 de 2016, verifica-se que ela buscou se alinhar aos institutos internacionais que disciplinam a repressão ao tráfico de pessoas, inclusive adotando como princípio a proteção integral da criança e do adolescente, o que valida a disciplina do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal do Brasil. Ademais, a lei se mostra um importante instrumento, pois se preocupou com as vítimas do tráfico de pessoas, disciplinando que a atenção às vítimas dar-se-á com a interrupção da situação de exploração ou violência, a sua reinserção social, a garantia de facilitação do acesso à educação, à cultura, à formação profissional e ao trabalho e, no caso de crianças e adolescentes, a busca de sua reinserção familiar e comunitária.

Por fim, e mais importante, a lei se preocupou com as crianças e adolescentes, disciplinando a busca de sua reinserção familiar e comunitária, o que evidencia a doutrina da proteção integral, que compreende estes, como sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento, necessitando de políticas públicas específicas que atendam às suas necessidades.

Rotas de tráfico humano no Brasil

Neste momento, importante se faz o estudo das rotas de tráfico humano, pois segundo a Pesquisa do grupo de Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras – ENAFRON sobre diagnóstico do tráfico de pessoas nas áreas de fronteira, do Ministério da Justiça, “os maiores fluxos de pessoas traficadas identificados têm origem nos paí-

ses em desenvolvimento ou pós-conflito, com destino aos países desenvolvidos”. Ademias, a pesquisa esclarece que “os países desenvolvidos têm também uma maior capacidade de identificar e registrar casos de tráfico de pessoas¹¹”.

Salienta-se que conhecer as possíveis rotas de tráfico humano fornece mais subsídios ao seu enfrentamento e uma maior cautela aos profissionais envolvidos em uma adoção internacional, buscando sempre evitar que a adoção internacional seja camuflada para esconder uma situação de tráfico internacional de crianças e adolescentes.

Ademais, a pesquisa do grupo de Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras – ENAFRON esclarece que:

A maioria das rotas identificadas são dentro de uma mesma região, ou seja, países de um mesmo continente, seguida de um quarto dos casos de tráfico de pessoas que são entre diferentes regiões (por exemplo, da América do Sul para a Europa) e 27% dos casos de tráfico que são de tráfico interno (UNODC, 2012a). Isto se explica porque distâncias menores são mais fáceis para se operacionalizar e controlar do ponto de vista do *modus operandi*¹².

A respeito das rotas brasileiras, a pesquisa revela que:

No Brasil, particularmente, em pesquisa publicada em 2002, foram identificadas 240 rotas em 19 estados e no Distrito Federal⁶⁴ (Leal & Leal, 2002). Segundo Leal & Leal (2002, 71), basta identificar “as cidades próximas às rodovias, portos e aeroportos, oficiais ou clandestinos, ou seja, ‘os pontos de fácil mobilidade’, que casos de tráfico de pessoas podem ser identificados. As vias utilizadas são as mais diversas, ou quase todos as vias disponíveis: terrestres, aéreas, hidroviárias e marítimas” (Leal & Leal, 2002,71). Excepcionam-se as vias ferroviárias, que no Brasil raramente transportam pessoas¹³.

¹¹ BRASIL, op. cit., p. 48.

¹² BRASIL, op. cit., p. 99.

¹³ BRASIL, op. cit., p.100.

A pesquisa do grupo de Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras – ENAFRON nos revela uma parte da realidade a respeito do tráfico de pessoas, na qual podemos perceber que os países em desenvolvimento e pós-conflitos são os mais visados para o tráfico, bem como, que em países mais próximos é mais fácil operacionalizar e controlar o *modus operandi*, o que facilita o trabalho dos agenciadores e daqueles que transportam pessoas.

Ademais, a pesquisa mostra a preocupação com cidades próxima à aeroportos, rodovias, portos, ou seja, os pontos de fácil mobilidade, visto que facilitam a locomoção de pessoas em situação de tráfico humano. A respeito de crianças e adolescentes, a pesquisa revela que:

Pesquisas de 2002 e 2004 demonstraram que, aparentemente, a rota determinava os perfis das pessoas traficadas. Por exemplo, crianças e adolescentes traficados eram observadas com mais frequência nas rotas intermunicipais e interestaduais (Leal & Leal, 2002; Colares, 2004). Mas dados deste Diagnóstico ENAFRON, como veremos no item 3 deste Relatório, excepcionam as fronteiras terrestres desta regra, onde crianças e adolescentes traficados para fins de exploração sexual no exterior têm sido observados com frequência. Isto por causa da proximidade geográfica com os países fronteiriços da América do Sul, sendo a linha divisória entre um país e outro, às vezes, tão somente uma rua. Ademais, “cruzar fronteiras” é um ato tão ordinário nestas regiões, e tão pouco vigiado, que inclusive crianças e adolescentes transitam de um país para outro aleatoriamente, sem que a documentação necessária esteja disponível. O tráfico de crianças e adolescentes para fins de servidão doméstica, no entanto, continua acontecendo com mais frequência nas rotas intermunicipais¹⁴.

Entretanto, especificadamente a respeito da adoção ilegal, a pesquisa do grupo de Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras – ENAFRON explica que:

¹⁴ BRASIL, op. cit., p.100.

Crianças e adolescentes recrutados para o trabalho doméstico numa espécie de adoção ilegal é uma realidade dos estados do Amazonas, Pará, Rondônia, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Em regra, são crianças e adolescentes do sexo feminino das cidades do interior e da fronteira que vêm trabalhar em casas particulares em Manaus, Belém, Porto Velho, Campo Grande ou Cuiabá, e até em Cáceres/MT. Em Manaus e Porto Velho, não fica claro se seria efetivamente casos de tráfico de pessoas, ou casos isolados de crianças e adolescentes que estariam sendo vítimas da exploração no trabalho infantil. No entanto, o fato de as crianças e adolescentes serem trazidas do interior e da fronteira para as cidades, combinado com a exploração nas casas particulares, parece concretizar os dois elementos necessários para a configuração do tráfico de crianças e adolescentes¹⁵.

Ademais, revela que:

Apesar da ausência de registros criminais, no NETP/AM (AM Visita 12), um participante do grupo focal relatou conhecer inúmeros casos desse tipo de “adoção” ilegal.¹⁰⁶ Em seu relato, informou que pessoas que circulam entre a capital e as cidades de interior fazem o papel de aliciadoras, notavelmente sem visarem qualquer lucro na intermediação. São, por exemplo, mulheres comerciantes, “sacoleiras”, que levam regularmente produtos (roupas etc.) para venda no interior e que se dispõem a apresentar as crianças e as adolescentes de famílias carentes do interior para famílias que possam lhes oferecer melhores condições de vida e estudo. Os entrevistados relatam que há casos em que acontece a “real integração” dessas meninas nas famílias “adotivas”, sem especificar se isso quer dizer que elas não estejam sendo exploradas no trabalho doméstico. Entretanto, em outros casos, o que se relata é certamente a exploração do trabalho infantil, além de agravantes como a restrição da liberdade e abuso sexual destas crianças e adolescentes por parte de membros da família “adotiva”, e o não cumprimento de promessas de custear a educação delas¹⁶.

¹⁵ BRASIL, op. cit., p.147.

¹⁶ BRASIL, op. cit., p.148.

Ainda, sobre o tráfico internacional de crianças e adolescentes para adoção ilegal, a Pesquisa do grupo de Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras – ENAFRON revela que Foz do Iguaçu, Curitiba, Londrina, São João do Triunfo (PR) são áreas de vulnerabilidade e risco de incidência do tráfico de pessoas para adoção ilegal, com destino para Piraquara (PR), Estados Unidos da América, Paraguai e Argentina.

Assim, ao analisar os dados apresentados pela pesquisa, verifica-se que o tráfico de pessoas para adoção ilegal é uma triste realidade brasileira que deve ser combatida, principalmente pelos agentes público, os quais devem obedecer aos ditames legais para a concessão de uma adoção internacional. Ademais, o país deve demandar atenção nas áreas de risco, como aeroportos, portos, rodoviárias e zonas de fronteiras.

Por fim, importante trazer o conceito de adoção ilegal apresentado pela pesquisa do grupo de Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras – ENAFRON, sendo àquela que “acontece quando crianças e adolescentes são transportadas com ou sem o consentimento ou a autorização dos pais, e são vendidos/entregues para outras pessoas, muito comumente casais, que tenham o desejo de adotar um filho. Tudo é feito sem a observância das formalidades legais de um processo de adoção¹⁷”.

Tráfico de crianças e adolescentes no Brasil: uma análise do Caso Planalto ocorrido no Rio Grande do Norte

O Senado Federal, no ano de 2012, disponibilizou o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito “destinada a investigar o tráfico nacional e internacional de pessoas no Brasil, suas causas, consequên-

¹⁷ BRASIL, op. cit., p.9.

cias, rotas e responsáveis, no período de 2003 e 2011, compreendido na vigência da Convenção de Palermo¹⁸”.

Esse relatório apresenta a tramitação de audiências para averiguar casos de crianças desaparecidas e entre eles apresenta o caso das crianças desaparecidas no bairro Planalto, na capital do estado do Rio Grande do Norte:

No dia 3 de dezembro de 2012, realizou-se audiência pública da CPI, na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, com a finalidade de ouvir autoridades e representantes da sociedade civil sobre o desaparecimento de crianças entre os anos de 1998 e 2001 na cidade de Natal, que ficou conhecido como “Caso Planalto¹⁹”.

Na citada CPI, a Senadora Vanessa Grazziotin explicou que:

Trata-se do episódio ocorrido há mais de 10 (dez) anos na comunidade chamada Planalto, onde cinco crianças desapareceram, e, até hoje, o caso continua sem solução. A Senadora Vanessa Grazziotin disse que os membros da CPI esperam ter notícias mais concretas a respeito desse caso, mesmo porque o Brasil inteiro assistiu a um caso muito semelhante na Bahia, também envolvendo cinco crianças. Porém, diferentemente do que ocorreu em Natal, o caso da Bahia caminha para a elucidação e tudo indica que foi cometido com a participação de integrantes do Poder Judiciário e das forças policiais. Assim, mesmo mais de uma década depois, a Senadora disse ser muito importante que a CPI, o Ministério Público e a polícia continuem se dedicando não só para trazer um pouco de paz à família, mas também para mostrar ao País que esse crime não pode ficar impune assim. Assinalou que o crime de tráfico de pessoas é o mais invisível, porque ele acontece, não é registrado e não existem estatísticas. As políticas de combate não podem, desse modo, se basear em estatísticas. Destacou que o

¹⁸ BRASIL. SENADO FEDERAL. COMISSÃO PARLAMENTAR DE INQUÉRITO. Disponível em:

<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4219530&disposition=inline>. p.1 Acessado em: 25 maio de 2019.

¹⁹ Ibid., p. 149.

Brasil tem feito um grande esforço no sentido de enfrentar esse problema²⁰.

Ademais, o Senador Paulo Davim assinalou:

O Senador disse que informações relevantes, como a presença de estrangeiros na ocasião, vieram à tona a partir de maio, isto é, após a CPI do Senador Federal ter formalmente pedido às autoridades do Estado a reabertura desse caso. O Senador disse compreender que, se hoje em dia é difícil se raciocinar sobre a possibilidade de tráfico de pessoas, há 14 (quatorze) anos esse raciocínio era muito mais difícil e, talvez, não havia uma linha de pensamento investigativo no sentido de buscar subsídios para formular essa hipótese de tráfico de criança²¹.

Mais adiante, consta do relatório que:

Na investigação conduzida pela Dra. Adriana Shirley, com a participação do Ministério Público, foram realizadas algumas medidas cautelares, especificamente interceptações telefônicas, porém sem êxito. A investigação não se aprofundou nessa linha do tráfico de pessoas, que era uma linha, desde o início, presente no caso, porque se estava lidando com supostas organizações não governamentais e pessoas vindas de outros Estados, até estrangeiros que atuavam na área do forno do lixo, especificamente junto às famílias. Inclusive, havia depoimentos bem consistentes no sentido de que as famílias eram abordadas para viabilizar essas chamadas adoções à brasileira, entregar as crianças para serem adotadas sem passar pelos órgãos judiciais.

[...]

O delegado explicou que tiveram conhecimento de informações dos moradores do Planalto de que um casal estava frequentando esporadicamente o Lixão. Eles procuravam, especialmente, pessoas com filhos pequenos. Esse casal, eles diziam que era um português e uma brasileira. A brasileira era a

²⁰ Ibid., p. 150.

²¹ Ibid., p. 151.

Arlete. O português – que eles achavam que era português, porque falava um português com sotaque –, na realidade, depois se soube que era o americano Jeffrey. Ora eles se diziam missionários, ora ela se dizia enfermeira, socióloga ou professora. Coincidentemente, sempre que eles estavam por lá, à noite, sumia uma criança. E sempre se notava a presença de um carro preto. Pelas características, chegou-se à conclusão de que era um Opala. A equipe tomou conhecimento, por meio de um informante, que eles moravam no conjunto Ponta Negra. Então, começaram, por contra própria, a andar nessa localidade na tentativa de localizar esse carro preto.

[...]

Além disso, a equipe do Dr. Heleno teria identificado uma senhora que disse que o casal tentou comprar a filha que estava com ela, mas não conseguiu. Diante da recusa, o casal teria tentado comprar o filho que ainda estava no seu ventre. Ainda de acordo com o delegado, essa senhora grávida teria ido até a casa com o informante e ambos reconheceram o casal. Esse fato não foi formalizado de maneira alguma, no entanto. Ao contrário, essa senhora e o informante foram até ameaçados, acrescentou²².

Assim, o que se extrai do caso Planalto é a dificuldade de se ter informações precisas sobre o tráfico internacional de crianças e adolescentes, principalmente quando envolve uma adoção ilegal, ou seja, que não respeitou os ditames da lei, os procedimentos legais.

Novamente se percebe a necessidade do respeito à legislação e a importância da fiscalização pelo Poder Público das adoções internacionais, principalmente dos casos em que essa adoção se dá de forma irregular.

No caso Planalto já se passaram praticamente 17 anos e ainda se encontra sem uma solução formal, ou seja, a família ainda espera respostas sobre o desaparecimento das referidas crianças. Além da própria dificuldade em levantar dados sobre o tráfico internacional, no caso Planalto ainda houve a situação evidenciada de que a Polícia não tinha

²² Ibid., p. 154.

um aparato suficiente para realizar investigações mais precisas, o que, infelizmente, é uma realidade vivenciada no meio jurídico brasileiro.

Assim, o caso Planalto se mostra emblemático ao demonstrar essa dificuldade de levantamento de dados precisos e em solucionar o caso. Ademais, esse caso revela a necessidade de uma política pública de esclarecimento da população a respeito dos requisitos para a adoção, seja ela interna ou internacional, bem como sobre o risco que uma adoção ilegal representa a crianças e adolescentes, os quais são vítimas potenciais de tráfico humano.

A importância da rede de proteção após o resgate de crianças e adolescentes.

Segundo a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, instituída pelo Ministério da Justiça, o Brasil possui um programa de assistência a crianças e adolescentes vítimas de tráfico para fins de exploração sexual. O relatório do Ministério da Justiça esclarece que:

O programa de assistência a crianças e adolescentes vítimas de tráfico para fins de exploração sexual vem sendo implementado desde outubro de 2006. Contando com o financiamento da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Programa, por meio de atividades de formação, assistência técnica e financeira, buscará desenvolver uma metodologia eficaz para o atendimento social, psicológico e de assistência jurídica para as crianças e adolescentes vítimas desse tipo de crime, de forma a facilitar a superação dos traumas da vitimização, e o conhecimento de seus direitos, garantindo assim maiores chances de retorno à convivência familiar e comunitária e às atividades produtivas. Estes componentes de estruturação do programa foram

pensados a partir dos direitos garantidos pelo Protocolo de Palermo às vítimas de tráfico²³.

Ademais, segundo o relatório, o Brasil está implementando o programa nas cidades de Manaus, São Luis, Fortaleza, Natal, Foz de Iguaçu, Rio Branco, Recife, Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro, pois segundo o Ministério da Justiça “são consideradas estratégicas vitais para o enfrentamento ao tráfico para fins de exploração sexual”. Aliás, “regiões estratégicas do ponto de vista das fronteiras e da chegada e saída do país também foram incluídas²⁴”.

Sobre a forma de atuação do programa de assistência das crianças e adolescentes vítimas de tráfico para fins de exploração sexual, o Ministério da Justiça explica que:

O desafio inicial foi inserir o tema na rede de assistência a crianças e adolescentes e construir de forma participativa uma proposta metodológica de intervenção que acesse o público invisibilizado, discutindo o atendimento e acolhimento, que garanta os direitos previstos no protocolo de Palermo e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprimorando os seguintes serviços locais: • Fortalecendo e aprimorando o atendimento da rede de abrigos; • Aperfeiçoando os serviços de assistência psicossocial e legal para as vítimas; • Treinando equipes multidisciplinares de forma a garantir o acesso e o atendimento de qualidade às vítimas; • Construindo um sistema de registro e notificação dos casos de tráfico para fins de exploração sexual, nos níveis local e nacional; • Fortalecendo o suporte legal; • Aumentando a consciência pública no engajamento da problemática e na busca de soluções²⁵.

O Ministério da Justiça esclarece ainda que:

²³ BRASIL. Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas. Ministério da Justiça. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_enfrentamento_trafico_pessoas.pdf. p. 49. Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

²⁴ Ibid., p.50.

²⁵ Ibid., p.50.

Para fazer face a todos os componentes da proposta metodológica de atendimento, o programa conta desde o início com parceiros-âncora para sua implementação, que são instituições não-governamentais com algum conhecimento relevante para o desenvolvimento de uma metodologia de atendimento para crianças e adolescentes vítimas de tráfico. Essas organizações desenvolvem algum tipo de trabalho com o público do programa e irão aportar os conhecimentos adquiridos na construção da metodologia²⁶.

Importante salientar que crianças e adolescentes são um grupo vulnerável e que, quando expostas à situação de risco, como no caso de tráfico de pessoas, merecem uma atenção ainda mais específica, ou seja, a rede de proteção passa a exercer um papel extremamente importante na reintegração à sociedade.

Assim, a participação da rede de proteção é tão fundamental que o Brasil passou a adotar políticas públicas voltadas a esta área, como explica o Ministério da Justiça:

A temática da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes foi incorporada na agenda política brasileira, especialmente com: a consolidação do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual, aprovado em junho de 2000; as mudanças na legislação com a inclusão do artigo 244-A no Estatuto da Criança e do Adolescente²⁷; a criação de um Comitê Nacional e de uma Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, coordenada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República; a elaboração de uma Matriz Intersetorial de enfrentamento da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes³ ; e a implantação do Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (PAIR).

Importante salientar que o tráfico de pessoas passou a ser enxergado como uma política pública que demanda uma especial atenção

²⁶ Ibid., p.51.

²⁷ Ibid., p.51.

após a promulgação do Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças, ou seja, o Brasil incluiu efetivamente na sua agenda política a atenção aos casos de tráfico de pessoas. Quanto aos desafios, o Ministério da Justiça explica que:

O maior desafio hoje proposto pelo programa, considerando que a sociedade brasileira assume a existência de redes que circulam com crianças e adolescentes, numa tentativa de especializar o processo de exploração sexual destes meninos e meninas, conseguindo ao mesmo tempo vulnerabilizá-los ainda mais em face da distância de sua rede referência de atendimento e também dificultando o sucesso da política de proteção, é iniciar um processo de discussão da adequação das instituições e das normas legais (Estatuto da Criança e do Adolescente, Código Penal) às propostas programáticas vigentes (especialmente as recomendações do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária e do Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, em processo de construção). Constitui-se, assim, um grande desafio não só para os governos estaduais e municipais como para a sociedade em geral. Esse desafio assume proporções ainda maiores quando se trata de torná-las aptas para o atendimento de casos de crianças e adolescentes vítimas da exploração sexual comercial e do tráfico para esses fins, especialmente aquelas ameaçadas pelas redes criminosas que atuam nesta área. Outra meta importante é efetivar uma ampla discussão sobre a necessidade de uma mudança cultural com relação ao atendimento/acolhimento, especialmente em regime de abrigo, de crianças e adolescentes, questão já pautada na agenda pública brasileira, mas também para reconhecer a existência de um perfil de público que requer uma atenção diferenciada e a adoção de procedimentos especializados decorrentes da singular situação de violação de seus direitos sexuais²⁸.

²⁸ Ibid., p.55.

Quando os portões se fecham

A vulnerabilidade do olhar jurídico decorre da falível natureza humana. A ganância, o descaso e o despreparo geram ares para que tais vontades e sentimentos decoleem rumo a seus objetivos. Não é possível deter por completo ações resultantes de um baixo nível ético. Não é possível prever o próximo passo “criativo” que fraudará regimentos. Mas é possível sim estar atento.

Estar atento não é apenas gerar regras e fiscalizar. Não se restringe a gerar políticas de consagração de direitos e combate ao crime. Não se resume a rever e reverter situações geradas por atos ilícitos. O olhar atento é aquele que vê causas mais que consequências. Que socialmente estabelece condições para que alguém não pense em se desfazer de sua prole. Que gera programas de conscientização e fomento para a adoção interna. Que vê o infante adotado como responsabilidade do Estado mesmo depois da adoção. Que produz informação sobre o tema desde os bancos escolares. Que olha a tudo com acolhimento à dignidade humana.

O universo jurídico é, enquanto este olhar não surge, a única barreira contra o lado obscuro da subjetividade humana. Não é a melhor. Mas ainda, a única que temos. Capaz de impedir infortúnios, desfazer pesadelos, projetar horizontes. É nosso portão quando a natureza humana se manifesta da pior forma. Que se fechem os portões. Que estes se abram apenas quando a convicção e legalidade for berço do ato de adoção nos corações dos operadores do direito. Que a prática do cuidar gere, com o tempo, zelo nos corações e para o caminhar do infante... nosso olhar terno e atento.

Referências

ABREU, Domingo. **No bico da cegonha**: histórias da adoção e da adoção internacional no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p.176

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Superior Tribunal de Justiça - **REsp: 889852 RS 2006/0209137-4**, Relator: Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, Data de Julgamento: 27/04/2010, T4 - QUARTA TURMA, Data de Publicação: DJe 10/08/2010.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Passo a passo para a adoção internacional**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-aco-es/cadastro-nacional-de-adocao-cna/passo-a-passo-da-adocao>. Acessado em: 27 out. 2018.

_____. **Decreto nº 3.087, de 21 de Junho de 1999**. Promulga a Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, concluída na Haia, em 29 de maio de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3087.htm. Acessado em: 29.09.2018.

_____. Ministério da Justiça. **Autoridade Central Federal**: para adoção e subtração internacional de menores. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/sua-protecao/cooperacao-internacional/acaf>. Acessado em: 18 jan. 2019.

_____. Conselho Nacional de Justiça. CNJ **Serviços**: Entenda como funciona a adoção internacional. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/81164-cnj-servico-entenda-como-funciona-a-adocao-internacional>. Acessado em: 19 jan. 2019.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. **Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas**. Brasília. 2007. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/documentos/cartilha_trafico_pessoas.pdf. Acesso em: 04.05.2019.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. Guia de referência para a rede de enfrentamento ao tráfico de pessoas no Brasil. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://saudepublica.bvs.br/pesquisa/resource/pt/cla-3156>. Acesso em: 04.05.2019.

_____. Ministério da Justiça. **Tráfico de Pessoas em Pauta**: Guia para jornalistas com referências e informações sobre enfrentamento ao tráfico de pessoas. 2014. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/06/traficoempauta_reporter_brasil.pdf. Acesso em: 04.05.2019.

_____. Ministério da Justiça. **Pesquisa Enafron** – Diagnóstico sobre o tráfico de pessoas nas áreas de fronteira. Disponível em:

https://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos-pesquisas/pesquisa_enafron_202x266mm_1710_19h00_web.pdf. Acesso em: 04.05.2019.

_____. Decreto nº 5.017 de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5017.htm. Acesso em: 24 maio de 2019.

_____. LEI 13.334/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13344.htm. Acessado em: 24 maio 2019.

_____. Senado Federal. **Comissão Parlamentar de Inquérito**. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4219530&disposition=inline>. Acessado em: 25 maio de 2019.

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **Tráfico de pessoas**: da Convenção de Genebra ao Protocolo de Palermo. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/trafico-depessoas/artigo_trafico_de_pessoas.pdf. Acessado em; 24 maio 2019.

COLOMBO, Irineu. **Adolescência infratora paranaense**: história, perfil e prática discursiva. Brasília: UNB, 2006. 315 p. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social, UNB, 2006.p. 51.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente** – Perspectivas e Desafios. Brasília: Presidência da República/SDH/Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2004.p.27.

COSTA, Tarcísio José Martins. **Adoção transnacional**. Belo Horizonte: Del Rey, 1998. p. 188.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. Volume 5 - Direito de Família, 23ª Edição, Editora Saraiva, página 507.

FOLTRAN, Juliana Boldeke. **O Tráfico Infantil nas Sombras da Adoção Internacional**. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 2. Tráfico de pessoas / 2ª Câmara de Coordenação e Revisão, Criminal; Organização: Stella Fátima Scampini. – Brasília: MPF, 2017.p. 131. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/publicacoes>. Acessado em: 19 jan. 2019.

FOLTRAN, Mônica Amanda. **Órfãos do Brasil**. Diário Catarinense, Florianópolis, 2012. Disponível em:

<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/noticia/2012/08/israel-e-o-pais-para-onde-foi-levada-a-maioria-dos-bebes-brasileiros-vendidos-nos-anos-1980-3844541.html>. Acesso em: 24 maio 2019.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Direito de família**: as famílias em perspectiva constitucional. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 677.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Manual de adoção internacional**. São Paulo: Malheiros, 2009, p.39.

MACIEL, Kátia. **Direito fundamental à convivência familiar**. Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010a. p. 67.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. *In: Anais...* I congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006.p.11.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Direito Civil**. São Paulo: Atlas, 2011. v. 6. p.295.

11. O papel do Assistente Social

*na política pública de educação inclusiva
entre perspectiva e direito*

Dalila Maria de Fátima Lisbôa
Sidelmar Alves da Silva Kunz
Maira Vieira Amorim Franco

Introdução

A inserção dos Assistentes Sociais na política de educação para a inclusão pode ser um meio de promover a garantia dos direitos dos alunos com deficiência. Em algumas localidades, a escola pode ser o único equipamento público acessível para a comunidade, desta forma, é na escola que muitas famílias (re)conhecem seus direitos e podem exercitá-los efetivamente.

A escola é um instrumento que pode potencializar a inclusão das pessoas com deficiência e, é um espaço, onde podemos ampliar a valorização do sujeito e a dignidade humana. Possibilitar as pessoas com deficiência e seus familiares conhecerem quais são seus direitos possibilita a formação de um ser sujeito mais autônomo e com perspectiva de uma vida digna, visando uma transformação social real.

O interesse da pesquisa foi devido ao tema abordado. É importante conhecer como esses profissionais de Serviço Social garante os direitos na prática. Sendo assim foi pesquisado sobre as instituições que tinham profissionais que desenvolviam esse trabalho.

O processo de inclusão é permeado por desafios, pois a sociedade ainda precisa ser sensibilizada em relação ao respeito à igualdade e a diversidade. Partindo dessa premissa esta pesquisa buscou compreender como se dá a inserção dos/das Assistentes Sociais no processo de

escolarização para a inclusão. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que além de um estudo bibliográfico, contou com a participação de dois Assistentes Sociais que responderam um questionário semiestruturado.

Este artigo apresenta em primeiro plano um resgate histórico e social dos alunos com deficiência no Brasil, da política de inclusão na escola e questões sobre formação e atuação do Assistente Social, dentro da política de educação inclusiva. No segundo momento apresentamos o lócus, os sujeitos da pesquisa e em seguida, os resultados desta pesquisa que apontam que, embora existam muitos desafios e limitações na política de inclusão e na atuação do Assistente Social, a inserção deste profissional pode qualificar este processo nas instituições escolares, pois o mesmo trabalha sob a égide e um código de ética que corrobora para o cumprimento e a garantia de direitos dos estudantes com deficiência.

Os alunos com deficiência e a inclusão

Para ser constatada uma deficiência é importante uma avaliação biopsicossocial que é desenvolvida com equipe multiprofissional e interdisciplinar. A deficiência são os impedimentos nas funções e estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (BRASIL, 2015).

Essa avaliação biopsicossocial possibilita que os alunos tenham seus direitos garantidos e assim a Política de Educação seja efetiva. Diante disso é necessário que seja garantido o direito ao transporte, moradia, lazer, renda, educação e entre outros. Garantir o direito à educação possibilita a inclusão dessas pessoas, pois a educação tem o papel de proporcionar a autonomia e tornar as pessoas independentes tanto para a vida pública como para a vida privada.

Porém ao pontuar os direitos das pessoas com deficiência deve-se levar em consideração à efetividade de sua integração à comunidade

escolar. A Política de Educação para garantir os direitos desses alunos deve estar em consonância com as outras políticas tais como: Previdência Social, Assistência Social, Saúde, Habitação, dentre outras.

Durante a Constituinte, em 1987, associações vinculadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência se empenharam na afirmação de princípios com vistas a garantir as especificidades e as particularidades desse público na Constituição de 1988 (CARDOZO, 2017). Para que esses direitos fossem garantidos os movimentos sociais tiveram que se organizar e levar as demandas para a esfera política em instância nacional, pois assim se tornaram fundamentais para a edificação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil contemporâneo. E, ainda se fazem de grande relevância para continuar os debates e os enfrentamentos nesse campo.

Destarte, a Constituição Federal de 1988 trouxe em seu texto o direito à educação, transporte, lazer, saúde, assistência, moradia, segurança e entre outros. Essa concepção passou a vigorar a partir de lutas dos movimentos sociais para que eles se tornassem universais. Cardozo (2017) nos esclarece que os movimentos sociais foram e são cruciais para a conquista dos direitos das pessoas com deficiência.

Os entes da Federação tais como União, Estados, Distrito Federal e Municípios têm competência comum em cuidar da saúde, assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas com deficiência. Sendo essa competência comum isso possibilita a abrangência de direitos em todos os campos e aspectos.

Outro instrumento importante na garantia dos direitos são as políticas de ações afirmativas, haja vista que se constituem como iniciativas de caráter público cujo propósito é alcançar avanços em direção à superação da desigualdade por meio da oferta de igualdade de oportunidades. Nesse cenário, as políticas de ações afirmativas têm o papel de inserir essas pessoas com deficiência de maneira integral na sociedade, como forma de reduzir as desigualdades e proporcionar direitos às pessoas beneficiárias.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Ela deve ser incentivada e promovida com a contribuição da sociedade e tem como perspectiva o pleno desenvolvimento da pessoa, com o objetivo de preparar para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A educação é relevante para consolidar a dignidade humana e garantir os direitos.

Compreender a educação como direitos de todos faz pensar na inclusão escolar de pessoas com deficiência. Essa inclusão só pode ser concretizada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se refere ao documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Essa política procurou substituir a matrícula de alunos com deficiência em escolas ou classes especiais para escola regular onde os alunos com alguma deficiência pudessem interagir com alunos sem deficiência.

Essa substituição possibilita a interação entre os alunos e o desenvolvimento da empatia entre os alunos. Desenvolve também a ajuda mútua sempre pensando no bem comum. Mostrar aos alunos com deficiência que eles podem conviver em sociedade possibilita uma vida em sociedade mais digna.

A educação inclusiva que ainda enfrenta problemas como a falta de acessibilidade e a falta de profissionais capacitados deve ser aprimorada e ampliada de maneira que dê condições para que as pessoas com deficiência consigam se desenvolver totalmente, onde se potencialize a justiça social, a liberdade e a valorização da pessoa humana. Esse desenvolvimento deve ser independente da sua deficiência ou limitação seja física, psicológica, intelectual e entre outras. A educação é a principal fonte de transformação do sujeito.

Porém, a inclusão é um processo permeado de complexidade e desafios, os quais puderam ser percebidos nitidamente nos discursos dos profissionais que participaram da pesquisa. Sendo assim é impor-

tante que a sociedade se sensibilize em relação ao respeito à igualdade e a diversidade. É necessário romper com o preconceito que as pessoas com deficiência enfrentam, pois muita das vezes são consideradas “anormais”, incapazes de serem sujeitos protagonistas da sua história. A potencialização desses sujeitos é capaz de torná-los sujeitos de direitos e detentores de dignidade, onde esses possuam tantos direitos quanto deveres e isso pode ser conseguido por meio da política de educação.

A escola como espaço de construção, mas também é permeada que questões que possam minimizar o alcance da autonomia tais como violência, vulnerabilidade, consumo de substâncias psicoativas, alcoolismo e entre outros. Sendo assim é nesse espaço que os profissionais vão contribuir para mediar as relações e efetivar os direitos e exercer a cidadania. Compreender as questões sociais e as relações sociais no qual o aluno com deficiência está envolvido proporciona o progresso e permanência do aluno na escola. Isso também fortalece os vínculos familiares desses alunos.

A Política de Educação deve buscar uma educação inclusiva. Ela foi importante para dar significado a inclusão a partir do momento que passou a contribuir com a organização, fomento e apoio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência. A partir do momento que os alunos são inseridos na escola regular isso possibilita tanto aos alunos sem deficiência quanto aos que apresentam deficiência terem uma convivência harmoniosa. De acordo com Gabardo e Souza o Atendimento Educacional Especializado – AEE:

Dispõe para o alunado público alvo da Educação Especial, atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma a complementar ou suplementar sua aprendizagem. Normalmente este apoio é ofertado em sala de Recursos Multifuncionais (GABARDO e SOUZA, 2017, p. 2).

Tais autores mostram que o atendimento pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais - SRM. Essas salas possuem equipa-

mentos, materiais pedagógicos e de acessibilidade e mobiliários que visa a inclusão de pessoas com deficiência. Elas podem ser instaladas tanto na escola em que o aluno matriculado ou em outra escola pública da rede regular de ensino, sendo disponibilizada para os alunos que dela necessitar.

Essas salas de recursos têm por objetivo a inclusão escolar. A inclusão escolar visa uma educação para todos, onde seja valorizada a diversidade humana dentro das diversas transformações no contexto escolar. Porém é importante que o processo de inclusão seja efetivo buscando uma reflexão de maneira contínua e que permita a construção de um olhar diferenciado, peculiar sobre as complexidades da diferença bem como possa potencializar a transformação social de maneira ampla.

O processo de inclusão exige um esforço permanente onde sejam caracterizadas e compreendidas as suas peculiaridades. Ela é um processo complexo e continuado e também precisa que novas necessidades e mudanças surjam. As mudanças devem ter como meta a garantia de inclusão permanente. A mudança na maneira de agir e os meios que devem ser buscados devem possibilitar a inclusão social de pessoas com deficiência.

A inclusão escolar requer um profissional qualificado, pois os alunos com deficiência têm algumas peculiaridades que devem ser compreendidas na sua complexidade. Mais do que um profissional qualificado ele deve ser propositivo. Desenvolver sua criticidade de forma que atenda aos direitos dos alunos com deficiência.

Os profissionais da educação tais como diretores, professores, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e entre outros, bem como alunos e comunidade em geral precisam compreender o processo de inclusão escolar para que evite a evasão escolar e promova uma educação de qualidade.

A discussão acima faz refletir sobre as vulnerabilidades sociais que pode ser um problema na escolarização. Mostra que os profissionais devem compreender os alunos na sua complexidade. É necessário

que os profissionais busquem a valorização dos alunos e diminua a marginalização dessas pessoas, buscando alternativas que proporcionem a inclusão escolar, diminua a condição de pobreza, insiram essas pessoas na sociedade e possibilitem um maior acesso a políticas públicas tais como saúde, renda, assistência social, trabalho e entre outras e também tenham condições dignas de vida.

O que se observa acima é que para ter uma inclusão escolar de qualidade é necessário o envolvimento dos diversos profissionais nesse processo. O Serviço Social é uma profissão importante no processo de inclusão escolar. Ela é responsável por garantir direitos e o direito à educação é um campo de atuação desses profissionais.

A educação como política pública busca o desenvolvimento da personalidade humana, pois ela é responsável pela construção da cidadania. A cidadania é garantida constitucionalmente e deve ser respeitada. A educação é uma das políticas públicas que dá subsídio para inserção nas outras políticas existentes. Sendo ela a porta de entrada é importante que seja desenvolvido o papel socioeducativo onde as pessoas estejam mais informadas sobre os direitos aos quais elas podem ter acesso.

A educação inclusiva deve ser ampliada e aprimorada e também ter como foco dar condições para que as pessoas com deficiência se desenvolvam totalmente. Essas condições podem potencializar a justiça social, a liberdade e a valorização da pessoa humana independente da sua deficiência ou limitação que apresenta. A educação deve visar a transformação social do sujeito.

Assistente social: da formação à atuação

É importante compreender o conceito de deficiência que, segundo do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Diante dessa afirmação, é necessário vencer algumas barreiras para que as pessoas com deficiência consigam atingir os seus direitos, principalmente no âmbito educacional, o profissional de Serviço Social deve buscar garantir os direitos dos alunos com deficiência.

Diante do que foi apontado acima observa que o profissional de Serviço Social tem um papel importante ao tentar minimizar as vulnerabilidades e buscar garantir direitos. Esses direitos são importantes, pois contribui para que o aprendizado seja mais efetivo e esses alunos conquistem uma autonomia pessoal e profissional.

O Assistente Social, historicamente, se consolidou como um profissional em conexão e simpatia com as lutas e resistências dos grupos sociais vulneráveis socialmente e em função disso está inclinado a buscar mudanças em sua atuação profissional com vistas a dar conta dos novos desafios inerentes aos espaços sócio ocupacionais que participam. É necessário que haja um elo entre a formação profissional e política da categoria como maneira de captar as demandas postas aos profissionais e garantir os direitos dessas pessoas.

Os profissionais de Serviço Social enfrentam diversos limites, pois ele como funcionário de alguma instituição tem relativa autonomia para desenvolver suas atividades, pois nessas instituições ele deve atender preceitos institucionais no desenvolvimento das suas ações. Mas apesar dessa relativa autonomia é necessário que o profissional tenha em mente que ele não pode atuar em uma instituição que fere os preceitos legais defendidos pelo Código de Ética do Assistente Social.

O Serviço Social é uma profissão comprometida com a democratização e universalização dos direitos. O principal compromisso dessa profissão é com as classes vulneráveis socialmente. Com esse compromisso assumido pelos Assistentes Sociais é importante que eles exerçam um trabalho socioeducativo vinculado às lutas pela garantia

dos direitos. Porém para isso é importante que ele seja um profissional propositivo e informado de modo a garantir direitos.

Quando o profissional de Serviço Social informa aos usuários (entendidos como as pessoas que buscam o serviço de assistência social) e o faz conhecer seus direitos são dotados de grande potencial para transformar, politizar e abrir horizontes de maneira que eles alcancem a emancipação humana. Os profissionais de Serviço Social em razão de sua formação precisam conduzir uma atuação voltada para a construção do bem comum em um processo de politização e conscientização da sociedade. E ponto norteador é assumido em regulamentos como o Projeto Ético-Político da profissão, que se sustenta no Código de Ética, na Lei de Regulamentação da Profissão e nas discussões dessa categoria profissional.

No atual cenário em que “[...] urge se redefinir as relações entre ciência, sociedade, estado e desenvolvimento no Brasil” (MARTINS, 2019, p. 251), se faz urgente compreender o papel do Assistente na Política Pública de Inclusão Educacional. É necessário entender os limites e possibilidades destes profissionais na garantia dos direitos dos alunos com deficiência que estão inseridos na rede regular de ensino.

A Constituição Federal de 1988 afirma no seu artigo 205 que a educação é direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Sendo assim, observa-se que a partir dessa perspectiva o/a Assistente Social tem o papel importante na garantia desse direito. Destaca-se que a educação precisa ser de qualidade com vistas a construção social da autonomia do sujeito na condução da sua vida em conformidade com as suas autênticas convicções (ANDERSON; HONNETH, 2011).

O profissional de Serviço Social inserido na educação possibilita uma prática socioeducativa tanto para os alunos quanto para seus familiares de modo que estes tenham consciência em relação aos seus direitos frente à política de educação e as demais políticas relacionadas.

O Assistente Social inserido na divisão sócio técnica do trabalho e desempenhando sua atuação na Política de Educação deve compreender as relações sociais em que os alunos com deficiência estão inseridos e também quais as redes primárias e secundárias que dão suporte a vida desses sujeitos.

Nesse tocante, acrescentamos o pensamento de Menezes (2019, p. 354) ao ressaltar que “A Constituição deve assim servir de farol para proteger o cidadão tanto de moralismos personalistas como de “racionalidades” autoritárias que atuam em nome de uma suposta vontade popular e do bem comum”. Essa posição deixa explícito que a atuação do Assistente Social pode contribuir para a superação desse obscurantismo e consolidar esse profissional como uma grande potencialidade para a cidadania no país.

É necessário que o profissional de Serviço Social conheça a realidade que os alunos com deficiência estão inseridos e que as relações sociais sejam desvendadas. Perscrutar a realidade para alcançá-la com base em uma sensibilidade analítica é fundamental (PAIS, 2019). O conhecimento da realidade social possibilita o progresso no sentido de se garantir os direitos desse público. Porém é importante que os instrumentos utilizados para inserção não sejam utilizados para discriminar ou cercear os direitos dessas pessoas.

Os instrumentos que podem ser utilizados na garantia dos direitos são visita domiciliar, entrevista, observação, estudo social, relatórios, pareceres e laudos e entre outros. Eles possibilitam conhecer a realidade do usuário e assim proporcionam meios em busca da viabilização de processos para se assegurar os direitos. Em um plano dialógico com esse pensamento acerca do uso de instrumentos e a nossa capacidade de ação, Barros (2019, p. 147) leciona que “o imobilismo é a pior decisão, elimina a chance de futuro, mata a capacidade de competir. A atitude proativa não é garantia de sucesso pleno, mas é a única chance de mudar”.

Outro fator importante são os dispositivos constitucionais, sob a égide da Carta Magna de 1988, os quais dão sustentação para garantir

importantes direitos para as pessoas com deficiência, bem como a posição de destaque da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 13.146, de 6 de julho de 2015. Todos esses elementos reportam à ideia de dilatação da cultura com inspiração nas concepções iluministas de progresso que ultrapassam a dimensão econômica e faz a cobertura do humano e do social, os quais sustentam a inclusão social e a cidadania cultural como uma manifestação no plano legal (OLIVEIRA, 2017).

Diante disso, nota-se a importância de que os/as Assistentes Sociais desenvolvam um trabalho pautado nas legislações existentes bem como devem buscar qualificação profissional, pois o Código de Ética do Assistente Social preconiza em um dos seus princípios que o profissional deve buscar qualificação profissional a fim de garantir o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população. Isso coaduna com as ponderações formuladas por Melo e Silva (2016, p. 166) no sentido de que “desde 1990, o setor público tem se preocupado, em grande medida, com a excelência na prestação de serviços, fator que gerou uma preocupação sobre o que poderia ser considerado um bom governo”. E, para ser um bom governo é preciso assegurar a qualidade da formação e da atuação dos servidores públicos.

Conhecer as legislações existentes são de suma importância para a garantia dos direitos dos alunos com deficiência. É necessário que o/a Assistente Social possua nível superior para exercer a profissão bem como seja um profissional propositivo que busque qualificação profissional constante para que os direitos dos usuários sejam garantidos.

Discussões da Pesquisa

Como uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizamos como instrumento de geração e coleta de dados um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas. Os questionários foram aplicados, entre setembro e novembro de 2018, em duas profissionais que trabalham nas cidades de Valparaíso de Goiás – GO e Águas Lindas –

GO, porém para manter o sigilo das mesmas não serão revelados seus nomes, nem das instituições.

A pesquisa foi realizada com duas Assistentes Sociais que trabalham com os alunos com deficiência. Para garantir a lisura, será resguardado o sigilo e as profissionais serão identificadas como Violeta e Bromélia. As duas profissionais foram solícitas ao responder aos questionários e ambas foram esclarecidas dos objetivos do estudo, deste modo, assinaram os termos de compromisso e, ficou acordado que após a conclusão da pesquisa, as profissionais teriam acesso ao artigo, para conhecimento dos resultados, respeitando assim o Código de Ética do Assistente Social que defende a relevância de se assegurar a devolutiva da pesquisa para o público pesquisado. Isso é asseverado no art. 5º, “d”: “[...] devolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos/às usuários/as, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses” (CÓDIGO DE ÉTICA, 2011, pág. 29);

A primeira abordagem foi feita por contato telefônico e somente depois das mesmas afirmarem que estavam de acordo que foi realizada a ida à instituição para realizar a entrevista por meio de questionário.

As duas instituições são públicas, a da Cidade de Valparaíso de Goiás tem duas Assistentes Sociais e a de Águas Lindas apenas uma. A remuneração da profissional de Valparaíso varia entre 1 e 2 salários mínimos e o vínculo é efetivo, a de Águas Lindas varia entre 3 e 4 salários mínimos e possui o mesmo vínculo.

A instituição de Valparaíso de Goiás é composta por um núcleo que atende aos alunos com deficiência, propondo um trabalho que busca quebrar barreiras, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos produzidos nessa instituição, de modo a assegurar o suporte, a inclusão e um atendimento com dignidade para os alunos com deficiência.

A estrutura da instituição conta com diversos profissionais tais como assistente social, psicopedagogo, psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Ela também oferece apoio aos professores que atendem no

Atendimento Educacional Especializado – AEE e os demais profissionais das escolas públicas do município. São duas as formas de serem atendidos pela instituição: uma é por meio de porta aberta onde os pais ou responsáveis procuram a instituição e outra é por meio de encaminhamento realizados pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE das escolas.

Os Centros oferecem apoio às escolas municipais. Eles realizam avaliações dos alunos que apresentam alguma dificuldade no aprendizado e também apoio para as famílias desses educandos que muitas das vezes enfrentam dificuldade de reconhecer a deficiência. Diante dessa análise os profissionais realizam um trabalho socioeducativo e isso possibilita uma melhor aceitação da deficiência.

A Violeta do Valparaíso de Goiás quando questionada sobre a sua relação como Assistente Social e os alunos com deficiência a mesma informou que a relação se dá mais com os familiares. Que apesar de conviver diariamente com os educandos é raridade os casos em que o atendimento é direto com eles. Isso mostra que o foco principal é os alunos, mas o trabalho profissional é desenvolvido com os familiares. Bromélia de Águas Lindas de Goiás afirma que a relação também é mais com os familiares dos alunos com deficiência e com os professores. O trabalho visa a uma educação de qualidade. Esse trabalho socioeducativo é desenvolvido por meio de palestras, rodas de conversas e entrevistas individuais. O trabalho também busca a sensibilização e aceitação da deficiência.

As profissionais utilizam ferramentas que possam proporcionar uma visão de perspectiva crítica e instrumentos de empoderamento tais como entrevistas, visitas domiciliares, relatórios sociais, observações, rodas de conversas nas escolas, entre outros instrumentos. São alguns instrumentos utilizados pelo Serviço Social sendo o relatório social um instrumento que é privativo da profissão. Os instrumentos têm por objetivo garantir os direitos dos usuários e contribuem para subsidiar decisões na garantia de direitos. Esses instrumentos não podem ser objetos que possam limitar ou cercear a liberdade dos usuários.

Violeta afirma que busca contribuir com a autonomia dos alunos com deficiência considerando as potencialidades em particular, estimulando caminhos para além das limitações que eles apresentam por causa da deficiência, também valoriza os diversos tipos de inteligências que eles apresentam.

Bromélia diz que contribui para a autonomia com o rompimento do mito de que as pessoas são incapazes. Como profissional, ela busca dar condições para que os alunos com deficiência se desenvolvam segundo seus limites e potencialidades e também contribui para que torne cidadãos sujeitos de direitos e conscientes responsáveis pela construção de sua própria história. Ela também valoriza as diferenças, respeita o tempo de aprendizagem de cada um e busca adaptar os currículos de acordo com a necessidade de cada aluno.

Os alunos que são atendidos nessa instituição têm alguns benefícios concedidos tais como Benefício de Prestação Continuada-BPC/LOAS, saúde, passe-livre e entre outros. Mas para receber esses benefícios devem atender a algumas condicionalidades por isso são importantes a informação e o trabalho socioeducativo com as famílias para que elas tenham consciência dos seus direitos.

Garantir esses benefícios também faz parte do direito à educação. Diante disso é importante que os profissionais que trabalham com alunos com deficiência tenham conhecimento dos benefícios que os alunos podem acessar. As famílias são o principal canal em que essas informações devem ser prestadas.

Também é desenvolvido um trabalho interdisciplinar com os outros profissionais da instituição. Realizam reuniões de equipes para discussão de caso, avaliações dos estudantes (compreender a melhor linha de trabalho que melhor atende ao caso estudado) e algumas vezes também atendimento psicológico em conjunto quando é apresentada alguma demanda nesse sentido. É importante que cada profissional dê sua contribuição em relação ao aluno com deficiência.

Como é desenvolvido um trabalho interdisciplinar os profissionais podem auxiliar na identificação da violação de direitos. Os outros

profissionais comunicam ao Serviço Social, pois esses profissionais trabalham diretamente com os alunos e percebem a violação de direitos. Os profissionais também têm o papel de melhorar a dinâmica sociofamiliar desses alunos com deficiência. Realizam palestras, rodas de conversas com o objetivo de auxiliar a comunidade de maneira que garantisse os direitos dos alunos com deficiência e que isso seja efetivo.

Um fator importante é o nível de escolaridade, pois a qualificação profissional possibilita o maior conhecimento e maior garantia de direitos. Uma dessas profissionais possui só graduação, porém ela busca qualificação profissional oferecidas pela Secretaria de Educação. Lembrando que as duas profissionais participantes da pesquisa são formadas em Serviço Social e atuam como Assistentes Sociais. Esses cursos de capacitação estão relacionados à atuação desses profissionais equacionados com as demandas que surgem em função das peculiaridades do agir profissional. A Bromélia afirma que o campo de trabalho é recente e ainda é pouco explorado. Diante disso, esse processo de qualificação ainda está em processo de construção.

As instituições também apresentam diversas questões sociais tais como dificuldade de acessibilidade (transporte, meios de locomoção, etc.), dificuldade de cuidados (geralmente as mães são as que mais estão envolvidas nos cuidados, isso provoca o desemprego delas criando maior vulnerabilidade social, condições econômicas).

Outras questões sociais apresentadas são falta de acessibilidade, pobreza, preconceitos. Isso dificulta o aluno com deficiência a dar continuidade aos estudos e ter uma vida com dignidade. Diante disso os profissionais de Serviço Social são de grande importância, pois a questão social é o objeto de trabalho do Assistente Social e ele é responsável por tentar minimizar essas expressões.

Diante disso a pesquisa teve por objetivo compreender o papel do/da Assistente Social na perspectiva de garantir o direito à educação de pessoas com deficiência. Isso é realizado a partir das políticas públicas de inclusão e também com essas instituições que tentam garantir os direitos das pessoas com deficiência. Os Assistentes Sociais buscam

com outros profissionais a socialização das informações e isso dá subsídio para que as famílias conheçam seus direitos e mantenham os alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A pesquisa proporcionou conhecer como se dão os direitos à educação das pessoas com deficiência, mas para isso é importante entender na prática como esse trabalho é desenvolvido. Porém esses profissionais ainda apresentam algumas limitações para desenvolver seus trabalhos. As instituições têm poucos profissionais de Serviço Social e foi notado uma sobrecarga de trabalho para garantir dos direitos dos alunos com deficiência.

Diante do exposto compreendeu-se que o papel do Assistente Social na educação inclusiva é de suma importância. Ele é necessário para a garantia dos direitos e juntamente com os outros profissionais pode possibilitar uma educação inclusiva de qualidade. Mesmo diante de todas as barreiras e condições adversas os profissionais de Serviço Social têm buscado vencer as barreiras e proporcionar uma educação inclusiva.

Considerações Finais

O interesse pelo tema foi devido a atuação profissional de Assistente Social. O trabalho teve por finalidade analisar o trabalho do Assistente Social na política de educação, bem como compreender os limites e possibilidades tanto dos profissionais quanto dos alunos com deficiência que estão inseridos na política de educação.

Para compreender a perspectiva dos direitos foi importante analisar o conceito bem como entender quais deles elas podem ter acesso. A garantia deles é de suma importância, pois elas devem ter eles garantidos para que alcance a autonomia e emancipação humana.

Outro fator importante são as legislações existentes tais como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência, pois elas dão respaldo

para que os profissionais de Serviço Social e os demais profissionais tais como diretores, professores, pedagogos, psicólogos e a comunidade em geral busquem garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Os profissionais devem tentar desenvolver um trabalho pautado no direito e tendo com finalidade a busca da autonomia. Para isso é importante a socialização das informações, pois as pessoas dotadas de saber podem buscar por outros direitos a ela inerentes.

A educação inclusiva deve ser para além do processo de escolarização. Ela deve perpassar apenas a matrícula na rede regular de ensino. É necessário o desenvolvimento de mecanismos que valorizem as potencialidades e garanta os direitos das pessoas com deficiência. É importante que os profissionais busquem acabar com as barreiras que impedem que os alunos com deficiência tenham uma educação inclusiva. Devem ser criados mecanismos e ações pedagógicas que sejam adequadas às necessidades do educando e também promovam políticas de inclusão escolar dentro dos contextos sociais dos alunos.

A inclusão significa superar os desafios postos e tornar as pessoas com deficiência sujeitos de direitos. Deve garantir que sejam alcançados pelas diversas outras políticas existentes no país. É necessário que a cooperação tanto profissional quanto da sociedade em geral busque garantir esses direitos. As pessoas com deficiência também são indivíduos portadores de direitos e estão aptas a participarem da vida social e profissional que lhes são de direitos. Mas para isso é necessário que sejam observadas e respeitadas suas necessidades sociais e também sejam potencializadas as suas capacidades.

Referências

ANDERSON, Joel; HONNETH, Axel. Autonomia, vulnerabilidade, reconhecimento e justiça. Tradução de Nathalie Bressiani. **Cadernos de Filosofia Alemã**. N 17, p. 81-112, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/64838> Acesso em: 03 jul. 2019.

BARROS, Hélio. Depoimento: 50 anos de Ciências Sociais na UFC. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 1, mar./jun., p. 101–158, 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/40134>Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL, Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htmAcesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. **Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. - 10ª. Ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htmAcesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htmAcesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 03 jul. 2019.

CARDOZO, Priscila Schacht. Pessoas com Deficiência e o Protagonismo nos Movimentos Sociais. **Revista de Iniciação Científica**, Criciúma, v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/viewFile/2982/3492>. Acesso em: 21 de mar. de 2019.

GABARDO, Raianny Louisy Bahniuk e SOUZA, Nelly Narcizo de. O atendimento educacional especializado e as tecnologias assistivas para a deficiência física/neomotora. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.1, Jan/Jun 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n13/artigo1.pdf> Acesso em: 03 jul. 2019.

MARTINS, Paulo Henrique. A universidade pública e o pensamento crítico no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 2, jul./outp. 237–253, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/41259>_Acesso em: 03 jul. 2019

MELO, Clóvis Alberto Vieira de; SILVA, Livia Maria Ferreira da. Boa Gestão e Políticas Públicas Municipais. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.47, n. 2, p. 163-196, jul./dez., 2016. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/6303> Acesso em: 03 jul. 2019

MENEZES, Marilde Loiola de. Justiça e democracia: personalismo, participação política e poder judiciário no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 2, jul./out., p. 329–357, 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/39838> Acesso em: 03 jul. 2019

OLIVEIRA, Josilene Ribeiro de. “Festa na fazendinha”: Formas de consumo simbólico-cultural e de apropriação do rural por famílias urbanas. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.48, n. 1, p.16-68, jan./jul., 2017. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/18881>. Acesso em: 03 jul. 2019.

PAIS, José Machado. A pesquisa como dádiva: inspirações cearenses. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 1, mar./jun., p. 17–48, 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/40138>. Acesso em: 03 jul. 2019.

12. O impacto do Programa Nacional de Direitos Humanos

*na produção de dissertações e teses: levantamento da construção
da problemática dos direitos das crianças e adolescentes na
produção acadêmica na pós-graduação em Goiás*

Aline Santos Leite Medrado
Ricardo Barbosa de Lima

Introdução

As trajetórias dos indivíduos, dos grupos, seus valores, crenças e culturas, influenciam de forma direta e indireta na construção dos contextos sociais, que propiciam ou não a criação, implementação e avaliação dos direitos que orientam as políticas públicas, a formação dos sujeitos e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Nesse sentido, as pesquisas em direitos humanos têm ganhado relevância nas produções acadêmicas e aparecem como objeto de estudos em diferentes áreas do conhecimento. As temáticas abordadas por este campo são diversificadas e se apresentam como um sistema dinâmico, que variam em relação ao tempo, ao espaço e à atuação dos sujeitos investigados.

Evidenciar como vêm sendo produzidas as pesquisas sobre os direitos das crianças e adolescentes a partir dos estudos em direitos humanos relaciona-se com o fato destes temas possuírem inúmeros entrelaçamentos. Um deles está na transversalidade das diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas voltados para o atendimento destes sujeitos no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Desta forma, este trabalho objetivou conhecer os estudos e pesquisas

realizados na pós-graduação em Goiás que abordam temas sobre os direitos das crianças e adolescentes, referenciados no PNDH, no período de 2009 a 2018, quando se completa dez anos da aprovação da última versão deste Programa. Buscou-se realizar um levantamento destes trabalhos acadêmicos demonstrando como e em que contextos de produção as discussões sobre os direitos das crianças e adolescentes estão sendo tratadas.

Para alcançar os objetivos propostos optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica do tipo “Estado da Arte”¹ e técnicas de interpretação da “Análise de Conteúdo”. A análise de conteúdo, “como técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734), permitiu a decodificação dos documentos em diferentes categorias de análise e possibilitou as inferências necessárias para a identificação do que se propunha.

O corpus da pesquisa foi construído com o seguinte recorte: teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação acadêmicos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nas grandes áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar, nas Instituições de Ensino Superior do estado de Goiás, no período de 2009 a 2018, disponíveis para consulta. A referência para a identificação temática dos trabalhos foi o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3.

Ao investigar sobre o assunto, ressaltamos a necessidade social de chamar o debate para a realidade da situação de vulnerabilidade e fragilidade institucional das crianças e adolescentes no exercício de seus direitos, bem como destacar que tais investigações sejam reconhecidas

¹ O “Estado da Arte” é uma metodologia que visa o levantamento bibliográfico de determinada produção acadêmica. Segundo FERREIRA (2002), as pesquisas denominadas “Estado da Arte” trazem em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica com o objetivo de responder que aspectos e dimensões desse conhecimento vêm sendo destacado e privilegiado, dentro de uma determinada época e lugar.

pelo estado que as financia a fim de orientar a elaboração de políticas públicas propositivas para o enfrentamento desta questão.

A implementação do Programa Nacional em Direitos Humanos

O Estado brasileiro, no decorrer da década de mil novecentos e noventa, promoveu a abertura de canais para o tratamento da temática dos direitos humanos. Tornou-se signatário da legislação internacional, participou de forma atuante na II Conferência Mundial de Direitos Humanos, e acatou a recomendação da Organização das Nações Unidas – ONU criando o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. O PNDH foi um marco importante na história política brasileira, uma vez que permitiu realinhar os moldes da promoção dos direitos humanos no Brasil aos do sistema internacional de direitos humanos. O Programa foi elaborado através de ampla consulta a diferentes setores do Estado e entidades de direitos humanos, que buscaram verificar e avaliar propostas e ações governamentais frente à realidade de injustiças sociais e violações constantes dos direitos humanos em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

O objetivo principal do PNDH foi identificar os obstáculos e apresentar propostas de ordem administrativa, legislativa e político-cultural que procurassem equacionar os problemas existentes e permitir a efetiva promoção dos direitos humanos. O Programa, em sua primeira versão, apresentou medidas de curto, médio e longo prazo, organizadas em dois grandes blocos temáticos. O bloco denominado “Políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil” buscou apoiar a formulação e a implementação de ações, visando a redução das grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais. A temática apresentada neste bloco abordou a proteção do direito à vida e à liberdade, contra a impunidade e o trabalho forçado, medidas de apoio e proteção a crianças e adolescentes, mulheres, população negra, socie-

dades indígenas, refugiados, migrantes brasileiros e terceira idade, assim como a promoção da educação e cidadania voltada para a consolidação de uma cultura em direitos humanos. O segundo bloco trabalhou em prol de ratificar e implementar as ações internacionais para proteção e promoção dos direitos humanos.

Apesar de muitas das medidas do PNDH – 1 não terem se transformado em ações, o Programa representou um primeiro passo no sentido da sistematização e visibilidade institucional da promoção dos direitos humanos na sociedade brasileira, pois pela primeira vez a questão dos direitos humanos era tratada como política governamental.

Seis anos após o lançamento do PNDH - 1, uma nova versão deste Programa foi aprovada pelo governo federal. O Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002, ampliou as propostas de ação para os direitos econômicos, sociais e culturais. O PNDH – 2 incorporou ao programa original ações de cunho mais específico, como garantia do direito à educação, ao trabalho, à moradia, à saúde, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer. Esta segunda versão apresentou uma diferença significativa em comparação com a primeira, foram indicados no texto do Decreto os responsáveis pela implementação dos itens do programa e os orçamentos necessários para a sua execução. Estas mudanças foram importantes tendo em vista o fato de que muitas das medidas adotadas no PNDH – 1 não se tornaram efetivas e a realidade de que graves violações aos direitos humanos eram tratadas, principalmente em denúncias de organizações da sociedade civil – nacionais e internacionais –, como sinal da falta de compromisso do governo em promover os direitos civis, políticos e sociais de forma efetiva. Segundo Bombarda (2015, p.74), “A ideia de indicar os responsáveis pela implementação dos itens do programa partiu da primeira edição do PNDH, de 1996, que foi bastante criticada pelo fato de não preconizar o modo pelo qual as várias propostas iriam ser colocadas em prática.”

O Programa Nacional de Direitos Humanos volta a ser pauta de discussão em uma matéria da Folha de São Paulo, publicada em 2007². No texto, Paulo Vannuchi destaca a distância que separa a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a realidade brasileira e a necessidade de estabelecer os contornos para o Plano Nacional dos Direitos Humanos:

... trata-se de atualizar propostas e planejar as intervenções necessárias para que o Brasil seja, cada vez menos, o país daquela jovem presa e violentada em Abaetetuba (PA), do bebê morto na prisão de Cariacica (ES), do adolescente executado sob choques elétricos em Bauru (SP). E, cada vez mais, uma terra onde a fome e a extrema pobreza sejam erradicadas, onde cresça a inclusão social e educacional e onde declinem as estatísticas a respeito da violência. No aspecto atualização, merece registro a emergência de novos sujeitos (VANNUCHI, 2007).

É com esse tom que, em 2008, os trabalhos realizados no âmbito da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos propõem diretrizes e ações para atualizar o Plano Nacional. O PNDH – 3 foi fruto de um amplo processo de diálogo entre os poderes públicos e a sociedade civil. Além de representantes de entidades de promoção e defesa dos direitos humanos, esta versão contou com a participação de membros do Executivo, Judiciário e Legislativo (BRASIL, 2010).

Resoluções aprovadas em cerca de cinquenta conferências nacionais temáticas, que discutiram a segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente, dentre outros, foram incorporadas no PNDH-3 e provocaram um amplo debate democrático sobre as políticas públicas voltadas para o atendimento dos direitos humanos.

O formato final do PNDH – 3, versão vigente, apresenta seis eixos orientadores, que se subdividem em vinte e cinco diretrizes, oiten-

² Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3012200709.htm>.

ta e dois objetivos estratégicos e quinhentas e vinte e uma ações programáticas idealizadas pelo Estado brasileiro. Os Eixos orientadores são:

- I. Interação democrática entre estado e sociedade civil – busca uma maior participação da sociedade civil, por meio de movimentos sociais diversos e legítimos, na promoção dos direitos humanos junto à atuação do Estado.
- II. Desenvolvimento e direitos humanos – apresenta a necessidade de ações que buscam conciliar o desenvolvimento socioeconômico e político com a promoção de direitos humanos.
- III. Universalizar os direitos humanos em um contexto de desigualdades – destaca a situação de desigualdades na sociedade brasileira e aponta ações para a plena efetivação dos direitos humanos.
- IV. Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência – aborda as questões sobre violência e segurança pública, com enfoque no desenvolvimento de políticas adequadas à realidade brasileira, inclusive a formação de profissionais capazes de atuar em acordo com os princípios e diretrizes dos direitos humanos no combate à criminalidade.
- V. Educação e cultura em direitos humanos – intenta formar indivíduos mais tolerantes à diversidade, conscientes e promotores dos direitos humanos.
- VI. Direito à memória e à verdade – demonstra a importância da divulgação histórica e manutenção da memória no tocante aos direitos humanos.

A repercussão da proposta orientadora do PNDH – 3, aprovada pelo Decreto nº 7.037, em 21 de dezembro de 2009, foi diferente nos segmentos da sociedade. As argumentações contrárias apontavam que

ações propostas pelo Programa eram inconstitucionais. Exemplo discutido por Bombarda, relata os conflitos rurais e urbanos:

A proposta de “assegurar a criação de marco jurídico brasileiro na prevenção e mediação de conflitos fundiários urbanos, garantindo o devido processo legal e a função social da propriedade”, foi alvo de vários debates. Dentre as acusações feitas em relação à proposta, estava a de que ela atentava contra o direito à propriedade o que a tornaria, portanto, anticonstitucional (BOMBARDA, 2015, p. 125).

Críticas às medidas de regulação da mídia, presentes no PNDH – 3, também agitaram os espaços de discussão política e institucional, acrescenta Motta:

No caso, a mídia não só foi um dos principais espaços para reprodução das críticas ao Programa como foi, boa parte dela própria, agente dessas críticas. Seja por sua natureza de se apresentar como um local de debates onde supostamente várias visões de sociedade são expostas a um grande público, [...] seja por seus interesses enquanto empreendimento comercial, que auferir lucros ao mesmo tempo em que expõe elementos que conformam os juízos da sociedade, o duplo engajamento da mídia faz dela um componente essencial da conturbada recepção ao PNDH-3 em particular – inicialmente restrita a determinados setores sociais, mas amplificada por esta mesma mídia – e dos direitos humanos em geral (MOTTA, 2012, p. 122).

A exemplo destas citações, discussões sobre a questão do aborto, sobre a criação da Comissão da Verdade, a laicidade do Estado brasileiro, a questão da democracia direta e outras, acabaram por provocar a revisão do PNDH-3 que culminou na aprovação do Decreto 7.177, de 12 de maio de 2010.

O posicionamento do governo quanto às alterações da versão inicial do PNDH – 3 e o Decreto publicado revela o conflito entre as soluções discursivas e as efetivas. A pressão exercida pelos segmentos religiosos, militares, ruralistas e outros, contra ações específicas definidas no PNDH-3, acabou por configurar-se como uma significativa for-

ça política que contribuiu para revisão dos pontos que foram classificados como polêmicos. Destaca Bombarda:

As mudanças ocorridas no PNDH-3, que desconsideraram reivindicações vindas da sociedade civil organizada, demonstram o quanto os direitos humanos não são prioritários para a maior parte dos congressistas. Também podemos notar que a pressão exercida pela Frente Parlamentar da Agropecuária; pela ANJ, ANER e ABERT; por religiosos da Igreja Católica e das igrejas evangélicas e por militares resultou na prevalência de interesses particulares em detrimento dos coletivos, contrariando princípios de justiça presentes na Constituição de 1988 (BOMBARDA, 2015, p. 4).

Apesar da revisão, o PNDH - 3 demonstra um avanço por ter um conjunto de ações programáticas mais completas e a indicação de agentes dos poderes legislativo e executivo para dar seguimento às ações do documento. Especificamente, o PNDH – 3 apresenta em seu corpo Diretrizes, Objetivos e Ações programáticas voltadas para a promoção e efetivação dos direitos das crianças e adolescentes como direitos humanos. Estas medidas buscam, de forma geral, combater as desigualdades, reconhecer e proteger os indivíduos em situação de vulnerabilidade, garantir o respeito às diferenças, a participação das crianças e adolescentes nos processos em que são parte, acesso à justiça, a prevenção e o combate à violência, ao crime e à discriminação e o fortalecimento das relações entre família, sociedade e Estado. Destaca-se no quadro a seguir os itens no PNDH - 3 que tratam dos direitos das crianças e adolescentes.

EIXO II – DESENVOLVIMENTO E DIREITOS HUMANOS
DIRETRIZ 4 Objetivo Estratégico I Ação Programática: h) Erradicar o trabalho infantil, bem como todas as formas de violência e exploração sexual de crianças e adolescentes nas cadeias produtivas, com base em códigos de conduta e no E.

EIXO III – UNIVERSALIZAR DIREITOS EM UM CONTEXTO DE DESIGUALDADES

DIRETRIZ 7

Objetivo Estratégico II

Ação Programática:

b) Vincular programas de transferência de renda à garantia da segurança alimentar da criança, por meio do acompanhamento da saúde e nutrição e do estímulo de hábitos alimentares saudáveis, com o objetivo de erradicar a desnutrição infantil.

Objetivo Estratégico IV

Ação Programática:

a) Expandir e consolidar programas de serviços básicos de saúde e de atendimento domiciliar para a população de baixa renda, com enfoque na prevenção e diagnóstico prévio de doenças e deficiências, com apoio diferenciado às pessoas idosas, indígenas, negros e comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, crianças e adolescentes, mulheres, pescadores artesanais e população de baixa renda;

i) Expandir a assistência pré-natal e pós-natal por meio de programas de visitas domiciliares para acompanhamento das crianças na primeira infância.

DIRETRIZ 8

Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação.

Objetivo Estratégico I: Proteger e garantir os direitos de crianças e adolescentes por meio da consolidação das diretrizes nacionais do ECA, da Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Convenção sobre os Direitos da Criança

Objetivo estratégico II: Consolidar o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, com o fortalecimento do papel dos Conselhos Tutelares e de Direitos.

Objetivo estratégico III: Proteger e defender os direitos de crianças e adolescentes com maior vulnerabilidade.

Objetivo estratégico IV: Enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Objetivo estratégico V: Garantir o atendimento especializado a crianças e adolescentes em sofrimento psíquico e dependência química.

Objetivo estratégico VI: Erradicação do trabalho infantil em todo o território nacional.

Objetivo Estratégico VII: Implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

DIRETRIZ 9

Objetivo Estratégico II

Ação Programática:

l) Adotar medidas de proteção dos direitos das crianças indígenas nas redes de ensino, saúde e assistência social, em consonância com a promoção dos seus modos de vida.

EIXO IV – SEGURANÇA PÚBLICA, ACESSO À JUSTIÇA E COMBATE À VIOLÊNCIA

DIRETRIZ 13

Objetivo Estratégico V: Redução da violência motivada por diferenças de gênero, raça ou etnia, idade, orientação sexual e situação de vulnerabilidade.

Ação Programática:

d) Promover campanhas educativas e pesquisas voltadas à prevenção da violência contra pessoas com deficiência, idosos, mulheres, indígenas, negros, crianças, adolescentes, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e pessoas em situação de rua.

Objetivo Estratégico VI

Ações Programática:

b) Estruturar, a partir de serviços existentes, sistema nacional de atendimento às vítimas do tráfico de pessoas, de reintegração e diminuição da vulnerabilidade, especialmente de crianças, adolescentes, mulheres, transexuais e travestis.

c) Implementar as ações referentes a crianças e adolescentes previstas na Política e no Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas.

d) Consolidar fluxos de encaminhamento e monitoramento de denúncias de casos de tráfico de crianças e adolescentes.

e) Revisar e disseminar metodologia para atendimento de crianças e adolescentes vítimas de tráfico.

h) Realizar estudos e pesquisas sobre o tráfico de pessoas, inclusive sobre exploração sexual de crianças e adolescentes.

DIRETRIZ 15

Objetivo Estratégico I

Ação Programática:

a) Propor projeto de lei para integração, de forma sistêmica, dos programas de proteção a vítimas e testemunhas ameaçadas, defensores de Direitos Humanos e crianças e adolescentes ameaçados de morte.

c) Ampliar os programas de proteção a vítimas e testemunhas ameaçadas, defensores dos Direitos Humanos e crianças e adolescentes ameaçados de morte para os Estados em que o

índice de violência aponte a criação de programas locais.

e) Propor ampliação dos recursos orçamentários para a realização das ações dos programas de proteção a vítimas e testemunhas ameaçadas, defensores dos Direitos Humanos e crianças e adolescentes ameaçados de morte.

Objetivos Estratégico III: Garantia da proteção de crianças e adolescentes ameaçados de morte.

QUADRO 1. Direitos das Crianças e Adolescentes no PNDH – 3. FONTE: BRASIL. Decreto no. 7.037, de 21 de dezembro de 2009 – Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos III – PNDH-3 e dá outras providências, 2009.

O PNDH – 3 buscou promover uma nova articulação entre o governo e a sociedade civil em torno de um mesmo marco comum: a defesa dos direitos humanos. A análise das teses e dissertações produzidas no Estado de Goiás entre 2009 e 2018, mostram que o Programa se constituiu em um importante instrumento de promoção desses direitos, pois legitimou a questão e abriu possibilidades para que indivíduos e/ou grupos ligados à defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes desenvolvessem estudos e pesquisas sobre a temática.

Os estudos e pesquisas em direitos humanos das crianças e adolescentes na pós-graduação.

Este trabalho localiza-se em um contexto de estudos mais amplo e em curso. É parte da construção do *Estado da Arte* da pesquisa de tese denominada “Direitos Humanos na Educação Superior em Goiás” (MEDRADO, 2020), que está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Goiás³. Aqui, conforme anteriormente indicado, almeja-se conhecer as discussões levantadas nas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação, nas áreas do conhecimento das Ciências Humanas,

³ Por sua vez, esse trabalho de tese tem como referência inicial um projeto de pesquisa desenvolvido por três universidades brasileiras: UnB, UFPE e UFG. Sob a coordenação nacional da UnB, a pesquisa Pós-graduação e Educação em Direitos Humanos: um desafio contemporâneo, tem o financiamento do CNPq.

Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar, das Instituições de Ensino Superior de Goiás, período de 2009 a 2018, que tratam dos direitos das crianças e adolescentes previstos no Programa Nacional de Direitos Humanos – 3. As Instituições de Ensino Superior identificadas nos critérios apresentados foram: Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

O levantamento dos documentos exigiu a imersão em diferentes bases de dados. Foi realizada consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no Repositório Digital Institucional da Associação Educativa Evangélica – RDI-AEE, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações PUC Goiás e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás.

Para a sistematização do material selecionado utilizou-se as técnicas da Análise de Conteúdo. Na primeira fase, denominada Pré-análise, foi realizada a leitura flutuante dos resumos, que consiste em estabelecer contato com os documentos, analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIM, 2016). O resultado desta leitura selecionou noventa trabalhos que apontam, em seus resumos e palavras-chave, temas dos direitos da criança e do adolescente e dos direitos humanos. Em sequência, foi realizado um estudo aprofundado do objeto de pesquisa, que consistiu na leitura da introdução e considerações finais das teses e dissertações, buscando categorizar as produções em unidades temáticas referenciadas no Programa Nacional de Direitos Humanos – 3. Segundo Bardin (2016, p. 147) a categorização, que acontece na fase Descrição Analítica, é “uma operação de classificação de elementos constitutivo de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

A análise mais aprofundada das teses e dissertações, conforme os critérios adotados, restringiu o número de trabalhos categorizados a 73 (setenta e três), sendo que deste total, 12 (doze) são teses de douto-

rado e 61 (sessenta e um) são dissertações de mestrado, defendidas no período determinado, de acordo com a Figura 1, a seguir.

FIGURA 1. Distribuição do número de dissertações e teses de acordo com o ano de defesa, no período de 2009 a 2018. FONTE. Pesquisa: Direitos Humanos da Educação Superior em Goiás (MEDRADO, 2020).

A figura ilustra o número de teses e dissertações acadêmicas ao longo dos dez anos posteriores à aprovação do PNDH-3. A investigação aponta um crescimento no número de produções acadêmicas com esta temática, no período de 2009 até 2016. Esta perspectiva de crescimento pode estar atrelada ao fato que dos 13 programas identificados 7 deles foram criados a partir de 2011, o que reflete no aumento das defesas a partir de 2013. Há uma diminuição no número de trabalhos defendidos na área a partir de 2017, que pode ser reflexo do contexto político, onde os órgãos e setores responsáveis pela implementação das ações programáticas previstas no PNDH – 3 passam por uma reforma e, posteriormente, é revogada a obrigatoriedade do acompanhamento destas ações. Outra observação é o número muito maior de dissertações de mestrado do que teses de doutorado, o que sinaliza a juventude da área de estudos, haja vista o maior número de programas somente com o nível de mestrado.

Outro ponto que buscamos conhecer foi em qual área do conhecimento estão credenciados os programas de pós-graduação onde a produção acadêmica foi desenvolvida.

FIGURA 2. Distribuição da produção acadêmica por Programa de Pós-Graduação.
FONTE. Pesquisa: Direitos Humanos da Educação Superior em Goiás (MEDRADO, 2020).

O levantamento apontou que os trabalhos foram defendidos em Programas de Pós-Graduação pertencentes às três grandes áreas do conhecimento abordadas. Na área das Ciências Humanas, os PPGs em Educação e em Psicologia da PUC-GO e da UFG e o Programa em Ciência Política e em Sociologia da UFG. Na grande Área do Conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, os Programas em Desenvolvimento e Planejamento Territorial e em Serviço Social, ambos da PUC-GO. Na Área Multidisciplinar, o Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da UniEVANGÉLICA e os PPGS em Agronegócio e Interdisciplinar em Direitos Humanos da UFG. Esta diversidade de áreas vem reforçar uma das características apontadas na introdução sobre os estudos e pesquisas em direitos humanos, que é a abordagem interdisciplinar, tendo em vista a multiplicidade de assuntos tratados pelo campo.

O processo de categorização, tomando como referência a abordagem do PNDH – 3 dos direitos da crianças e adolescentes, permitiu a distribuição dos trabalhos nos seguintes focos temáticos: adolescente em conflito com a lei, conselhos e programas de assistência, crianças ameaçadas de morte, desigualdade/discriminação socioeducativa, direi-

to à educação, saúde mental, trabalho infantil e violência. Esta distribuição está ilustrada na Figura 3.

FIGURA 3. Distribuição da produção acadêmica por categorização temática FONTE. Pesquisa: Direitos Humanos da Educação Superior em Goiás (MEDRADO, 2020).

Observando as categorias temáticas em termos percentuais, verifica-se que 31,50% (trinta e um e meio por cento) da produção analisada está focada em estudos que envolvem as condições de vida dos adolescentes em conflito com a lei. Nestes trabalhos estão presentes, principalmente, propostas de pesquisas que analisam as condições de reabilitação e medidas socioeducativas preconizadas pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e, também, as implicações socioeconômicas e jurídicas que as famílias destes adolescentes enfrentam, que contribuem para o agravamento do processo de vulnerabilização deste núcleo social. Discute-se as políticas públicas direcionadas aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a partir dos direitos estabelecidos, como: direitos sociais, direito à educação e segurança, situando também a perspectiva de gênero. Estas abordagens apresentam interfaces entre os discursos e as práticas e os resultados apontam para a ur-

gente necessidade de reformulação das políticas públicas e das condições necessárias para sua efetivação. Outro tema recorrente neste foco temático foi a atuação da justiça juvenil na produção da pena nos limites e possibilidades de julgamento norteados pelos princípios da socio-educação e no direito da ampla defesa, da proteção integral e da dignidade humana.

A segunda maior categoria temática, que envolve cerca de 26% (vinte e seis por cento) dos trabalhos, apresenta as faces da violência no universo das crianças e adolescentes. Segundo esses estudos, a violência urbana manifesta-se a partir da análise de territórios marcados pela precariedade dos ambientes, descaso da gestão do Estado, acirramento da atuação policial e pelo aprofundamento da desigualdade social, o que gera um agravamento nas condições para o desenvolvimento pleno e a integração social das crianças e adolescentes.

A violência escolar aparece nas pesquisas na representação social do fenômeno do bullying, que revela movimentos de dominação e poder materializados nas relações não só entre os alunos e alunos e professores, mas também nos regulamentos disciplinares, sanções e ações pedagógicas. A violência na escola pressupõe a construção de políticas educacionais que devem ser pensadas observando as desigualdades socioeconômicas, que muitas vezes geram distorções no processo de aprendizagem e interferem nas relações sociais construídas no ambiente escolar.

A violência sexual apresentada nas obras analisadas retrata as condições de vulnerabilidade às quais crianças e adolescentes estão sujeitos. Observa-se a violência de vários ângulos: nas falas dos atendentes do disque denúncia, na perspectiva conflituosa das mães adolescentes vítimas de abuso, nos sentidos de violência dados por mães de crianças molestadas e companheiras de autores de violência e o impacto da violência na saúde mental das vítimas.

A violência também é observada em ambiente intrafamiliar, em uma construção histórica e social de domínio e poder, onde crianças são vítimas de métodos educativos punitivos que têm consequências

negativas e muitas vezes irreparáveis para o seu desenvolvimento integral. As propostas para redução da situação de violência intrafamiliar são pensadas na construção de uma rede que integre a família, a escola e o Estado na proteção e defesa das crianças.

O direito à educação faz parte do conteúdo de 19,2% (dezenove vírgula dois por cento) dos trabalhos analisados. São apresentados debates políticos e propostas educacionais que buscam garantir às crianças e adolescentes condições de acesso e permanência no ambiente escolar. A inclusão escolar de pessoas com deficiência é o tema mais debatido dentro desta categoria. O processo de atendimento às pessoas com deficiência é observado a partir de modelos de acesso parcial à educação, como a segregação ou integração, até a educação inclusiva, entendida como estratégias de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. As políticas públicas educacionais apresentadas buscam a democratização do ensino e formas de garantir sua efetivação em diferentes setorialidades, como a educação infantil, a educação no campo e a educação para adolescentes em conflito com a lei. Destacam que, apesar dos esforços em se aprovar estas políticas ainda é preciso uma reformulação nas práticas, para que se possa vislumbrar a concretude deste direito.

Esses estudos apontam que a discriminação é propulsora de atos de violência e segregação. Esta questão é apresentada nos trabalhos analisados nas relações de classe, raça, etnia, crença, gênero, orientação sexual. O tratamento limita-se, na maioria dos estudos, ao ambiente escolar na perspectiva da educação para os direitos humanos e no combate às desigualdades sociais, buscando assegurar o direito de opinião e participação das crianças e adolescentes de forma não discriminatória, visando a construção de sua autoidentificação como sujeitos de direito.

A atuação dos Conselhos Tutelares foi objeto de estudo de cerca de 8% (oito por cento) da produção acadêmica analisada. Estas unidades, entendidas como instâncias responsáveis pela defesa e proteção dos direitos da criança e do adolescente, foram observadas a partir da

efetividade de suas ações, tendo em vista o grau de legitimidade social e política a elas imputada. Nos Programas de Assistência foi problematizado as concepções de infância, sob o olhar da assistência social, como decorrentes de uma construção onde devem ser considerados os contextos históricos e sociais.

A pesquisa identificou três trabalhos, 4,1% (quatro vírgula um por cento), que abordam a questão da saúde mental, desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia. Foram estudados o sofrimento de violência vivenciada por adolescentes e a proposta do estabelecimento de normas e procedimentos para a orientação dos profissionais que atendem a estas vítimas. As estatísticas apresentaram um aumento no índice de violência entre adolescentes no Brasil, o que implica em conhecer como esta situação vem sendo enfrentada e propor medidas que proporcionem, além da proteção, a promoção da saúde mental.

Nesses estudos, o trabalho infantil foi abordado no sentido de entender a perspectiva das famílias do campo quanto às ampliações das leis de proteção à infância e valorização dos estudos escolares e as políticas de erradicação do trabalho infantil.

Dentre os trabalhos analisados, um deles observou a relação existente entre a situação de desigualdade social e a precariedade de políticas públicas voltadas para o atendimento das crianças e adolescentes nos programas de proteção à ameaça de morte. A pesquisa detectou que crianças pobres e socialmente excluídas são mais expostas a fatores de risco e vulnerabilidades que culminam na situação de ameaça ou em sua própria morte precoce.

Considerações Finais

Este trabalho buscou oferecer ao leitor uma visão da produção acadêmica, na pós-graduação do estado de Goiás, sobre os direitos das crianças e adolescentes na perspectiva dos direitos humanos, referenciados no PNDH-3, no período de 2009 a 2018.

Foi observado, inicialmente, o número de trabalhos por ano de defesa, procurando apontar os possíveis motivos que interferiram em sua narrativa cronológica. Os trabalhos foram contextualizados nas áreas de avaliação dos seus respectivos programas de pós-graduação. Nas três áreas do conhecimento pesquisadas foram constatados trabalhos, o que demonstra a amplitude das discussões que envolvem as questões dos direitos humanos e das crianças e adolescentes.

As categorias temáticas foram identificadas a partir da leitura da introdução e das considerações finais das obras. A categoria “adolescentes em conflito com a lei” foi detalhada em subcategorias, que analisaram questões sobre medidas educativas, SINASE, maioria penal e sistema judiciário. A categoria “violência”, abordou a violência urbana, sexual, escolar e intrafamiliar. No tema “direito à educação” foram contempladas a inclusão escolar de pessoas com deficiência e a busca pela democratização do ensino. A saúde mental das crianças e adolescentes, as políticas de erradicação do trabalho infantil e a atuação dos conselhos tutelares foram tratadas em suas especificidades.

Detectamos nas análises a existência de lacunas de estudos sobre os direitos da criança e do adolescente no que diz respeito aos temas tratados no Programa Nacional de Direitos Humanos-3. Não há, no período pesquisado no âmbito dos PPGs analisados, estudos que tratam da segurança alimentar, do direito à saúde e ao tratamento da dependência química, da necessidade de criação de uma sistema de coleta de dados e monitoramento para a criação de políticas públicas de alcance nacional, da participação das crianças e adolescentes capacitados na formulação das políticas voltadas para sua defesa e proteção, da questão que envolve as crianças e adolescentes em situação de abrigo e moradias coletivas, da produção de índices de abandono, do sistema de adoção, da pornografia infantil, do tráfico de crianças e adolescentes, dentre outros. Estes temas são extremamente importantes e sugerem a necessidade de ampliar as linhas de pesquisas que possam gerar contribuições significativas na construção, monitoramento e avali-

ação das ações governamentais relacionadas aos direitos das crianças e adolescentes.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOMBARDA, Alex Ricardo. **O Programa Nacional de Direitos Humanos e a Promoção da Cidadania no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais da UNESP – Campus de Araraquara, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Programa Nacional de Direitos Humanos I. Revogado pelo Decreto n. 4.229, de 13/05/2002. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

_____. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Programa Nacional de Direitos Humanos II. Revogado pelo Decreto n. 7.037, de 2009. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

_____. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009** – Programa Nacional de Direitos Humanos III – PNDH-3 e dá outras providências, 2009.

_____. **Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010**. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, 2010.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acessado em: 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

MEDRADO, Aline Santos Leite. Pesquisa: Direitos Humanos da Educação Superior em Goiás. **Direitos Humanos na Educação Superior em Goiás: estudo analítico-descritivo da produção acadêmica**, Tese em desenvolvimento (Doutorado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFG, Faculdade de Ciências Sociais, UFG, Goiânia, 2020.

MOTTA, Diego Airoso da. **Os Programas Nacionais de Direitos Humanos nas revistas semanais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unidade Acadêmica de

Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo – RS, 2012.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSK, Denise. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Consultado em fev./2019.

PUC-GOIÁS. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações PUC – Goiás**. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080>. Acessado em: 2019.

VANNUCHI, Paulo. **Os direitos humanos em 2008. Folha de São Paulo**, São Paulo/DF, ano 87, nº 28.760, 30 de dezembro de 2007. Opinião.

13. Estado, vínculo e violência:

um olhar sobre o usuário do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) enquanto sujeito histórico

Flávia Mendes Sena
Thiago Bazi Brandão

Introdução

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é um Serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)¹. O público desse serviço são crianças, adolescentes, adultos e idosos em risco social e seu principal objetivo é prevenir situações de risco através do desenvolvimento de aquisições e potencialidades e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Trata-se de uma política que, em sua essência, dialoga com todo o contexto social e com as demais políticas públicas, tendo como usuários.

[...] cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e

¹ Ele é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (PNAS-NOB/SUAS, 2005, p. 33).

É, portanto, uma política que lida com violações de direitos e contextos de exclusão, fragilização de vínculos e vulnerabilidades diversas. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) afirma que é parte da função do SUAS reconhecer as vulnerabilidades territoriais: “a proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem” (PNAS, 2005, p. 15). Esta pesquisa chama a atenção para as vulnerabilidades que podem se associar ao conceito de violência.

Partindo das diretrizes do SCFV, nos deparamos com a seguinte situação problema: grande parte das vulnerabilidades descritas nessas normativas se associam, de algum modo, a alguma das várias manifestações da violência. Contudo, apesar dessa centralidade, o conceito de violência é pouco abordado nessas normativas, criando lacunas conceituais que reverberam na prática e geram ambiguidades na relação entre o Estado, representado pelos trabalhadores que executam esse serviço e seus usuários. Nossa hipótese é que a adequação das normativas acerca dessa ausência conceitual sobre a violência pode dar mais subsídios para que o servidor trabalhe tal questão na prática.

O objetivo central desta reflexão é entender como a violência perpassa essas relações entre o Estado, as políticas públicas de assistência social para a infância e a adolescência e os usuários dessa política. Os objetivos específicos deste artigo são:

- promover uma reflexão sobre a Política de Fortalecimento de Vínculos, em especial, aquela voltada para o público infantojuvenil e entender o panorama das políticas públicas para esse público no contexto histórico nacional;

- estabelecer uma correlação entre as múltiplas violências às quais o público dessa política está exposto e entender como o mesmo a reproduz no tecido social;

- identificar e descrever as contradições sociais e políticas que servem de cenário às próprias políticas públicas na área;
- pensar os conceitos de infância e adolescência.

Esta pesquisa é de importância política, social e acadêmica. A importância política reside, sobretudo, na necessidade constante de avaliação das políticas públicas que são objeto deste estudo. A importância social se faz presente justamente por se tratar de uma política voltada para famílias em situação de vulnerabilidade social. Já a importância acadêmica se justifica pela conciliação teórica de áreas diversas como educação, direitos humanos, teorias sociais e políticas, bem como comportamentais.

O recorte etário voltado para a infância e a adolescência se deu porque hoje essa faixa etária constitui o maior público² atendido pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Uma questão central neste texto é o fato de se debruçar sobre um grupo de sujeitos de direitos humanos, especificamente, a criança e o adolescente, sujeitos de direitos que não foram assim reconhecidos desde sempre, passaram a ser assim reconhecidos com a implementação de políticas públicas na área como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. A infância e a adolescência passaram por um longo processo de transformação até serem compreendidas e interpretadas como uma fase do desenvolvimento que requer políticas públicas específicas. Para entender esse processo, um aporte importante em nosso quadro teórico é a obra *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès (1978).

O reconhecimento da necessidade de leis específicas para tal faixa etária aproxima o conceito de infância e adolescência ao conceito

² Informação retirada do relatório de 09/2020, referente ao Município de Brasília, do Sistema de Informações do Serviço de Convivência (SISC). Do total de 6.415 usuários vinculados ao serviço, 4.343 estão entre 0 e 17 anos, 1.184 estão entre 18 e 59 anos e 888 têm acima de 60 anos. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sisc/relatorio_mu/municipios.php?id=DF&ibge=530010. Acesso em: 15 set. 2020.

de direitos humanos, abordado aqui por meio das contribuições do filósofo Paulo César Carbonari (2010). Dentro da perspectiva de direitos humanos e violações de direitos, associados às normativas da PNAS, nos propomos a analisar como a violência perpassa esses lugares, contando com as contribuições de Alba Zaluar (1999), com significativa atuação na área da antropologia da violência, e de Paulo Sérgio Pinheiro (2003).

A metodologia usada para realização deste artigo foi a leitura de textos que trazem o conceito de infância, direitos humanos e violência com os autores citados acima e posterior associação às leis e normativas que compõem a Política Nacional de Assistência Social. Foi também realizada análise textual de três Cadernos que orientam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, a saber: Caderno de Orientações. Serviço de Proteção e Atendimento integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2016); Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2017); e Perguntas Frequentes Fortalecimento de Vínculos (SCFV) (2017). Foram também analisadas, a partir da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDES), as seguintes ferramentas de gestão: Sistema de Informações do Serviço de Convivência (SISC); Cadastro Único (CadÚnico); e as atas das Conferências de Assistência Social.

Infâncias e adolescências no panorama das políticas sociais e dos direitos humanos no Brasil

A idade é um dos temas do primeiro capítulo do mencionado livro *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès (1978). O autor descreve “as idades da vida” e “a descoberta da infância”. Sua pesquisa se inicia pela arte medieval do século XII. Ele observa que não há representação de crianças nas pinturas. “É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade (do artista). É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1978, p. 17).

Nos séculos XV e XVI, com o surgimento da pintura de gênero, as crianças passam a ser representadas nas pinturas, mas não de maneira exclusiva. Nas efígies funerárias, as crianças só aparecem no século XVI. Segundo o autor, isso se dava porque “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 1978, p. 21). A mortalidade infantil também se apresentava como uma dura realidade que impedia que os adultos se apegassem tanto às crianças. “Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem” (ARIÈS, 1978, p. 22).

Com o tempo, a alteração na percepção conceitual da infância trouxe também a criação de diretrizes para nortear o tema. A infância passa a ser objeto de estudo da ciência. E, numa via de mão dupla, quanto mais visibilidade social essa fase ganha, maior é o foco da lente que mira na infância, o foco da ciência e da pedagogia. Um dos nomes mais influentes no campo de pesquisa sobre a infância e a educação infantil foi o biólogo e cientista Jean Piaget. Lima (1980) demonstra que Piaget comprovou, cientificamente, que as crianças não pensam como os adultos e constroem seus próprios aprendizados de acordo com a faixa etária. Ele construiu uma teoria a partir do estudo genético das crianças, estruturando estágios para o desenvolvimento cognitivo. Cavigchia (2010) nos aponta uma síntese do trabalho desenvolvido por Piaget, no que diz respeito a esses estágios:

Trata-se de uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, que depende da experiência do sujeito e não apenas da maturação ou do meio social. Piaget distingue quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intimamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança (CAVICCHIA, 2010, p. 03).

Como nosso foco aqui não é exaurir o trabalho desenvolvido por Piaget³ - mas tão somente trazer argumentos que comprovem que a

³ Na atualidade, a ciência do desenvolvimento humano substitui a noção de estágios fixos por trajetórias do desenvolvimento. De acordo com essa nova abordagem, a

infância, enquanto faixa etária tem suas próprias especificidades e, por isso, passou a ser, em determinado momento, objeto de estudo das ciências, não faremos grandes desdobramentos acerca desses estágios. O que aqui mais interessa é a materialização da infância em conceitos e como isso reverberou nas políticas sociais. Os estudos sobre a infância deram elementos para a elaboração de leis e políticas públicas que contemplassem essa fase. A infância passa a ser melhor compreendida, respeitada e protegida. A proteção à infância vira pauta em direitos humanos.

Assim como a infância, a adolescência também ganha uma nova dimensão social e política e passa a ser compreendida como um fenômeno complexo. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/90) define a adolescência como o período que vai dos doze anos até os dezoito. A Organização Mundial da Saúde (OMS) a compreende em três fases: adolescência inicial ou pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos); adolescência (dos 15 aos 19 anos); e a juventude (dos 15 aos 24 anos). Embora essas definições sirvam para subsidiar ações sociais e legais para esse público, a compreensão dessa fase é um fenômeno plural - por isso aqui o termo é usado no plural: “adolescências” -, com particularidades que variam de acordo com os fenômenos sociais em curso na história e com aspectos culturais.

Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, dando legitimidade para que os diversos países fortalecessem suas leis no que diz respeito à proteção das crianças e adolescentes. A Constituição Brasileira de 1988, por exemplo, trouxe o seguinte texto:

Art. 227. 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, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-

compreensão do desenvolvimento humano é única com fenômenos indeterminados e anos imprevisíveis.

las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998, p. 132).

Além do recorte relacionado à infância e à adolescência, o texto da Lei nos traz ainda um recorte sobre a absoluta prioridade que deve ser dada a essa questão. Dois anos depois, o Brasil publicou, com ampla participação de vários setores da sociedade civil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), onde as crianças e os adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos, e tanto a família como o Estado são responsáveis pelo desenvolvimento saudável e pela proteção dessas crianças e adolescentes. Direitos, portanto, invioláveis.

O processo pelo qual crianças e adolescentes passam a ser vistos como sujeitos de direitos não é fruto somente da maturação do conceito de infância. Fez-se necessário também o entendimento da evolução do próprio conceito de sujeito enquanto indivíduo. Essa evolução é fruto da modernidade.

Atualmente vivemos em uma sociedade onde todos são vistos como detentores de direitos. Vamos fazer alguns desdobramentos pra entender do que se trata esse direito. A etimologia⁴ da palavra vem do latim, *directum*, que significa ‘linha reta’ ou ‘aquilo que é geometricamente perfeito’, projetando nas ações humanas um ideal a ser seguido, a ser realizado no plano concreto. O direito é o que está conforme a lei. O parâmetro, portanto, seria a retidão moral e jurídica. Partindo do conceito de direito, o que seriam os direitos humanos? Para o autor Rabenhorst (2016),

O que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu através de suas leis ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa

⁴ Disponível em: <https://allysonluan.jusbrasil.com.br/artigos/417477751/etimologia-conceito-da-palavra-direito>. Acesso em: 15 ago. 2020.

parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos (RABENHORST, 2016, p. 16).

Contudo, mesmo partindo de um princípio tão elementar ou, como disse o autor, até mesmo pleonástico, essa noção não existiu desde sempre. A ideia de um sujeito de direitos é bem recente, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes. E tal ideia se faz necessária para o reconhecimento pontual do que exatamente está sendo negado a tais sujeitos, pois o reconhecimento desses direitos, por si só, não garante a sua não violação sistemática. Uma consequência dessa violação é a produção de vítimas. Esse conceito é definido pelo filósofo Paulo César Carbonari (2010):

À luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada (no todo ou em parte). É, portanto, agente (ativo) que sofre (passivamente) violação. Nessa perspectiva, compreender a vitimização é mais do que descrever desde fora. É compreender desde a relação de reconhecimento de uma alteridade negada que, como presença distinta, denuncia e não se contenta somente em ser reduzida ao que está posto, ao mesmo. Sem o reconhecimento da dignidade do outro sujeito, vítima, como um ser vivente, um sujeito ético, um sujeito de direitos, toda a abordagem do processo de vitimização poderia redundar, em certo sentido, em paternalismo reprodutor da situação de vitimização (CARBONARI, 2010, p. 170).

Assim sendo, entender os processos de negação de direitos é se debruçar sobre um entendimento maior, que envolve toda a complexidade dos sujeitos enquanto indivíduos e enquanto cidadãos; envolve leituras ético-filosóficas da realidade e da alteridade; “implica apontar para a perspectiva de uma nova *institucionalidade (pública)* e de uma *nova subjetividade*, conjugadas, abertas, dialógicas e participativas, com espaço para a diversidade solidária” (CARBONARI, 2010, p. 179, grifos do autor). Na prática, isso implica também um cenário onde as violações de direitos são extremamente difíceis de banir. A política enfrenta ainda

os problemas relacionados ao baixo orçamento e à escassez de recursos humanos.

Carbonari (2010) aponta outra dificuldade enfrentada nessa jornada de direitos e não violações. Ele ressalta que os direitos não estão vinculados puramente ao sujeito, mas também na relação que se estabelece entre eles. A construção desses sujeitos de direitos existe ainda na tensão entre liberdade e igualdade, envolta em complexas relações entre os sujeitos e entre o que propriamente se denominou Direito.

Sujeitos estão inseridos em processos diversos e complexos; estão inseridos em uma cultura – no sentido geral de forma de vida – que pode ser facilitadora (ou impedidora) da afirmação da subjetividade. Ou seja, sujeitos estão no tempo e no território – e nas disputas (divergências e convergências) que fazem neles como caminhos de afirmação de identidades e de reconhecimentos (CARBONARI, 2010, p. 178).

Os direitos das crianças e adolescentes se apresentam como um avanço dentro do conceito de Direitos Humanos. Contudo, o complexo contexto nacional, bem como a inexistência de uma política social eficiente, confere a esse cenário diversas problemáticas e contradições. A díade ‘direitos e deveres’ das crianças e adolescentes está estreitamente vinculada às questões étnico-raciais e de renda. Aqui aparece a contradição mais evidente dessa estrutura: nem todas as crianças e adolescentes de fato têm acesso a tais direitos. A sociedade defende a universalização desses direitos, mas, concomitantemente, eles vêm sendo negados. Vamos desdobrar essa questão nos próximos tópicos.

A política de fortalecimento de vínculos: objetivos e caracterização

O SUAS é uma política de garantia de direitos que se propõe como instrumento de unificação das ações da Assistência Social, priorizando a família e o território como foco de suas ações em dois níveis: proteção social básica e proteção social especial.

A proteção social especial tem por objetivo prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (PNAS, 2005, p. 92).

A PNAS define o público usuário do serviço, entre outras coisas, como “cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos” (PNAS, 2004, p. 33). A palavra vulnerável deriva do latim *vulnerabilis*, que significa ‘causar lesão’, ‘provocar dano’. Segundo Cruz e Hillesheim (2016), no campo socioassistencial, se refere à “situação na qual os recursos e habilidades de um determinado grupo são insuficientes e/ou inadequados para manejar as ofertas sociais” (CRUZ; HILLESHEIM, 2016, p. 301), levando-o a uma situação de risco. Tal risco se configura como uma decorrência da não prevenção ou resolução das situações de vulnerabilidade.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos faz parte da Proteção Social Básica e está vinculado ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). No Distrito Federal, ele é executado pelos Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e, nos demais Estados e Municípios, no próprio CRAS. O principal objetivo desse serviço é prevenir a ocorrência de situações de risco social e fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

Os vínculos familiares e comunitários aparecem como um objeto da PNAS, perpassando todas as suas normatizações e sempre associados à necessidade de ser fortalecido. A concepção do que seria convivência e fortalecimento de vínculos dentro do SUAS é definida no Caderno Concepção de Violência e Fortalecimento de Vínculos (CONCEPÇÃO..., 2017). Ele traz a perspectiva de que o campo conceitual-metodológico é de fundamental importância para entender o trabalho e fazer funcionar as ações da política. Atesta ainda que a convivência, o modo de se relacionar e os vínculos gerados a partir de tal relação são um tema que abarca várias áreas do conhecimento como filosofia, psi-

cologia, antropologia, serviço social e sociologia. Dentro dessa abordagem multidisciplinar, o conceito de vínculo está sob múltiplas concepções, incluindo elementos culturais, familiares e as dimensões da ordem do sensível e do criativo. Rodrigues e Guareschi (2018), a partir dos estudos desse Caderno (CONCEPÇÃO...), bem como de outros documentos próprios do SUAS e da observação do cotidiano dos trabalhadores da assistência social, nos apresentam a performance do vínculo no âmbito das políticas socioassistenciais sob três perspectivas: vínculo como afeto, vínculo como experiência coletiva e vínculo como ética.

O afeto é definido no Caderno Concepção... (2017) como a capacidade de afetar e ser afetado pelo outro. “Afetar e ser afetado são efeitos inerentes aos encontros” (CONCEPÇÃO..., 2017, p. 22). Faz-se necessária então a disponibilização de espaço de convívio para a efetivação da política. A partir da convivência, da produção de afetos, as emoções envolvidas nesse processo passam a funcionar como indicadores avaliativos da política. O Caderno aborda ainda que tais encontros podem despertar: “paixões alegres, que ampliam a potência de agir, fortalecendo a vontade de estar com o outro, de compartilhar e de se afirmar como pessoa”; ou podem despertar emoções que “imobilizam, deprimem ou geram revolta” (CONCEPÇÃO..., 2017, p. 22). O papel do especialista em assistência social é mediar tais afetos para que não gerem subordinação ou desqualificação do sujeito, mas seu fortalecimento.

O vínculo como experiência coletiva também se relaciona ao afeto, mas numa perspectiva mais coletiva de identidades. Esta versão de vínculo “oferece aos usuários dos serviços socioassistenciais a possibilidade da experiência da igualdade entre os sujeitos” (RODRIGUES; GUARESCHI, 2017, p. 5). O Caderno (2017) aborda ainda a concepção de processo coletivo, que envolve aprendizados de diferentes saberes, sem hierarquias valorativas.

Vínculo enquanto ética, por outro lado, coloca o sujeito usuário num campo de autonomia dentro dessas relações coletivas e afetivas. A autonomia é definida no Caderno (2017) como a capacidade dos sujei-

tos em “lidar com sua rede de dependência, de eleger objetivos e crenças, atribuir-lhes valor com discernimento e colocá-los em prática com a participação e apoio dos outros” (CONCEPÇÃO..., 2017, p. 16). Se o usuário está num cenário onde lhe é dada a possibilidade de atuar como um sujeito de direito, num espaço de decisão, estamos falando de um vínculo com uma educação política, de vivências de cidadania e bem comum. Nessa perspectiva, há uma clara menção ao fortalecimento de um vínculo ético, que garanta espaços participativos nas tomadas de decisões fomentados por estratégias socioeducativas.

O fortalecimento de vínculos é, então, o principal objetivo dessa política. E, partindo disso, outros objetivos se estruturam tendo o vínculo como referência. Entre outros, estão elencados os seguintes objetivos para crianças e adolescentes no compilado de Perguntas Frequentes do Serviço de Convivência (2017):

- Complementar as ações da família e da comunidade na proteção e no desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e para o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;
- Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural de crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;
- Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo;
- Contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional (PERGUNTAS..., 2017, p. 12).

A concretização desses objetivos se dá por meio de atendimento a grupos de convivência de forma regular⁵, com atividades que “considerem os eixos norteadores do serviço - convivência social, direito de

⁵ Esse período de regularidade será determinado de acordo com as especificidades de cada Centro de Convivência, podendo variar de acordo com a faixa etária e as atividades realizadas e o número de recursos humanos disponíveis.

ser e participação -, a fim de que efetivamente criem situações desafiadoras para os usuários e os estimulem, bem como os orientem a construir e reconstruir as suas histórias e vivências individuais e coletivas” (CADERNO..., 2015, p. 15).

O perfil familiar do público atendido nos Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos não difere do público da proteção social básica especificado na PNAS. A principal vulnerabilidade está associada à renda, “decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso a serviços públicos, dentre outros) e, ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais ou de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência, dentre outras)” (PNAS, 2004, p. 33). A Resolução CNAS de 2013 elenca ainda o público considerado prioritário⁶.

A violação de direitos como forma de violência estatal

A violência é um fenômeno que pode ser conceituado de maneiras diversas. Sua definição popular envolve uma ação intencional que produz algum tipo de dano a outra pessoa, animal ou objeto. Esse dano pode ser físico ou emocional. Zaluar (1999) nos apresenta o seguinte conceito:

Violência vem do latim *violentia* que remete a *vis* (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo para exceder sua força vital). Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras

⁶ “Art. 3º Considera-se em situação prioritária para inclusão no SCFV, as crianças, adolescentes e pessoas idosas: I - em situação de isolamento; II - trabalho infantil; III - vivência de violência e, ou negligência; IV - fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; V - em situação de acolhimento; VI - em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; VII - egressos de medidas socioeducativas; VIII - situação de abuso e/ ou exploração sexual; IX - com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; X - crianças e adolescentes em situação de rua; XI - vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência” (CNAS, 2013).

que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar o ato como violento, percepção essa que varia cultural e historicamente (ZALUAR, 1999, p. 28).

Como a violência é um fenômeno complexo que se manifesta de inúmeras maneiras e com inúmeras interpretações, definir uma tipologia para a violência não é uma tarefa simples. Em sua Resolução WHA49.25 de 1996, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu a violência em três grandes categorias. Seriam elas: a violência cometida contra si mesmo (autoinfligida); a interpessoal (cometida por outra pessoa ou grupo); e a violência coletiva (infligida por conjuntos maiores como o Estado, milícias, grupos terroristas, entre outros).

A violência que nos interessa aqui é a violência interpessoal e, em certa medida, algumas manifestações de violência coletiva. Ainda conforme a OMS, a violência interpessoal pode ser subdividida em mais duas categorias: violência familiar e violência comunitária. A primeira ocorre geralmente no ambiente doméstico e familiar e as principais vítimas são mulheres, crianças e idosos. Constitui-se como grande violação aos direitos humanos e, em muitos casos, geram danos irreparáveis à vítima. Já a violência comunitária ocorre fora do ambiente doméstico, entre pessoas conhecidas ou não. Nesse grupo, é possível inserir a violência urbana, violência juvenil e violência em grupos institucionais como escolas, presídios etc.

Existem ainda outras categorizações da violência partindo da natureza dos atos violentos. Aqui é possível falar em violência física, sexual, emocional ou patrimonial. Essas categorias nos ajudam a interpretar os atos de violência e grifar quais tipos de manifestações nos interessam aqui: a violência física se manifesta pelo uso da força física contra alguém ou contra si mesmo; a violência sexual se define por qualquer ato ou tentativa de ato sexual indesejado, investidas ou comentários indesejados, tráfico humano, entre outros; violência emocional é quando uma pessoa submete outra a situação ou comportamento que

pode resultar em traumas emocionais; já a violência patrimonial se constitui em ato que danifique o patrimônio de alguém como destruição, subtração total ou parcial, entre outros.

Existem estudos que associam as manifestações da violência a baixos índices socioeconômicos. Pinheiro (2003) afirma que “as áreas urbanas brasileiras onde se concentram as mais altas taxas de crimes contra a vida são os bairros mais pobres das grandes cidades. Nesse sentido, pobreza é uma privação de liberdade e, no limite, da própria vida” (PINHEIRO, 2003, p. 46). O autor continua sua análise acerca da relação entre violência e pobreza, associando esses dados ao poder de intervenção do Estado. E, nesse ponto, a violência coletiva passa a nos interessar. Ele diz que

Essas áreas de alto risco estão marcadas por ausência ou insuficiência de serviços públicos (escolas, organizações culturais e esportivas, transporte, água potável, iluminação pública); falta de infraestrutura comercial; isolamento ou acesso limitado a outros bairros, transformando-se em enclaves. Em tais espaços a violência física é uma realidade concreta que afeta cada aspecto da vida diária. A frequência de homicídio, roubos, assaltos e agressões em geral é tão grande que provoca a desagregação da vida comunitária e, conseqüentemente, o virtual desaparecimento dos espaços públicos (PINHEIRO, 2003, p. 46-47).

Pensar a violência urbana como uma consequência das desigualdades sociais exige uma análise profunda do cenário e dos atores sociais em questão, bem como do contexto sociopolítico. Zaluar (1999) nos diz que analisar a violência em paralelo à desigualdade social leva à conclusão de que uma espécie de revolta levaria homens a agirem agressivamente para reduzir a desigualdade social. Contudo, essa análise, que leva em consideração as lutas pelo poder, desconsidera elementos subjetivos. Tal subjetividade nem sempre é passível de índices. É possível medir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), quantificar renda *per capita* das famílias, registrar nível de escolaridade, de desemprego, analfabetismo, entre outros, mas “[...] continuam excluídos dos índices

os efeitos menos visíveis da violência institucional e da violência difusa no social, assim como o acesso à justiça” (ZALUAR, 1999, p. 81).

Assim sendo, a análise da violência como um elemento diretamente relacionado ao poder aquisitivo de determinada pessoa ou grupo deve considerar todos os processos que levarão não só às manifestações de violências, mas também os processos que permitiram que determinada comunidade permanecesse ou caminhasse para vivências de riscos sociais, desigualdades e violências institucionais. Zaluar acredita que

[...] justificar a criminalidade violenta de uma pequena parcela dos jovens pobres é desviar a atenção dos que deveriam estar sendo controlados: os que fazem fortuna traficando drogas e armas, por um lado, e os que desviam as verbas que deveriam ser destinadas às políticas públicas que educariam esses jovens para uma sociabilidade positiva e para os direitos positivos de participação. Ao mesmo tempo significa também se negar a fazer a crítica desse *ethos* do lucro a qualquer preço que os dominou e que criou um poder baseado no medo e no terror em alguns bairros populares de várias cidades brasileiras (ZALUAR, 1999, p. 80).

Entendemos que a violência se manifesta de diversas maneiras no tecido social. Entendemos ainda que ela constrói maneiras de agir e de se relacionar que, conseqüentemente, promovem a naturalização de algumas dessas mesmas atitudes violentas. Essa naturalização se dá especialmente pelo excesso de exposição às situações violentas, promovendo ambiguidades que exigem uma análise cuidadosa sobre o tema. Assim sendo, algumas manifestações de violência são mais facilmente identificadas como tal do que outras. Há uma violência lida de forma unânime como tal e há uma violência relativizada. Essa naturalização ou relativização de comportamentos violentos se dá, sobretudo, pela constante exposição a situações violentas ou pela não problematização do tema.

No Caderno Perguntas Frequentes Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2017), a violência é conceituada como “ponto extremo do exercício de poder de uma pessoa ou grupo sobre outra pessoa ou

grupo, pelo uso de força física e/ou psicológica, induzindo e/ou obrigando a realização de atos e condutas em que aquele que realiza não quer ou não sabe por que faz” (PERGUNTAS..., 2017, p. 40).

Já no Caderno de Orientações Técnicas PAIF e SCFV (2016), o termo violência aparece em uma nota de rodapé na descrição do público prioritário, citando a Resolução CNAS nº 1/2013. No Caderno Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (2017), a violência aparece como uma vulnerabilidade relacional (fig. 1) e é conceituada também como “o ponto extremo do exercício de poder de uma pessoa ou grupo sobre outra pessoa ou grupo, pelo uso de força física e/ou psicológica, induzindo e/ou obrigando a realização de atos e condutas em que aquele que realiza não quer ou não sabe por que faz” (2017, p. 46);

FIGURA 1. Vulnerabilidades Relacionadas. FONTE: Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, 2017, p. 41 (grifo nosso).

Dentro da Política Nacional de Assistência Social, é abordada a necessidade de garantir aos usuários, aos quais essa política se dirige,

proteção contra a “violência familiar ou social” (2017, p. 31-32); o impacto da vivência de situações de violência na trajetória dos indivíduos é apontado como um dado importante no planejamento de intervenção no sujeito usuário (2017, p. 47). Na PNAS (2004), as violências mencionadas são violência familiar e social, violência sexual, violência física como maus tratos e negligência, violência urbana e ameaça.

É interessante observar o quadro de vulnerabilidades relacionadas e perceber que a violência está presente em todas as formas de vulnerabilidades. Conflitos, abandonos, preconceito/discriminação, situações de apartação, confinamentos ou isolamentos se enquadram em algum tipo de manifestação da violência elencadas nesta seção, especialmente a violência psicológica. Entendemos que a violação de um direito se configura como uma violência. Assim sendo, por mais que as categorizações sejam importantes para se entender melhor os contextos e as vivências que posicionam o usuário em determinado espaço de violação, é necessário admitir a centralidade da violência que permeia todas as vivências de violações.

Essas violações acontecem mesmo ante direitos legalmente garantidos pelo Estado. Não há, portanto, uma garantia de direitos de fato. O mesmo Estado que oferece essa garantia por força da lei, permite sua violação, seja por má gestão, pouco investimento financeiro e de recursos humanos nas políticas, choque de interesses políticos ou baixo potencial de controle das políticas. Nosso foco aqui não é entender como se dá a permissão de tais violações, mas admitir que ela existe e que o Estado atua de maneira ambígua nesse espaço.

Como o recorte etário desta pesquisa se concentra na criança e no adolescente, principal público do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos⁷, podemos citar uma das garantias fundamentais expressas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):

⁷ Sistema de Informações do Serviço de Convivência (SISC), relatório 09/2020. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sisc/relatorio_mu/index.php Acesso em: 15 set. 2020.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 1990, p. 10).

A permissão, por parte do Estado, de violações de direitos legalmente garantidos promove situações caracterizadas, dentro da PNAS, como vulnerabilidades sociais. A violação de direitos se constitui então como uma forma de violência. Essa violência é caracterizada por Zaluar (1999) como violência institucional e não é elencada ou abordada na Política Nacional de Assistência Social ou em seus textos normativos. Ela é institucional porque ela tem um caráter de normatização. É uma afirmação de poder por meios legais. Ela é fruto de falhas de gestão e está interligada à estrutura social do nosso modelo socioeconômico, proporcionando o surgimento de um público que pode ser definido como sujeitos de direitos violados. Algumas dessas violações são históricas.

Por violações históricas podemos nos referir às violências que derivam de estigmas de identidades em função da origem étnica e racial. Embora a PNAS traga, entre as vulnerabilidades do público da assistência social, “identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual” (PNAS, 2004, p. 33), os Cadernos (2016, 2017) não trazem elaborações sobre como essas violências podem ser abordadas na prática do especialista em assistência social ou como ela permeia as demais vulnerabilidades.

As interlocuções entre desigualdade social, violência e raça têm sido abordadas com maior frequência nas áreas sociais, de criminologia, sociedade e sociologia. Leonardo Ortegal (2016) trata um pouco dessas relações, indicando as lacunas na produção do conhecimento nessa área. Apenas em 2012, o Mapa da Violência, a principal pesquisa sistemática sobre o tema no país, traz dados relacionados à questão racial. “Embora a publicação da edição temática representasse um avanço para

o campo dos estudos sobre questão racial, ela também explicitava o tempo pelo qual a violência no Brasil foi debatida sem considerar, de fato, tal questão” (ORTEGAL, 2016, p. 529). Como podemos observar, essa lacuna também está presente na PNAS, mesmo tendo como principal público usuários que se autodeclararam pretos e pardos⁸.

Se as violações de direitos e as situações de vulnerabilidades podem ser categorizadas como uma situação de violência, é possível inferir que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos se configura também como uma política de prevenção e combate à violência, embora tal conceito seja discutido com maior profundidade nas políticas de segurança pública.

Conquanto as leis e as políticas públicas voltadas as crianças e adolescentes sejam elaboradas para todos e todas, sem distinção racial ou social, na prática, se flexibiliza a leitura dessa abrangência, gerando preconceitos, discriminações e o não acesso às políticas. Assim sendo, existe uma distância entre o que está posto na lei e a realidade concreta. A mera existência dos direitos estabelecidos nas normas não se faz suficiente. É necessário ainda uma atuação política por parte da sociedade para a sua efetiva garantia, concretude e controle. E essa ambiguidade perpassa a forma como o Estado atua, comprometendo a eficácia de determinadas políticas.

Em um esforço de compreender as contradições das ações estatais, por meio das políticas públicas dirigidas à infância e à adolescência no Brasil, podemos encontrar dois cenários marcantes no contexto histórico. Uma faceta na qual o Estado Penal se apresentou como o regulador da vida de crianças e adolescentes, em geral, moradores das periferias das cidades, pobres, de família com baixo grau de instrução e

⁸ Dado disponibilizado pela SEDES com base na extração do CadÚnico, referência julho/2020, Região Brasília, DF. Numa tabulação para família, do total de 230.092 famílias vinculadas ao Cadastro, 204.563 se autodeclararam pretos ou pardos. Numa tabulação para pessoa, do total de 451.726, 343.335 se autodeclararam pretos ou pardos. Disponível em:

https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/cecad20/tab_cad.php%20acessado%20em%2015/09/2020. Acesso em: 15/09/2020.

negros. Nesse caso, o Estado agiu por intermédio de instituições de controle, do tipo instituições totais. Podemos citar o antigo Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), ou as Fundações do Bem-Estar do Menor (FEBEM). A ordem era vigiar e punir. Essa lógica ainda se faz presente em amplos cenários.

A outra faceta se apresenta na forma do Estado Social, a partir da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Surge a possibilidade de tratamento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, numa linha voltada para a proteção integral. Surgem daí os Centros de Convivência, as Unidades Socioeducativas em Meio Aberto, isto é, instituições que buscam atuar em prol do desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes. Em síntese, conforme Wacquant (2001, p.80), “a atrofia deliberada do Estado Social corresponde à hipertrofia distópica do Estado penal: a miséria e a extinção de um tem como contrapartida direta e necessária a grandeza e a prosperidade insolente do outro”.

Contudo, com a emergência do modelo neoliberal de configuração do Estado, vamos perceber uma tendência de retrocesso das conquistas sociais que impacta diretamente as políticas orientadas para a infância e a adolescência. A “receita” política neoliberal preconiza a regulação estatal do mercado, segundo a lógica mercantilista. Orientada pelos interesses das classes dominantes e proprietárias e em desfavor das suas incumbências sociais, reduzem-se direitos sociais, dificultando o acesso à saúde e à educação, entre outros (HARVEY, 2008). A análise de Harvey (2008) sobre o processo histórico de institucionalização do neoliberalismo mostra um redirecionamento da ação estatal no sentido de torná-lo um guardião do capital, da propriedade, enfim, dos mercados, pois o Estado não apresenta competências para atuar imparcialmente nas relações de produção, troca, circulação e consumo, maximizando lucros. A função militar e policesca foi enfatizada para assegurar a proteção à propriedade privada e à concentração de riqueza.

É nesse sentido que pretendemos analisar a concretização dos serviços prestados pelos Centros de Convivência, tendo em vista as

suas possibilidades de contribuir para a doutrina da proteção integral e o desenvolvimento biopsicossocial, e os seus limites, haja vista as imposições de restrição de recursos advindas das políticas neoliberais, que acabam privilegiando a retomada do Estado Penal.

Considerações Finais

Concluimos que a prática do SCFV, do trabalho social com os usuários e suas famílias depende de um conjunto de elementos para ser eficaz. Entendemos que uma boa concepção teórica da política, da sua amplitude social, do diálogo que se estabelece com as demais políticas públicas, bem como os investimentos de recursos financeiros e humanos se configuram como parte desses elementos de eficácia.

Dentro desse contexto, abordar a concepção de violência em paralelo ao SCFV significa alocar tal conceito em um amplo cenário onde vários elementos se entrecruzam. Olhar o usuário como um sujeito histórico depende desse olhar entrecruzado, enxergando-o não somente como um mero reproduzidor da violência e, tampouco, como uma vítima dessa reprodução em escala social. Atualmente, todas as vivências, violências e violações presentes no contexto dos usuários do SCFV estão sintetizados na palavra vulnerabilidade (normalmente acompanhada da palavra risco). Essa palavra teve origem nas políticas de saúde⁹ e já vem sendo problematizada por alguns teóricos, especialmente porque traz a “compreensão do fenômeno como um todo, buscando superar os aspectos individualizantes e probabilísticos implicados no conceito de risco” (CRUZ; HILLESHEIM, 2016, p. 301). Tanto o conceito de vulnerabilidade quanto o conceito de violência nos textos da PNAS e suas normativas não trazem a responsabilização do Estado nesse ce-

⁹ A palavra foi empregada principalmente nos estudos sobre HIV e na criação de indicadores de avaliação de graus de vulnerabilidade quanto à infecção. É a partir da década de 1980 que o termo se torna amplamente usado na área da saúde. Para maiores informações, ver CRUZ, Lilian Rodrigues da; HILLESHEIM, Betina (2016).

nário, individualizando as responsabilidades pelas situações de pobreza e risco social.

Sobre o olhar que se estende ao usuário, a Política Nacional de Assistência Social “impõe que os trabalhadores da área superem a atuação na vertente de viabilizadores de programas para a de viabilizadores de direitos. Isso muda substancialmente seu processo de trabalho” (PNAS, 2004, p. 54). Por ‘necessidade de se viabilizar um direito’ já se infere que determinado direito foi parcialmente violado ou que o sujeito, sequer, teve acesso a ele. É para esse processo que chamamos atenção ao nos referirmos ao fato de que os sujeitos atendidos, antes de se tornarem usuários da Assistência Social, passaram por um histórico de violações. Esse entendimento evita a responsabilização do usuário ou do trabalhador pelos resultados da atuação ambígua do Estado, que gera violações, fragilizações e as vivências de violências.

Sinalizamos que documentos produzidos nas Conferências Regionais de Assistência Social e pela Diretoria de Convivência (DICON) indicam, respectivamente, carências de recursos humanos e falhas na gestão de recursos destinados às estruturas físicas das unidades. Sendo uma política relativamente recente, ainda com fragilidades constitutivas e de gestão, entendemos que oferecer ao trabalhador oportunidades de capacitação; favorecer discussões acerca dos conceitos e normativas; proporcionar ferramentas para o reconhecimento do sujeito enquanto sujeito histórico; favorecer o aprofundamento de debates relacionados aos temas correlacionados às vivências de violações dos usuários; bem como as potencialidades e autonomia destes, da sua rede de apoio e seu território devem se configurar como ferramenta e objetivo imperativo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004 - Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução n. 1**, de 7 de fevereiro de 2013. Reordena o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV. Brasília: 2013. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-1-de-7-de-fevereiro-de-2013/>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 15/08/2020.

_____. **Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Ministério do Desenvolvimento Social [2015]. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Caderno de Orientações. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasília: 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_pai_f_2511.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília: 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. São Paulo: Acervo digital UNESP, 2010. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CRUZ, Lilian Rodrigues da; HILLESHEIM, Betina. Vulnerabilidade social. In: FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; HELLMANN, Aline Gazola (org.). **Dicionário crítico: Política de Assistência Social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 300-302.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Deliberações da Conferência de Assistência Social do DF**. Brasília: atualizado em 2020. Disponível em: <http://www.sedes.df.gov.br/deliberacoes-da-conferencia-de-assistencia-social-do-df/>. Acesso em: 12 set. 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo. História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

KRUG, Etienne G. *et al.* (ed.). **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para iniciantes**. São Paulo: Summus, 1980.

ORTEGAL, Leonardo Rodrigues de Oliveira. Raça, criminologia e sociologia da violência: contribuições a um debate necessário. In: **Cadernos do CEAS**. Salvador, n. 238, 2016. p. 527-542.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. O que são direitos humanos? In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antonio Gili (org.). **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v.1. p. 16-22. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-1.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Saúde. **Tipologia da violência**. Rio Grande do Sul: Centro Estadual de Vigilância em Saúde. Disponível em:

<https://www.cevs.rs.gov.br/tipologia-da-violencia#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde,%2C%20organiza%C3%A7%C3%B5es%20terroristas%2C%20mil%C3%ADcias>. Acesso em: 15 set. 2020.

RODRIGUES, Luciana; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A performance do vínculo na Política de Assistência Social. *In: Arquivos Brasileiros de Psicologia*. vol.70, n. 1, 2018. p. 161-174.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. São Paulo: Zahar, 2001.

ZALUAR, Alba. Violência e crime. *In: MICELI, Sergio (org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré, ANPOCS, 1999. p. 13-107.

14. Defensoras e Defensores

de direitos humanos no Brasil:

um estudo das representações de sociedade compartilhadas nas

redes sociais

Fabiano Ribeiro da Silva
Rita Tatiana Cardoso Erbs

Introdução

A temática dos direitos humanos tem sido cada vez mais discutida na sociedade contemporânea. Tais discussões envolvem desde sua ampla abrangência e universalidade, a negligência do Estado no que se refere às políticas de proteção a esses direitos e, ultimamente, percebe-se uma crescente nas representações sociais face aos profissionais que se comprometem com as causas dos direitos humanos no país.

Impreterivelmente, pensar direitos humanos exige-se, infelizmente, discutir a violação desses. É neste contexto que Piovesan (2005) afirma que, assim como as reivindicações morais, os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer, sendo que estes compõem um valor construído a partir da nossa história, do passado, do presente e alicerçado em um espaço simbólico de luta e ação social.

Bobbio (2004) corrobora propondo reflexões a partir da relação de poder. O autor enfatiza que o nascimento dos direitos humanos acontece a partir do aumento do poder do homem sobre o homem ou quando se cria novas ameaças, isto é, através das demandas de limitações do poder e a liberdade do sujeito, ou quando se permite novos tratamentos providenciados pelas falsas exigências de proteção para suas pobrezaas.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) os direitos humanos são inerentes à humanidade, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, tais direitos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação e vários outros. Nessa perspectiva, esses direitos passam a serem universais e garantidos juridicamente, objetivando proteger os indivíduos e seus grupos contra ações ou omissões dos Estados que violam contra a dignidade da pessoa humana.

Diante da abrangência desse assunto, o problema a ser debruçado trata-se dos arranjos político-econômico-histórico-sociais de longas datas que produzem violência contra aqueles que buscam a redução das desigualdades sociais e das nuances singulares da subjetividade na contemporaneidade. Neste sentido, a pesquisa será guiada pela seguinte propositura: como estão sendo criadas e compartilhadas as representações sociais da sociedade, face aos defensores e defensoras de direitos humanos das crianças e dos adolescentes na contemporaneidade? Uma das hipóteses que se apresentam é de que algumas representações podem comprometer a atuação dos defensores e defensoras, bem como ampliar o discurso de ódio da sociedade em relação ao(s) sujeito(s) ou grupo(s) que levantam a bandeira dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Esta pesquisa permitirá ainda:

- a) Mapear as representações distorcidas da realidade face aos defensores de DH;
- b) Compreender sob quais significados estas representações estão sendo elaboradas nas diversas regiões do país;
- c) Contribuir para uma comunidade científica interessada na compreensão da realidade social, articulada com os direitos humanos e;
- d) Corroborar com ações e estratégias que visem à disseminação e propagação de representações fidedignas sobre a temática dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, bem como de seus defensores e defensoras;

Portanto, entende-se por defensores e defensoras de direitos humanos, neste estudo, todos os sujeitos ou grupos que atuam na defesa dos direitos humanos fundamentais, desafiando ordens sociais pré-estabelecidas em busca de melhorias significativas na vida dos grupos sociais vulneráveis.

Por acreditar que a educação, independente da área de conhecimento, possui efetiva parcela na garantia de proteção aos direitos humanos fundamentais com vistas a promover uma sociedade mais justa e igualitária a partir do planejamento de políticas públicas, empoderamento, reflexões e crítica, com vistas a melhorar a qualidade de vida da população é que surge o interesse pela temática. Sendo assim, este estudo se justifica em três perspectivas: pessoal, social e acadêmica.

Da perspectiva pessoal, de um dos autores, o interesse em contribuir com a temática suscita a partir das experiências vivenciadas nos dois vértices da história. De um lado, a criança negra, nascida no interior do Estado, residente em uma periferia na região metropolitana, filho caçula de uma empregada doméstica e de um trabalhador informal, usuário de todas as políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no período compreendido entre 2001 a 2008. Do outro, o mesmo sujeito, contudo, em condições melhores oportunizadas pelo rompimento da cultura familiar, resultante das ações proporcionadas pelas políticas públicas e por aqueles que lutaram para efetivação e manutenção dessas e ainda, o egresso no ensino superior, resultante de uma formação profissional e inserção no mercado de trabalho no campo social, ativista e militante nas causas que objetivam a defesa e a garantia de direitos humanos das crianças e dos adolescentes.

A perspectiva social engendra uma visão crítica frente à violência e o agravo substancial, nos últimos anos, contra defensores e defensoras de direitos humanos no Brasil. A sustentação dessa afirmativa se dá a partir da necessidade de criação do Comitê Brasileiro de Defensoras e Defensores de Direitos Humanos (CBDDH), durante a III Consulta Latino- Americana de Defensores de Direitos Humanos no ano de

2004 realizado em São Paulo. O comitê supracitado tem como proposta central o monitoramento e a implantação do Programa Nacional de Proteção às Defensoras e Defensores de Direitos Humanos no Brasil (PNPDDH). O CBDDH atua na proteção aos defensores e defensoras de direitos humanos em situações de risco, ameaça, ataque e/ou criminalização em decorrência de sua militância. Através disso, o comitê elaborou, no ano de 2017, um dossiê intitulado: Vidas em luta: criminalização e violência contra defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil, que revela dados reais e assustadores sobre a violência contra os defensores de direitos humanos no país.

De acordo com os dados da comissão pastoral da terra, em 2015 foram registradas 50 mortes, 144 pessoas ameaçadas e 59 tentativas de homicídio contra defensores e defensoras de direitos humanos no Brasil (Mota, 2017). Esses dados se tornam ainda mais tenebrosos quando as estatísticas das organizações da sociedade civil que compõem o CBDDH revela que no ano de 2016 foram registrados 66 casos de assassinatos contra defensores e defensoras de direitos humanos, assim como o agravamento generalizado da violência contra os militantes (SANTOS; SOUZA, 2017).

Se os dados apresentados assustam, imagina se considerarmos todas as denúncias que não são registradas? Segundo Santos e Souza (2017) existem inúmeras organizações e movimentos sociais que realizam denúncias de violência em contextos de protestos contra povos indígenas, trabalhadores rurais, quilombolas, comunidades LGBTQ+, crianças e adolescentes entre outras que não se encontram sistematizados, tão pouco documentados.

Em 14 de março de 2018 o Brasil vivencia a morte de Marielle Francisco da Silva, conhecida por Marielle Franco, uma socióloga, política, feminista e defensora dos direitos humanos, cujo crime ainda continua sob investigação da justiça. Não obstante, no período em que se escrevia esta pesquisa, foi noticiado nos principais veículos de informação do Brasil e do mundo que, Jean Wyllys de Matos Santos, jornalista, professor universitário e político brasileiro conhecido por ser ativista

nas lutas sociais da população LGBT+ desistiu do seu mandato de deputado federal pelo Rio de Janeiro por ameaças de morte e difamação.

A partir disso, evidencia-se a viabilidade social desse estudo, haja vista que a criminalização dos defensores e defensoras se torna uma crescente, resultando no aumento de ameaças, mortes e torturas. Consequentemente, tais repressões acontecem de forma velada e estrategicamente a partir de medidas “contemporâneas”, isto é, por meio da criminalização dos movimentos sociais, investigações das mídias, Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) ou ações maquiadas por representantes públicos ligados a grupos de interesses políticos. Estes achados parecem evidenciar o quanto devemos avançar no debate sobre a violação dos direitos fundamentais daqueles que, em sua maioria, defendem os direitos humanos no país.

Na perspectiva acadêmica, é de responsabilidade do acadêmico construir uma produção cujo tema esteja entrelaçado com os objetivos do programa e que forneça à sociedade conhecimento científico de qualidade, alicerçado no projeto ético-estético-político de transformação, empoderamento e autonomia dos sujeitos.

Neste sentido, a busca dessas respostas por uma perspectiva científica somada à motivação pessoal dos pesquisadores e o sentimento de responsabilidade social com esse público, sustenta o tripé de perspectivas que justificam o presente trabalho, por isso, este estudo busca fomentar a produção dos saberes com a potencialização do pensamento crítico, das comunidades e dos afetos implicados no contexto social e político na contemporaneidade, ficando a cargo da comunidade científica a construção de uma práxis pautada na interdisciplinaridade, circunscrevendo novas transformações político-sociais.

Apreensão do sujeito da pesquisa: Análise quantitativa e perfil dos participantes

Este estudo adotou a teoria e metodologia das representações sociais por compreender que esta propõe, e fornece, um diálogo e efetiva articulação sociológica e psicológica para a compreensão dos processos psicossociais que envolvem a construção da realidade dos sujeitos levando em conta os aspectos históricos, socioculturais, psicológicos, econômicos e políticos.

Portanto, se a teoria, bem como suas propostas metodológicas posteriores, não excluem os fenômenos afetivos de suas investigações, compreendendo que estes fenômenos acontecem simultaneamente e indissociável ao sujeito, apontando sua importância na construção e compartilhamento das representações sociais, torna-se imprescindível conhecer de que ponto nós estamos partindo, isto é, representações sociais de que sujeito nós estamos apreendendo? Para isso, a primeira etapa do instrumento nos permitirá delinear o perfil dos sujeitos com vistas a eliminar estas lacunas científicas.

A pesquisa possui uma amostra total de 190 participantes. A partir dos dados sociodemográficos coletados pela primeira etapa do instrumento foi possível identificar que, 82,6% dos participantes são do sexo feminino e 17,4% do sexo masculino, conforme apresentado no gráfico 1.

GRÁFICO 1. Participantes por sexo. FONTE: Os Autores (2019)

No que se refere à faixa etária dos participantes, 70% dos respondentes possuem entre 30 e 59 anos, 27,4% entre 18 e 29 anos e 2,6% possuem 60 anos ou mais, conforme apresentado no gráfico 2.

GRÁFICO 2. Participantes por idade. FONTE: Os Autores (2019)

No tocante ao estado civil da amostra pesquisada, 52,6 % dos respondentes são casados, 30,5% estão solteiros, 5,3% divorciados e 11,1% declararam estar em união estável. A pesquisa permitiu ainda identificar os participantes por raça, nesta variável identifica-se que 43,4% se declararam brancos, 42,3% pardo, 7,9% são negros e 6,3% se declararam amarelo, conforme gráfico 3.

GRÁFICO 3. Participantes por raça. FONTE: Os Autores (2019)

O instrumento identificou ainda questões relacionadas à composição familiar e poder aquisitivo dos participantes a partir da renda mensal familiar. 65,3% possuem filhos e 34,7% não. No que se refere à renda familiar mensal dos respondentes identifica-se que a maioria da amostra (42,9%) afirma possuir renda familiar mensal acima de 5 salários mínimos. 29,1% declararam renda de 3 a 4 salários mínimos mensais, 27% possuem renda familiar mensal de 1 a 2 salários mínimos e 1,1% possuem renda familiar mensal abaixo de 1 salário mínimo por mês. Estes dados estão descritos no gráfico 4.

GRÁFICO 3. Participantes por renda familiar mensal. FONTE: Os Autores (2019)

Para finalizar a apresentação estatística dos dados sociodemográficos da amostra pesquisada o instrumento permitiu identificar o nível de escolaridade dos sujeitos revelando que 63,5% possuem ensino superior completo e 7,4% não concluíram a graduação. 16,4% dos participantes possuem pós-graduação a nível *latu sensu* e 1,6% possuem título de mestrado. 8,5% dos sujeitos possuem ensino médio completo e 0,5% não concluíram o ensino médio. 1,6% completaram o ensino fundamental e 0,5% não concluíram o ensino fundamental.

A partir dos dados sociodemográficos apresentados evidencia-se a homogeneidade cultural da amostra. Contudo, é relevante ressaltar que grande parte dos participantes possui poder aquisitivo e grau de instrução expressivos. A hipótese é a existência de algumas variáveis significativas que podem ter influenciado nestes achados, isto é, o local

na qual foi realizada a coleta de dados da pesquisa. Para que o sujeito conseguisse participar, exige-se que o mesmo tenha, no mínimo, um aparelho (computador ou *smartphone*) e conexão com a internet.

Contudo, dados estatísticos atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apontam que houve um aumento de 5,6 pontos percentuais nos domicílios que utilizam internet no Brasil. No ano de 2016, 69,3% dos lares brasileiros possuem conexão com a internet, em 2017 estes dados subiram para 74,9% (BRASIL, 2018). Apesar do crescimento substancial no índice de conectividade no Brasil nos últimos anos, uma pesquisa internacional realizada por uma agência da ONU no campo da tecnologia da informação a média de domicílios conectados a internet em países desenvolvidos é cerca de 83,8% (SANTOS, 2018).

Em 2015, uma pesquisa do IBGE revelou influência direta entre a conectividade e a escolaridade da população. Isto é, quanto maior o grau de escolaridade maior o acesso à internet. Além disso, os dados apontam ainda que a desigualdade de renda também se torna uma variável determinante para o acesso à internet no Brasil. Enquanto 92,1% da população com renda mensal acima de 10 salários mínimos acessam a internet, apenas 32,7% das pessoas com renda menor que $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo possuem conectividade (BRASIL, 2015). Estes dados também podem ser confirmados neste estudo, pois, 100% dos participantes possui acesso à internet, porém, destes, 63,5% possuem ensino superior completo e 42,9% renda acima de 5 salários mínimos, conforme apresentado no gráfico 4.

Com base nos dados estatísticos apresentados até aqui, é possível identificar que o perfil da maioria dos participantes deste estudo são mulheres (82,6%) brancas e pardas (somadas equivalem 85,7% da amostra geral), com idade entre 18 e 59 anos (97,4%), casadas (52,6%), com filhos (65,3%), grau de escolaridade de nível superior (42,9%) e poder aquisitivo familiar acima de 4.990,00 reais/mês.

Núcleo central e periférico das Representações Sociais: A análise qualitativa do discurso

A partir da técnica de evocações livres em que os participantes (N=190) produziram cinco palavras ou expressões ao termo indutor "defensores de direitos humanos", constatou-se um total de 950 evocações. Nesta primeira etapa, as expressões evocadas com ordem de 3.16 e frequência mínima de 1,00%, considerando o grau de importância e relevância para o estudo, podem ser observadas na figura 1.

Tabela Frequência x Ordem de Evocação (TabFreq) (N = 190)

++	Frequência >= 0.11 / Ordem de evocação < 3	
3.68%	Proteção	2.2
3.16%	Respeito	2.57
3.05%	Luta	2.86
2.95%	Direitos	2.57
2.32%	Igualdade	2.59
2.21%	Cidadania	2.62
2.21%	Justiça	2.76
1.79%	Responsabilidade	2.88
1.37%	Humanos	1
1.16%	Cuidado	1.27

+-	Frequência >= 0.11 / Ordem de evocação >= 3	
1.79%	Amor	3.12
1.58%	Humanidade	4.13
1.26%	Dignidade	3.75
1.05%	Educação	3.2

+-	Frequência < 0.11 / Ordem de evocação < 3	

--	Frequência < 0.11 / Ordem de evocação >= 3	

FIGURA 1. Ordem de evocação e frequência mínima 1,00%. FONTE. OpenEvoc.

As evocações Proteção, Respeito e Luta, são elementos presentes no núcleo central da representação, traduzindo a memória coletiva, as condições sócio-histórica e os valores do grupo, tendo como função gerar o significado básico da representação, pois aparecem com maior frequência e nas primeiras ordens de evocação a partir do termo indutor.

Os termos que compõe o núcleo central estão intrinsecamente relacionados à atuação e os objetivos dos defensores e defensoras de direitos humanos das crianças e adolescentes. A expressão “proteção” se figura no núcleo central da representação e traduz um dos principais

objetivos dessa atuação, o caráter de proteger. Esta expressão leva ao entendimento de que os defensores e defensoras de direitos humanos estão sendo vistos como agentes responsáveis pela proteção dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes no Brasil.

O uso desta expressão na representação também da margem para compreendê-la como sinônimo de “cuidar”, “promover” ou “garantir”. Para o sistema internacional de proteção dos direitos humanos da ONU, a promoção e a proteção dos direitos humanos é um dos seus principais objetivos que, a partir da DUDH, passou a desenvolver diversos padrões e normas internacionais de direitos humanos, bem como mecanismos para promover e proteger esses direitos (PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO, 2016). Abaixo um fragmento do discurso de uma participante da pesquisa ao relatar sua experiência com defensores e defensoras de direitos humanos das crianças e dos adolescentes, enfatizando os percausos da proteção à crianças e adolescentes no país:

“Trabalho no poder judiciário, como Pedagoga da Equipe Interprofissional Forense, prevista no ECA, no art. 150. Em minha vivência profissional, considero que trabalhe nesta área, além de ter contato direto com outros profissionais, como conselheiros tutelares, professores, gestores escolares, juízes e promotores. Percebo que a proteção à criança e ao adolescente tem progredido, mas ainda há um longo caminho a percorrer (sic)”.

Esse fragmento de discurso possibilita refletir uma outra perspectiva, a perspectiva de compreensão da utilização da expressão como sendo um produto da realidade social do país. Afinal, a essa altura cabe a reflexão inicial de pensar que os direitos humanos nascem quando estes devem nascer, dito de outro modo, só existem em função das violações destes, atendendo a lógica defendida por Bobbio (2004) sobre a relação de poder entre os homens.

Respeito foi a segunda expressão com maior frequência no discurso dos participantes, revelando que os defensores e defensoras de

direitos humanos da criança e do adolescentes atuam de modo a respeitar os direitos desse grupo em fase de desenvolvimento que carece de atenção especial.

Compreender a fase do desenvolvimento das crianças e adolescentes parece ser responsabilidade de todos, contudo, as notícias diárias da realidade social, mostra outras atitudes e comportamentos. Os documentos que integram os direitos das crianças e dos adolescentes apontam o respeito como direito fundamental e este, por sua vez, consiste na inviolabilidade da integridade corporal, psicológica e moral, incluindo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990a).

Cabe ressaltar o comportamento terceirizador da responsabilidade deste direito aos defensores e defensoras de direitos humanos. Contudo, chegamos a um ponto que é imprescindível pensar: quem são os defensores dos direitos humanos para os sujeitos da pesquisa? Para responder essa inquietação alguns fragmentos dos respondentes se fazem necessários: "Conselho Tutelar em casos de omissão de famílias para com escolares (sic)" ou ainda, "Minha cunhada é Conselheira no Concelho Tutelar (sic)".

Nestes fragmentos é possível compreender que, para estes participantes, os defensores e defensoras de direitos humanos das crianças e dos adolescentes são conselheiros tutelares. É consenso, e garantido em lei, a atuação destes profissionais na defesa dos direitos humanos das crianças e adolescentes, sendo este, um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos por Lei (BRASIL, 1990b).

Além dos conselheiros tutelares, é possível compreender que várias categorias profissionais encaram sua atuação como sendo de defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente. Outrossim, abre espaço para reflexão sobre se o que faz com que o profissional se aproprie deste discurso é a profissão ou o *locus* de atuação deste, isto é,

seu público alvo atendido. Nos próximos parágrafos alguns discursos que permitem refletir sobre esta inquietação:

“Eu, trabalho diretamente com adolescentes infratores em cumprimento de medidas socioeducativas [...] (sic)”.

“Atualmente sou psicóloga do CREAS em uma cidade do Estado de Goiás (sic)”.

“Como psicóloga a defesa dos direitos perpassa por toda a atuação [...] (sic)”.

“Já fiz parte da campanha de maio, no dia nacional de combate ao abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes, falei em uma escola à convite da prefeitura. [...] (sic)”.

“Sou Gerente do Sistema Socioeducativo, e acompanho o trabalho é eminentemente assegurar os direitos fundamentais [...] (sic)”.

“Trabalho na área e tenho contato com muitos profissionais comprometidos com a garantia de direitos de todos os públicos (sic)”.

“Atuação como psicóloga judiciário em interface com a rede municipal (sic)”.

“Sou defensor de direitos humanos de crianças e adolescentes por consciência política, dever profissional (pedagogo membro de equipe interprofissional da infância e juventude do TJPE) e por ser pai de duas crianças [...] (sic)”.

“Fui coordenador de uma escola de extensão que atendia adolescentes e jovens que viviam em situação de vulnerabilidade social (sic)”.

“Trabalho com crianças em situação de abandono, ou retiradas da família por maus tratos ou violência física e ou

sexual. E os defensores dos direitos humanos está em contato constante no local de trabalho (sic)".

Estes discursos parecem traduzir a responsabilidade ética de cada profissão. Como exemplo, o código de ética do profissional psicólogo define, ainda nos seus parágrafos iniciais de apresentação, que todos os profissionais de psicologia devem se pautar pelo respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. Por constituir a expressão de valores universais, tais como os constantes na DUDH (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005).

Seria pretensioso afirmar que apenas as classes profissionais se figuram como defensores de direitos humanos no país, afinal, além dos profissionais locados nos espaços que visa garantir e proteger os direitos das crianças e adolescentes, também é dever da família, sociedade e governo garantir a dignidade da criança e protegê-la de quaisquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 1988). Alguns discursos parecem corroborar com esta perspectiva:

“Não sei se existe uma categoria específica de defensores do direito da criança e adolescente [...] Mas pensando em alguma organização específica não (sic)".

“[...] Político [...] um importante representante dos direitos humanos (sic)".

“No meu entendimento todos os que atuam no sistema de garantia de direitos são defensores dos direitos humanos [...] (sic)".

Diante dessas exposições, percebe-se que para os participantes da pesquisa, os profissionais que atuam com demandas voltadas às crianças e adolescentes – na rede de proteção –, em maior evidências, aqueles que são atendidos em espaços públicos específicos em função da violação dos seus direitos, se classificam como defensores de direitos humanos.

A expressão “Luta” aparece na terceira colocação no núcleo central da representação e parece traduzir o caráter complexo e desafiador da atuação daqueles que se propõe a defender, ou melhor, proteger e respeitar os direitos das crianças e dos adolescentes no país.

Apesar do estranhamento, a expressão luta no campo dos direitos são mais familiares do que possamos imaginar. Para Borbbio (2004) “os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (p.20)”. Portanto, podemos compreender que todos os direitos humanos foi – e ainda é - uma conquista social – fruto de muita luta – contra o Estado absolutista e toda a máquina estatal que esmaga(va) a sociedade em função da manutenção do poder. A esse respeito, alguns fragmentos parecem alavancar tais pontos:

“[...] a cada dia lutamos pelos direitos da criança e nos deparamos com vitórias e derrotas (sic)”.

“São pessoas que lutam diariamente para garantir o mínimo possível para as famílias, crianças e adolescentes (sic)”.

Pensar a luta das defensoras e defensores de direitos humanos no país não se resume apenas às dificuldades de promoção dos direitos, aliás, esta parece ser uma pequena parcela de um emaranhado de questões que assolam e aterrorizam, dentre eles a resistência política aos modelos de organização do capital, às estratégias de deslegitimação e criminalização dos movimentos sociais, a violência, os assassinatos e sobretudo à ausência de reconhecimento social de suas demandas. A partir deste contexto, entende-se que a luta pela legitimação dos direitos da criança e do adolescente não se trata de uma invenção ideológica – e continua não sendo – mas para proteger toda a sociedade dos arbítrios do Poder Estatal.

Se este conjunto de expressões “proteção, respeito e luta” tratam-se do núcleo central da representação. Estas se classificam como

as próprias características estruturais das representações, bem como o seu modo de funcionamento. Portanto, é possível concluir que estas expressões além de marcar a memória coletiva, como dito no início dessa discussão, constitui a base coletiva e compartilhada da representação, definida pela homogeneidade do grupo social. Portanto, por serem pouco sensíveis e imediatistas, são representações mais estáveis, coerentes e resistentes à mudanças, assegurando a continuidade e a permanência da representação no grupo social.

Contudo, Abric (1994) enfatiza que apesar da representação ser constituída enquanto unidade unitária, esta é regida por um sistema duplo em que cada parte tem um papel específico e, ao mesmo tempo, complementar. Este sistema duplo compõe o núcleo central e periférico da representação. Neste último, fazem parte deste núcleo as expressões “Amor, Humanidade, Dignidade e Educação”. Estas representações permitem a mobilidade e flexibilidade da representação, oportunizando a integração das experiências e histórias individuais dos sujeitos, apreensão da heterogeneidade do grupo e as contradições, sendo que suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação, além do seu caráter de proteção do núcleo central.

A evocação “Amor” e “Humanidade” expressam os componentes afetivos da representação. Este por sua vez, pode ser compreendido em termos distintos os quais nos faz pensar sobre os afetos direcionados pelos defensores de direitos humanos das crianças e dos adolescentes à esse público. Um dos participantes deixa claro este aspecto no seu discurso, enfatizando que sua experiência com defensores de direitos humanos:

“Foi uma experiência super bacana, pois o profissional estava atuando não só pela profissão em si, mas porque sabia que seu propósito era muito maior que a ação desempenhada no momento. Além disso, tinha consciência de que seu papel estava contribuindo para um futuro promissor da adolescente defendida e amparada (sic)”.

A partir desse discurso é possível compreender não somente o afeto dos defensores com esse público, mas também a hipótese de que para atuar neste campo é para-além de questões organizacionais ou profissionais e sim de muito afeto, dito de outra maneira, para ser defensores de direitos humanos é preciso amar a humanidade, ou praticá-la.

Se o amor e a ideia de humanidade está presente na representação, aqui vale lembrar que, por estar na zona periférica e esta zona ser definida como o núcleo que permite a mobilidade e a flexibilidade, nos resta entender que este afeto pode ser transformado, na medida – e na forma – em que os discursos são apropriados pelos sujeitos, conforme declaração de um participante ao ser questionado se já teve contato ou experiência com defensores de direitos humanos da criança e do adolescente:

“Nunca tive essa experiência, porém acredito que tudo o que eu penso a respeito pode mudar, convenhamos que hoje os direitos humanos estão sendo aplicados mais ao sistema carcerário do que para a população em si (sic)”.

“Vejo na tv, sempre protegem bandidos e criminosos (sic)”.

Evidentemente que somente o afeto - tão pouco um diploma - não é suficiente, para que um sujeito seja defensor de direitos humanos. A atuação destes sujeitos também são observadas e reconhecidas:

“Experiência enriquecedora, esclarecedora, um profundo aprendizado (sic)”.

“Foi uma experiência excelente! (sic)”.

“Foi e é uma experiência construtiva, a cada dia lutamos pelos direitos da criança e nos deparamos com vitórias e derrotas (sic)”.

“Ótimo. (sic)”.

“Foi uma ótima experiência, pois os *profissionais* devem ser muito bem preparados. (sic)”.

“Bom (sic)”.

“Enriquecedor (sic)”.

Mas, quando não são efetivas ou não correspondem as demandas, são duramente criticadas:

“Não foi o adequado, muita morosidade e péssimo atendimento (sic)”.

“Uma confusão (sic)”

“Precisam de mais conhecimento para exercer o cargo! (sic)”.

“Acheio-os bitolados na compreensão do seu trabalho. Preocupados no aqui e no agora e desprovidos de uma visão de futuro (sic)”.

“Sem fundamento nas suas ações (sic)”.

“Não ajudaram em nada. Pois queria defender o agressor por também ser menor de idade (sic)”.

“Foi muito *proveitoso* pois não tinha noção da complexidade dos problemas (sic)”.

Estes fragmentos colocam em evidência a importância e o cuidado que a sociedade deve adotar frente as informações – distorcidas – disseminadas nos meios de comunicação em massa.

A expressão “Dignidade” parece estar imbricada neste contexto ao compreendê-la como um núcleo básico e princípio fundante do ordenamento jurídico brasileiro, na qual os direitos e garantias internacionalmente reconhecidos e assegurados convergem para a concretização da justiça social e da cidadania universal, inspiradas nos ideais democráticos (VALDAMERI, 2018).

Caminhando para o fim, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas esta discussão, a “Educação” – que também faz parte da periferia das representações sociais – parece ser, o melhor – se não o único – caminho e o agente catalisador para mudar o estado dos direitos humanos no Brasil e no mundo e, por consequência, as representações face aos defensores e defensoras de direitos humanos.

Portanto, existem hoje, défetis consideráveis sobre a relação educação e direitos humanos, ou ainda, educação em direitos humanos no país. Para Fernandes e Paludeto (2010) os dados sobre a educação em relação com direitos humanos são escassos e estão longe de contemplar a totalidade da realidade brasileira. Para os autores, a educação voltada para os direitos humanos ainda sequer faz parte da prática, tão pouco do currículo das escolas e, pasmem, das instituições de Ensino Superior do país.

Estes dados não traduzem a maioria do pensamento dos participantes, cujo instrumento questionou qual grau de importância você dá aos defensores e defensoras de direitos humanos da criança e do adolescente no país, os quais 80% considera muito importante, 12,6% importante e 9,4% pouco ou nenhuma importância.

Considerações Finais

A presente pesquisa objetivou conhecer a representação social da sociedade face aos defensores e defensoras de direitos humanos no Brasil e no decorrer desse processo, foi possível mapear as representações distorcidas face aos defensores de direitos humanos, compreendeu sob quais significados estas representações estão sendo elaboradas com vistas a contribuir, cientificamente, para a compreensão da realidade social, articulada com os direitos humanos e corrobora com informações e reflexões fidedignas que visem à disseminação e propagação de representações reais e fiéis sobre direitos humanos, bem como aqueles (as) que se propõe a defendê-los.

Por meio dos resultados aqui registrados, conclui-se que as representações sociais estão sendo construídas e compartilhadas, coletivamente, sob a perspectiva da atuação, dos objetivos e da afetividade face aos defensores e defensoras de direitos humanos das crianças e dos adolescentes no país. Esta afirmativa pôde ser confirmada a partir das expressões identificadas no núcleo central da representação: “Proteção, Respeito e Luta”, traduzindo a memória coletiva e os valores do grupo pesquisado. De modo que, no núcleo periférico das representações aparecem, além de “Educação e Dignidade”, as questões afetivas face aos defensores e defensoras de direitos humanos: “Amor e Humanidade”.

A hipótese inicial de que a elaboração e compartilhamento de representações sociais distorcidas podem comprometer a atuação dos defensores e defensoras de direitos humanos, bem como ampliar o discurso de ódio da sociedade face a estes sujeitos ou grupos pode ser confirmada, a partir dos fragmentos de discursos apresentados ao longo dessa discussão. Diante disso, evidencia-se a necessidade de um olhar holístico para a temática dos direitos humanos, sobretudo, daqueles que propõe a defender estes direitos. Para isso, torna-se necessário que os sujeitos desenvolva um pensamento e consciência crítica para que os discursos políticos-ideológicos enviesados não sejam molas propulsoras para ampliar o discurso de ódio da sociedade em relação aos profissionais que levantam a bandeira dos direitos humanos no Brasil.

Os resultados encontrados contribuem para o desenvolvimento do campo teórico no campo das representações sociais e dos direitos humanos, sobretudo, fornecem subsídios para reflexão a cerca da defesa dos direitos humanos no contexto social, lançando luz para o entendimento de aspectos referentes à realidade social do país face aos defensores e defensoras de direitos humanos da criança e adolescente.

O estudo propiciou grande experiência e longos períodos de estudos teóricos no campo dos direitos humanos das crianças e adolescentes e das representações sociais. O *software Microsoft Excel*, por sua vez, auxiliou na análise quantitativa dos dados e o *software OpenEvoc* se

figurou como uma ferramenta indispensável no estudo das representações sociais na abordagem estrutural.

Partindo para o fim, sem a pretensão de encerrar ou esgotar o assunto, algumas lacunas precisam ser apontadas para que sejam observadas em pesquisas posteriores, dentre elas, alguns dados que foram apresentados mas que não puderam ser aprofundados ao longo do trabalho (por não fazer parte do recorte inicial proposto), como por exemplo, as disparidade entre as representações sociais a partir da classe econômica, cor, raça ou regiões do país, bem como o *locus* em que a pesquisa foi realizada, desconsiderando importantes discursos, aos quais podem exprimir representações sociais diversas face aos defensores e defensoras de direitos humanos.

Referências

- ABRIC, J. C. **Pratiques e représentations sociales**. Paris: PUF, 1994.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL, IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013-2015**. 2015
- BRASIL. IBGE. **PNAD Contínua TIC 2017**: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais> Acesso em 13 de Mar de 2019.
- BRASIL. **Lei no 13.257, de 08 de Março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 08 Mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art18. Acesso em: 16 Jul. 2019.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art3p. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, agosto. 2005.

FERNANDES, A. V. M; PALUDETO, M. C. Educação e Direitos Humanos: Desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

MOTA. Caio. (2017). **2016, ano do golpe e do aumento da violência no campo**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/destaque/3768-2016-ano-do-golpe-e-do-aumento-da-violencia-no-campo>. Acesso em: 10 Mar 2018.

ONU. **O que são os direitos humanos?** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/> Acesso em: 24 fev. 2018.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abril de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em 18 Mar de 2018.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **O sistema internacionais de proteção dos direitos humanos**. Mídia PGR. 2016. Disponível em: http://midia.pgr.mpf.mp.br/pfdc/hotsites/sistema_protecao_direitos_humanos/index.html Acesso em: 29 jun. 2019.

SANTOS, Barbara Ferreira. Apesar de expansão, acesso à internet no Brasil ainda é baixo. **Revista Exame**, 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/> Acesso em: 15 mar. 2019.

SANTOS, L. Q; SOUZA, A. M. P. **Vidas em luta: criminalização e violência contra defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil**. Curitiba: Terra de Direitos, 2017.

VALDAMERI, D. S. Direitos humanos e educação. A construção de uma cultura democrática. **Jus.com.br**. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/66343/direitos-humanos-e-educacao> Acesso em 01 ago. 2019.

15. *“Eu não sou uma mulher?”*

A importância da perspectiva racial para formulação e implementação de Políticas Públicas no Brasil

Nailah Neves Veleci

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Cristiano Rodineli de Almeida

Introdução

De acordo com o Mapa da Violência 2015, entre os anos de 2003 e 2013 houve uma queda de 9,8% no número de feminicídios de mulheres brancas e, no mesmo período, um aumento de 54,2% entre as mulheres negras, sendo que nesse período tivemos a vigência da Lei de nº 11.340/06, a Lei Maria da Penha. Considerando somente os dados após a promulgação dessa política, ocorreu uma queda nessa tipificação de crime de 2,1% entre mulheres brancas e aumento de 35% de casos envolvendo mulheres negras. Essas diferenciações entre brancos e negros se repetem nos dados de violência obstétrica, do encarceramento, mortes por armas de fogo, evasão escolar e entre outros (WAISEL-FISZ, 2015, p. 29).

Frente a essas discrepâncias, e tendo em vista que a população negra (pretos e pardos) do país corresponde a 50,7% dos brasileiros (BRASIL, 2011), questionamos se as políticas públicas consideram a formação racial do país em suas formulações.

A relevância desse tema se fortalece, tanto diante da conjuntura política global, pois estamos na Década Internacional Afrodescendente (2015-2024), proposta pela ONU com objetivo de cobrar dos países posicionamentos e reconhecimento das desigualdades raciais; quanto

pelo atual contexto político interno do país, referindo-se a ascensão de governo declaradamente contrário a políticas de afirmações identitárias.

O presente trabalho tem a pretensão de gerar insumos que possibilitem identificar falhas na formulação das políticas públicas e indicadores para que estas sejam elaboradas de maneira que possam ser eficientes para toda a população e não apenas para um grupo específico sob a desculpa da universalidade.

O objetivo é analisar se uma política pública, como a Lei Maria da Penha, levou em consideração o aspecto racial do país em suas formulações. Buscamos identificar nas leis e nos discursos de propostas da política pública se houve menção às desigualdades raciais e se foram apresentadas análises dessas desigualdades. A hipótese é que as políticas públicas são formuladas, excetuando as específicas para a população negra e indígena, ignorando as desigualdades raciais do país e que por isso temos resultados diferentes dessas políticas entre as populações negras e brancas.

Por isso, os objetivos específicos são: a) identificar se há a menção a questão racial do país na justificativa de proposta da política pública; b) identificar se há atores negros na etapa de formulação de políticas públicas universais; c) comparar se há diferença nos resultados quando há atores de diferentes etnias na formulação das políticas públicas.

Como proposta metodológica para esta pesquisa, adotamos análise documental dos avulsos¹ do PL 4559/2004 da Câmara dos Deputados e do PLC 37/2006 do Senado, ambos relacionados a tramitação e discussão da Lei Maria da Penha no Congresso. Buscamos identificar nas propostas e justificativas menções sobre a questão racial da população. Para constatar se houve participação de atores negros nessa formulação analisamos os parlamentares que fizeram relatoria e se pronunciaram no debate, bem como nomes dos atores e grupos convidados para

¹ Avulso é o nome dado ao documento que tem todos os textos, alterações, pareceres, tramitação e votos de um projeto de lei.

as audiências públicas. A escolha por esses atores se refere ao peso que eles têm para a formulação da redação do projeto de lei.

Em momento posterior, fizemos revisões bibliográficas dos relatórios e instruções criadas após a implementação da Lei Maria da Penha, como o Mapa da Violência 2015, Atlas da Violência de 2018 e as Diretrizes Nacionais de Feminicídio. Eles foram selecionados por se tratarem de documentos que apresentam dados sobre a implementação da política e que são reconhecidos oficialmente pelo Estado. As informações coletadas serviram para comparar a questão da menção racial e participação de atores negros na formulação e na execução da política.

Os avulsos analisados correspondem ao período de apresentação do projeto de lei (ano 2004) até quando este se tornou lei (ano de 2006). Os relatórios são de 2015 a 2018. São os dados mais recentes sobre o tema.

Os teóricos referenciados pelos relatores foram verificados na Plataforma Lattes para identificar suas formações acadêmicas e perspectivas teóricas que seguem. A raça e a etnia dos atores políticos envolvidos com a discussão do projeto foram verificadas no Tribunal Superior Eleitoral e, nos casos omissos, levamos em consideração a heteroidentificação de traços fenóticos.

Lei Maria da Penha: breve histórico

Lei n.º 11.340 de 7 de agosto de 2006 criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. É popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, devido o caso da cearense Maria da Penha que sofreu inúmeras tentativas de agressão e assassinato por seu ex-marido, caso esse negligenciado a época pelo Estado brasileiro.

Maria da Penha, junto com a Justiça, o Direito Internacional (CEJIL), o Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) encaminharam o caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Ameri-

canos (OEA), em 1998. Em 2001, a Corte condenou o Brasil por omissão e negligência, constringendo-o perante o cenário internacional e exigindo a reformulação de suas políticas e leis para coibir a violência doméstica.

Em 2003 o Consórcio de ONGs Feministas em conjunto com juristas, apresentaram a primeira versão à Bancada Feminina no Congresso Nacional e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), e em 2004 encaminhou para a SPM o anteprojeto sobre o combate à violência doméstica. Em abril do mesmo ano foi constituído o Grupo de Trabalho Interministerial da Presidência da República, e em setembro foi exposto à Presidência da República para, assim, apresentá-lo como projeto de lei na Câmara dos Deputados. (CFEMEA, 2004).

PL 4559/04 e PLC 37/06 – Discussões e atores

O pré-projeto para coibir a violência doméstica contra a mulher foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial da Presidência da República. O grupo foi formado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), que o coordenou; a Casa Civil; a Advocacia-Geral da União; a Secretaria Especial dos Direitos Humanos; a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e dois representantes do Ministério da Justiça.

Não tivemos acesso às discussões desse pré-projeto para saber se as sugestões da SEPPIR foram adotadas ou não, mas o projeto inicial não cita a necessidade de discussões raciais. Cita raça e etnia apenas no seu Art. 2º, onde diz que “Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”.

Uma questão importante a se destacar no projeto original é o reconhecimento, tanto do Grupo Interministerial quanto das relatoras, que a construção histórica sociocultural das relações de gênero influencia na violência doméstica.

O Projeto de Lei 4559 de 2004 passou pela Comissão de Seguridade Social e Família, Comissão de Finanças e Tributação e pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Todas as reladoras foram mulheres, nomeadamente Deputada Jandira Feghali, Deputada Yeda Crusius e Deputada Iriny Lopes, respectivamente.

A primeira comissão foi a que apresentou mais alterações ao texto original e a única que teve Audiência Pública. Segundo a relatora Jandira Feghali, ela teve a colaboração do Consórcio de ONGs Feministas e dos processualistas Dr. Alexandre Freitas Câmara (Professor de Processo Civil da EMERJ – Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro) e o Dr. Humberto Dalla (Professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e integrante do Ministério Público do RJ).

O mais importante das alterações realizadas para este trabalho, foi à inclusão do termo “com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia”, no art.8º. A deputada Jandira Feghali defendeu em seu relatório que existia uma “dificuldade de acesso às instituições, bem como a diferença no acolhimento das vítimas, por parte daquelas, de acordo com um recorte social e étnico”. O art. 8º original previa:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, tendo como diretrizes:

I - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, Saúde, Educação, Trabalho e Habitação;

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, concernentes às causas, conseqüências e freqüência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação dos resultados das medidas adotadas;

III - a observância, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar;

IV - a implementação de centros de atendimento multidisciplinar para as pessoas envolvidas em situação de violência doméstica e familiar, visando agilizar e garantir o atendimento integral às mulheres;

V - a implementação de atendimento policial especializado às mulheres;

VI - a realização de campanhas educativas, voltadas à prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher e à difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VII - a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a promoção de parcerias entre si ou com entidades não-governamentais, objetivando a implementação de programas voltados à erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher, bem como a capacitação permanente dos integrantes dos órgãos referidos no inciso I deste artigo.

VIII - a capacitação permanentemente dos integrantes do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública, da Polícia Civil, bem assim dos profissionais da saúde, da educação, da assistência social, dentre outros;

IX - a promoção de programas educacionais formais e não-formais que disseminem valores éticos, do irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana e dos direitos das mulheres, e

X - privilegiar nos currículos escolares, em todos os níveis, de conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e à violência doméstica e familiar contra a mulher. (AVULSO PL 4559/04, 2004, p. 5)

A nova redação propôs:

Art. 8º [...]

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça/etnia, concernentes às causas, conseqüências e freqüência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação dos resultados das medidas adotadas;

[...]

VIII - a capacitação permanente dos integrantes do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública, da Polícia Civil e Militar, Guarda Municipal, Corpo de Bombeiros, bem como dos profissionais da saúde, da educação, da assistência social, dentre outros, em questões de gênero e de raça/etnia;

IX - a promoção de programas educacionais formais e não-formais que disseminem valores éticos, do irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça/etnia;

X - privilegiar nos currículos escolares, em todos os níveis, conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça/etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (AVULSO PL 4559/04, 2004, p. 62, grifo nosso)

As alterações foram transformadas em substitutivo do projeto de lei original e este foi aprovado por unanimidade pela Comissão de Seguridade Social e Família. A Comissão de Finanças e Tributação e a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania mantiveram as alterações aprovadas pela comissão anterior e fizeram apenas alterações orçamentárias e de técnica legislativa, os pareceres também sendo aprovados e encaminhados para votação no Plenário que também obteve aprovação com emendas de alterações apenas redacionais.

O Projeto de Lei da Câmara 37 de 2006 passou apenas pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e o Plenário do Senado. Teve como relatora a senadora Lúcia Vânia que fez diversas alterações de caráter de técnica legislativa, mas o conteúdo em si foi mantido e aprovado pela casa, tornando-se a Lei n.º 11.340 de 7 de agosto de 2006.

O anteprojeto apresentado ao Grupo Interministerial foi elaborado pelos grupos: ADVOCACI - Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos, AGENDE - Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento, IPÊ - Instituto para Promoção da Equidade, CLADEM - Comitê Latino Americano de Defesa dos Direitos da Mulher, CEPIA - Cidadania, Estudo, Pesquisa, Ação e Informação, CFEMEA - Centro Femi-

nista de Estudos e Assessoria, THEMIS - Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero. E teve a participação dos juristas: Dra. Ela Wiecko de Castilho (Procuradora Federal do Ministério Público Federal e Professora de Direito Penal da Universidade de Brasília), Ester Kosovski (Professora de Direito Penal da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Leilah Borges da Costa (Membro do Instituto dos Advogados Brasileiros), Rosane Reis Lavigne (Membro da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro), Simone Diniz (médica e membro do Coletivo Feminista e Casa Eliana de Grammon), Wania Pasinato Izumino (socióloga e pesquisadora do NEV), Adilson Barbosa (Assessor Parlamentar e advogado) e Salo de Carvalho (jurista).

Sobre os atores envolvidos na tramitação é evidente o protagonismo das mulheres e do movimento feminista. Todas as relatoras foram mulheres e as intelectuais citadas nas justificativas e convidadas para a Audiência Pública também foram em sua maioria mulheres que trabalham com a questão de gênero.

Os intelectuais citados foram a Dra. Flávia Piovesan (Doutora em Direito, com foco em Direitos Humanos, que luta pelos direitos reprodutivos e pela descriminalização do aborto), a advogada Valéria Pandjarian (CLADEM/Brasil), a professora Iris Marion Young (professora do Departamento de Ciência Política da Universidade de Chicago), o Dr. Alexandre Freitas Câmara (Professor de Processo Civil da EMERJ – Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro) e o Dr. Humberto Dalla (Professor da UERJ e integrante do Ministério Público do RJ).

As convidadas da Audiência Pública foram: Nilcea Freire, Ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Leila Linhares Barsted da Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA) – RJ; Sílvia Pimentel, do Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) – SP; e Dra. Ela Wiecko de Castilho, Procuradora Federal.

Em contrapartida, os membros das comissões que votaram por onde passou o projeto eram majoritariamente homens. Fazendo um

recorte racial, nenhum dos colaboradores nominalmente citados nos documentos era negro. Todas as relatorias, intelectuais citadas e convidadas para a Audiência Pública eram brancas. Temos o registro apenas de parlamentares negros presente nas comissões no dia da votação, com participação apenas votando e mesmo assim ainda sendo uma ínfima minoria.

Os resultados da Execução da Política Pública

De acordo com o Mapa da Violência de 2015, antes da Lei Maria da Penha o crescimento do homicídio de mulheres entre 1980 e 2006 foi de 7,6% ao ano. Já na vigência da Lei, entre 2006 e 2013, o crescimento caiu para 2,6% ao ano, revelando resultados teoricamente positivos da política na questão do homicídio de mulheres (WAISELFISZ, 2015).

Analisando o perfil das vítimas, o mesmo estudo constatou que em relação à cor, o homicídio de mulheres brancas caiu de 1.747 vítimas no ano de 2003 para 1.576 em 2013, uma diminuição de 9,8% dos homicídios. Já o homicídio de mulheres negras aumentou de 1.864 para 2.875, respectivamente, um aumento de 54,2%.

De acordo com o Mapa da Violência, a distância relativa considerando as vítimas brancas e as negras se configura no índice de vitimização negra², ou seja, os percentuais de diferença entre as taxas de homicídio desses grupos de mulheres. E, em 2003, morriam 22,9% mais mulheres negras do que brancas, ao tempo que em 2013 os registros já apontam 66,7% a mais.

Dados mais recentes apontam a mesma discrepância entre homicídios de mulheres brancas e negras. Em 2007 foram registrados 2.049 homicídios de mulheres negras, em 2017 esses números aumentaram para 3.288, uma variação de 60,5%. No que compete os homicídios

² Estados como Amapá, Paraíba, Pernambuco e Distrito Federal possuem índices de vitimização negra que passam de 300% (WAISELFISZ, 2015).

de mulheres não negras, no mesmo período houve uma variação de apenas 1,7%, contabilizando 1.518 em 2007 para 1.544 em 2017 (IPEA, 2019).

Em relação ao tipo e ao local da agressão, de acordo com o Mapa da Violência de 2015, a violência física corresponde a 48,7% das agressões, seguida de violência psicológica (23%) e violência sexual (11,9%). E as agressões não letais ocorrem 71,9% no domicílio e seguido de 15,9% na rua. É interessante observar que essa configuração muda quando são analisadas as agressões letais, onde 31,2% ocorrem na rua e 27,1% no domicílio.

Diante desses dados e da pressão internacional a Comissão Parlamentar Mista de Inquéritos sobre a Violência Contra a Mulher no Brasil apresentou em 2013 o Projeto de Lei do Senado nº 292 de 2013 que inclui o Feminicídio como crime de homicídio. Em 2015 foi criada a Lei nº 13.104 de 9 de março de 2015 (Lei do Feminicídio).

A ONU Mulheres junto com a Secretaria de Políticas para Mulheres do Ministério da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos criou o documento de Diretrizes Nacionais Feminicídio – Diretrizes para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres.

As Diretrizes consideram que há diferenças de impactos entre as mulheres quando consideramos as formas de violência e injustiça social e isso está intimamente relacionado a marcadores de identidade social que repercutem na vulnerabilidade de determinado coletivo de mulheres. As diretrizes reconhecem que há outras questões para além da perspectiva de gênero que pode causar a violência contra as mulheres. Na sua aplicação para investigar, processar e julgar, as Diretrizes afirmam que o comportamento do agressor está relacionado com a vulnerabilidade da vítima e “[...] conjugação de fatores pessoais, familiares e **sociais que podem produzir e contribuir para a reprodução de valores, hábitos, atitudes e comportamentos relacionados aos papéis sociais masculino e feminino**” (ONU MULHERES, 2016, p. 41, *grifo nosso*).

O grifo da citação é importante porque esses fatores sociais apontados como de gênero cabem também para as questões de racismo. Numa perspectiva apenas do feminismo branco os papéis masculinos têm mais poder que os femininos, mas pela perspectiva do feminismo negro as mulheres brancas têm mais poder que os homens negros e as mulheres negras, isso é relevante principalmente quando consideramos a violência contra mulheres praticadas por outras mulheres. Lélia Gonzalez, que é uma referência mundial sobre o feminismo negro brasileiro, trata dessas reflexões históricas de gênero, raça e classe em diversos artigos que compõem a obra *Primaveras para Rosas Negras* (2018). Já Audre Lorde, na obra *Sister Outsider* (2012), além das reflexões históricas de racismo e machismo, incluiu também na discussão como essas questões atravessam a lesbianidade.

As diretrizes apontam como Razões de Gênero do Feminicídio: a) sentimento de posse sobre a mulher; b) controle sobre o corpo, desejo, autonomia da mulher; c) limitação da emancipação profissional, econômica, social ou intelectual da mulher; d) tratamento da mulher como objeto sexual; e e) manifestação de desprezo ódio pela mulher e o feminino (ONU MULHERES, 2016, p. 43).

Novamente, todas essas razões de gênero podem ser substituídas por razões raciais onde temos mulheres brancas, ao lado de homens brancos, praticando tais violências contra homens e mulheres negras, ancoradas na ideologia de supremacia branca. Esse apontamento é importante tanto para proposta de formação educacional da Lei Maria da Penha que tem por objetivo prevenir que não ocorram as violências contra mulher quanto para as Diretrizes para diagnosticar a motivação do feminicídio, porque são razões baseadas numa masculinidade branca que não é subjugada a mulheres brancas, por fatores raciais, como as masculinidades negras.

E por fim, as diretrizes indicam que a perspectiva de gênero aplicada à investigação deve:

- 1 - Examinar o ato como um crime de ódio, cujas raízes se encontram nas condições históricas produzidas pelas práticas sociais de cada país.
- 2 - Abordar a morte violenta de mulheres como um crime sistemático, cuja investigação exige devida diligência por parte das instituições do Estado.
- 3 - Diferenciar os feminicídios das mortes de mulheres ocorridas por motivações não associadas ao gênero.
- 4 - Ir além de possíveis linhas de investigação focadas em fundamentações individuais, naturalizadas ou patologizantes.
- 5 - Romper com a carga cultural e social que responsabiliza a vítima pelo que lhe ocorreu e evitar julgamentos de valor sobre condutas ou comportamento anterior da vítima.
- 6 - Dar visibilidade às assimetrias de poder e à forma como as desigualdades de gênero permeiam os papéis, normas, práticas e significações culturais entre homens e mulheres (ONU MULHERES, 2016, p. 45).

Podemos observar que apesar de reconhecer necessário levar em consideração outros marcadores de identidade social para além do gênero como classe, raça, etnia e orientação sexual, as Diretrizes apontam apenas perspectivas de gênero na aplicação da investigação. Mesmo havendo a menção às “condições históricas”, pouco colabora com a defesa da mulher negra, pois não especificam os marcadores de identidade social que devem ser observados, deixando para as Instituições, conhecidas por seu racismo estrutural histórico, decidir que fatores observar.

“Não sou eu uma mulher?”

Em uma década (2003-2013) tivemos um aumento de 54,2% de homicídio de mulheres negras e uma queda de 9,8% de homicídio de mulheres brancas, evidenciando aumento no índice de vitimização negra, diferença entre a morte de mulheres negras e brancas, de 190,9% nesse período. Nesse período, nós temos a implementação da Lei Maria da Penha, política pública criada para proteger as mulheres de violência doméstica. Esses dados mostram que a Lei obteve resultados positivos

na vida das mulheres brancas que desde sua implementação teve a taxa de homicídio abaixo da taxa existente no ano que a lei foi criada. Já para as mulheres negras, não surtiu o mesmo efeito tendo estas taxas de homicídios sempre superiores à taxa existente no ano que a Lei foi criada. Mas como é possível uma diferença tão exorbitante se todas são mulheres?

Nossa hipótese é que isso ocorreu porque a Lei Maria da Penha foi escrita baseada em diagnósticos e análises sociais de perspectivas de mulheres brancas. Nossa análise dos avulsos do projeto de lei da “Lei Maria da Penha” identificaram que não houve nenhum colaborador nominalmente citado nos documentos que fosse negro. Todas as relatorias, intelectuais citadas e convidadas para a Audiência Pública eram brancas. O único registro de negros nesse processo é o de parlamentares presente nas comissões no dia da votação, com participação apenas votando e, mesmo assim, ainda sendo uma ínfima minoria (6%).

Apesar de não haver uma clara perspectiva negra na formulação da política, nós podemos identificar no substituto³ apresentado pela Dep. Jandira Feghali na Comissão de Seguridade Social e Família que existia uma preocupação para que a política levasse em consideração a formação sociocultural das brasileiras. Isso está evidente no art. 8º, onde foi incluído no substitutivo que é necessário fazer pesquisas, estatísticas e promover programas educacionais “com perspectiva de gênero e de raça/etnia”. Devido essa exigência é que foi possível identificar nos relatórios da implementação da política os dados estatísticos da discrepância das taxas de violência entre mulheres brancas e negras.

Outra hipótese é que não são por razões de gênero que essas mulheres estão sendo assassinadas, mas por questões raciais que advém do processo de genocídio da população negra, algo que uma política pública baseada numa perspectiva branca de gênero não conseguiria prevenir.

³ Substituto é o nome que é dado ao documento aprovado em Comissão, mas que sofreu alterações.

De acordo com Antunes (2017), enquanto mulheres negras são mais agredidas fisicamente por pessoas de convívio da sua rede residencial ou de terceiros - casos das empregadas domésticas - as mulheres brancas são mais agredidas por desconhecidos em locais públicos. As mulheres negras são maioria das vítimas de violência sexual (51%), de morte materna (54%), de exploração sexual, de assédio moral e sexual no trabalho, mas também são maioria na utilização do Disque Denúncia, 58,55%.

Apesar de serem maioria em denúncias, as mulheres negras são as que menos conseguem registrar a violência na polícia, devido um menor acesso dado a elas por essas instituições que são historicamente racistas. Dora Bertúlio introduziu em 1989, com sua dissertação “Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo”, a linha teórica no Direito brasileiro conhecida como Criminologia e Racismo, onde há diversas pesquisas e dados que apresentam essa problemática entre a população negra e as instituições de justiça.

Dados como a “polícia não querer registrar” dialogam com o “medo de represália” devido à necropolítica⁴ do Estado brasileiro, já os dados de “não era importante” e “resolveu sozinha” podem ser explicadas pelo estereótipo racista de mulher negra forte advindo desde a época da escravidão onde justificavam a mão de obra feminina nas lavouras (GONZALEZ, 2018).

Para Bento (2002), há um pacto narcísico da branquitude dentro dessas instituições que as convoca a “fechar os olhos” para as questões raciais, ignorando as discrepâncias da eficiência das políticas para grupos raciais diferentes. Percebemos essa estratégia como movimento típico do racismo brasileiro, o racismo velado e uma reformulação do mito da democracia racial.

A Perspectiva Negra Importa!

⁴ Política de bases coloniais que determina o direito de matar e de viver de determinados sujeitos (MBEMBE, 2016)

Segundo Lélia Gonzalez (1984) há três estereótipos racistas que acompanham a vida das mulheres negras, desde a época da escravidão: mulata, doméstica e mãe preta. Mulata e doméstica advêm da mucama, enquanto a mãe preta era a ama de leite da época. A mulata é a objetificação sexual da mulher negra, a mulher “fácil” e sexualmente ativa do espaço público que o Estado até se acha no direito de expor como atração turística em épocas como o carnaval. A doméstica é a serviçal braçal, disponível para a servidão do espaço privado e sujeita a violência sexual como parte dessa servidão. A mãe preta representa o imaginário que a branquitude espera de mulheres negras diante de todo tipo de violência: a passividade. Todos estes estereótipos são permeados por um quarto, a mensagem que diz que as mulheres negras são mais fortes e aguentam mais dor.

É devido a essa formação sociocultural das mulheres negras que a perspectiva de gênero adotada pela política da Lei Maria da Penha não as contempla. O feminismo clássico, dito como homogêneo e universal não passa de um feminismo branco ainda colonizador. Em resposta a ele, as feministas negras criaram uma perspectiva negra que leva em consideração a interseccionalidade, entendida como a forma em que “[...]ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177). E isso reflete na maneira em que o racismo e o patriarcado, dentre outros sistemas discriminatórios, produzem desigualdades com impacto direto em mulheres, etnias e classes.

De acordo com a teoria da colonialidade, a sociedade atual tem encarnada desde suas bases a perspectiva colônia-metrópole, ou colonizado-colonizador, que se atualiza, entre outros aspectos, no racismo estrutural e institucional. Para além da perpetuação desse sistema, há a negação do racismo por parte significativa das instituições, representantes e sociedade, sobretudo dos detentores do poder - via de regra brancos. Chamamos esse movimento de mito da democracia racial (DO NASCIMENTO, 1980; BERTULIO, 1989; GONZALEZ, 2018).

Mills (1997) defende que a concepção de contrato social⁵ parte do fundamento de que há um acordo entre governo e sociedade civil, que compreende todos seus indivíduos iguais em direitos. No entanto, a fundação dos países que passaram pelo processo de colonização não se apoiou nessa ideia, tendo como proeminentes em sua assinatura colonizadores brancos, como no caso dos países latino-americanos e subsaarianos. Então, dentro do contrato social das Américas, por exemplo, existe um contrato racial, o qual demarca o status de brancos e não-brancos e o Estado se ocupa de “[...] manter e reproduzir essa ordem racial, assegurando os privilégios e as vantagens de todos os cidadãos integrais brancos e mantendo a subordinação dos não-brancos” (1997, p. 134).

Esse Contrato Racial é a estruturação de um sistema político não nomeado que historicamente está se desenvolvendo dentro de outros sistemas políticos reconhecidos, a supremacia branca (CARNEIRO, 2005). Portanto, a perspectiva da colonialidade leva em consideração o processo sociocultural do país, tendo como raça o eixo prioritário para explicar as violências e as desigualdades que ocorrem, dado que o racismo corporifica-se na realidade social e, ao pensarmos a mulher negra, outras instâncias de violências são clareadas (SEVERI, 2017).

Ciente da influência da colonialidade, bem como da importância da interseccionalidade nas desigualdades e violências estruturais do país, é possível compreender um grande diferencial entre o feminismo bran-

⁵ Entendido como a base da sociedade, o contrato social pode ser definido como o conjunto de normas, regras e leis que organizam, ou ao menos tentam, o processo dito civilizatório. Rousseau (1772) afirma que a organização social entre os homens é aquilo que não permite o retorno da sociedade ao estado da natureza. Nessa esteira, Hobbes (1651) discorre sobre a ideia de consensualidade entre as partes envolvidas nesse contrato social - contratualidade - para que o mesmo tenha validade e, assim, não nos leve novamente a barbárie. No entanto, essa ideia de acordo bilateral parece questionável ao se observar o processo de exploração social, defendido pela perspectiva da teoria da colonialidade, em que o contrato social é organizado e imposto pelos detentores do poder como instrumento de submissão, controle e exposição de modelos culturais, estéticos e sociais em detrimento aqueles já existentes nas sociedades exploradas.

co - pregado como universal - e o feminismo negro, que possui pautas para além da questão de gênero.

A perspectiva negra deveria ter sido considerada na formulação das políticas públicas da Lei Maria da Penha, porque é no conjunto da população negra que se percebem os óbices mais acentuados para a efetivação dos direitos de cidadania, bem como o acesso à justiça e a garantia dos seus direitos. Em outro ângulo, é nessa população que se concentra a aplicação da lei com foco punitivo e encarcerador, sem uma preocupação central com a restauração ou a recuperação dos agressores e isso somente complexifica e tensiona a convivência social de homens e mulheres negros no Brasil (SEVERI, 2017).

Pela perspectiva negra, as mulheres negras não buscam a polícia não só por serem desacreditadas na denúncia como ocorre com as mulheres brancas e que é um dos focos de mudança institucional previsto na Lei Maria da Penha, levando em consideração a perspectiva de gênero. Elas também não denunciam por estarem cientes da desigualdade punitiva sobre os corpos negros e por serem desacreditadas por serem corpos negros.

Considerações Finais

Um dos principais princípios da Administração Pública é a supremacia do interesse público e sua eficiência. A partir da implementação da Lei Maria da Penha ocorreu aumento de 35% no homicídio de mulheres negras, que são maioria das mulheres brasileiras (50%). A nosso ver, esses dados sugerem dois possíveis propósitos: que o Estado está descumprindo os seus princípios e sendo ineficiente ou o interesse público que o Estado segue é o do racismo e está sendo eficiente no projeto de genocídio da população negra.

A problemática que identificamos é que na formulação das políticas previstas na Lei Maria da Penha, apenas a perspectiva branca de

gênero foi abordada. Isso ocorre devido principalmente à falta de mulheres negras nesses espaços de tomada de decisão.

Os resultados da implementação da política nos mostraram que uma perspectiva negra e interseccional do gênero é extremamente importante para que essas mulheres possam ser protegidas, pois a perspectiva branca adotada inicialmente como universal, na verdade não se mostra como universal. Se o for, então as mulheres negras não são mulheres.

A perspectiva negra na formulação das políticas públicas é necessária para quebrar o sistema político que é o racismo, pois as propostas que são feitas para serem executadas de forma universal, como vimos, poderá atingir a população branca e negra de formas distintas, haja vista que a população branca possui privilégios estruturais seculares que garantem essa diferenciação.

A proposta para contornar esse sistema dentro da Administração Pública é a defesa da burocracia representativa. Essa abordagem defende que a representatividade pode melhorar a eficácia das políticas públicas por duas formas: a passiva, onde teríamos uma representação igualitária da distribuição populacional de todos os grupos sociais que possibilitaria maior legitimidade à burocracia; e a ativa, que consiste na intervenção burocrática na formulação e implementação de políticas públicas para grupos específicos.

Um grupo burocrático, representativo da distribuição racial e de gênero brasileira, será mais capacitado de formular políticas públicas eficientes e de supremacia do interesse público considerando as especificidades de cada identidade social dos povos que constituem a população brasileira, do que o grupo burocrático composto por 60,8% de servidores brancos da Administração Pública Federal (ENAP, 2018).

Referências

ANTUNES, Juliana A. Violência doméstica e sexual contra a mulher negra: a necessidade do recorte racial. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL*

ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5, 2017. **Anais....** Salvador/BA. Setembro. 2017.

BENTO, Maria A. S. **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. PhD Thesis. Universidade de São Paulo.

BERTULIO, Dora Lúcia de Lima. **Direito e relações raciais:** uma introdução crítica ao racismo. 1989. Dissertação (Mestrado Direito e Relações Raciais) Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.

BRASIL. **Projeto de Lei 4559 de 2004.** Câmara dos Deputados. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=272058>

Acesso em: 04 de fevereiro de 2019

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara 37 de 2006.** Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/77244>.

Acesso em: 04 de fevereiro de 2019

BRASIL. **Censo Demográfico 2010** - Características da População e dos Domicílios. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Rio de Janeiro: IBGE. 2011. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado 292 de 2013.** Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/113728>. Acesso em: 09 de março de 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de São Paulo, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. **Projeto de combate à violência doméstica e familiar chega ao Congresso Nacional.** 31 out. 2004. Disponível em:

http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1019:projeto-de-combate-a-violencia-domestica-e-familiar-chega-ao-congresso-nacional&catid=123:numero-139-novembrodezembro-de-2004&Itemid=129.

Acesso em: 10 de fevereiro de 2019

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis. Ano 10, 1º sem. 2002, p. 171-188. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 11 de março de 2019

DO NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Vozes, 1980.

ENAP. INFOGOV - **Informe de Pessoal**. Brasília. 2018. Disponível em: [Infogov.enap.gov.br](http://infogov.enap.gov.br). Acesso em: 11 de março de 2019

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em:

https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%20C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 11 de março de 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HOBBS, Thomas [1651]. **Leviatã ou matérias, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Martin Claret: São Paulo, 2005.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: 2019. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

LORDE, Audre. Sister outsider: Essays and speeches. **Crossing Press**, 2012.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios** - Revista do ppgav/eba/ufrrj. n. 32. Dezembro 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufrrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2019.

ONU MULHERES. **Diretrizes Nacionais do Feminicídio** - Diretrizes para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. PASINATO, Wânia (coord.). Brasília-DF. 2016

ROUSSEAU, Jean-Jacques [1762]. **O contrato social**. Edipro: São Paulo, 2017.

SEVERI, Fabiana C. **Enfrentamento à violência contra as mulheres e à domesticação da Lei Maria da Penha**: elementos do projeto jurídico feminista no Brasil. Ribeirão Preto – SP. 2017

WASELFSZ, Julio. J. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de mulheres no Brasil. FLACSO. 1ªed. Brasília-DF. 2015. Acesso em: 19 jun. 2018.

Disponível em:

http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf

16. Reações de professores

*à uma proposta intercultural:
colonialidade à vista?*

Marco Aurélio Fernandes Neves

Introdução

Este capítulo se propõe a elaborar reflexões, desde a perspectiva do campo teórico da decolonialidade e da interculturalidade - Castro-Gómez (2005, 2007), Dussel (2000, 2005), Maldonado-Torres (2007, 2008, 2016), Mignolo (2003, 2005, 2007), Quijano (2005, 2008), Walsh (2009) - acerca das reações mais frequentes dos professores da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, durante a implementação e a execução de um Projeto de Extensão (PE), em algumas unidades escolares desse município.

Nesse intuito, lancei mão de percursos etnográficos de pesquisa, sobretudo ao utilizar o recurso metodológico denominado de investigação-ação, no qual tomei parte como pesquisador participante, em atitude semelhante ao que Ingold (2016, p. 409) compreende ser a ação do observador participante “[...] juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num movimento que ao invés de voltar ao tempo, segue em frente”.

Retroagi meu olhar ao ano de 2013, da implantação do PE, até o ano de 2017, ano no qual as últimas ações do referido projeto foram executadas nas referidas escolas. Para isso, me servi não somente de recursos da memória, mas sobretudo de cadernos de campo, gravações e documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aparecida de Goiânia e pelo próprio PE. Dessa forma, este

texto consegue deslindar algumas características que alicerçam tanto a prática pedagógica dos professores, bem como integram à aprendizagem dos alunos.

O PE que ora tomamos parte intenta colocar em funcionamento uma proposta de educação ambiental baseada na constatação das condições de existência dos indivíduos de Aparecida de Goiânia, que vão desde a “expulsão” deles de seus locais de origem (geralmente das regiões Norte e Nordeste do Brasil), até a chegada dos mesmos em Aparecida de Goiânia. Como forma de mitigar esses impactos e fazer com que as pessoas da região consigam alcançar maior autonomia na gestão de suas vidas, o PE propõe o uso de modelos de natureza, construídos ao longo de gerações, baseados em alternativas de sobrevivência.

Na estrutura de ações do PE, o professor é protagonista. É o professor quem coloca em funcionamento todas as etapas do Projeto junto aos alunos. Nesse sentido, as relações de ensino-aprendizagem se tornaram precípuas no desenrolar do PE em cada escola. As práticas pedagógicas dos professores no interior do PE reverberam o meio pelo qual os entendimentos dos professores foram construídos acerca do mesmo. O esforço desse capítulo vai além da confirmação do possível sucesso ou fracasso do PE, bem como do estabelecimento entre “certo ou errado” na atitude dos professores no interior do Projeto; mas quer antes de tudo colocar em evidência as situações de conformação social que eminentemente influenciam as práticas pedagógicas dos professores pesquisados, bem como a ambiência de aprendizagem dos alunos.

Há uma miríade de reações, produtos da alteridade dos encontros. Algumas dessas reações ganham contornos de empatia, de harmonia, enquanto outras são determinadas pela tolerância forçada, pelos dissabores e pelas estratégias de adaptação a convivência não desejável. Todas essas atitudes estiveram presentes durante os encontros entre a equipe do PE e as equipes escolares.

Neste processo de investigação-ação, pelo qual retroagi meu olhar em direção aos acontecimentos da implementação do PE, organi-

zei minhas análises de modo que coadunassem, em primeiro lugar, a descrição das principais reações verificadas e, logo depois, contrapô-las aos aspectos teórico-metodológicos do PE. Algumas reações notadas por esta pesquisa serão expostas e analisadas neste capítulo, sob dois aspectos principais: os desdobramentos de tais reações que quando não compõem a própria prática pedagógica dos professores em relação ao PE influenciam ou demonstram suas intenções junto ao PE; e as propensões e embaraços que tais reações representam para a prática da proposta do PE, partindo sob a própria perspectiva do PE, a decolonialidade.

Ao examinar as reações dos professores ao PE, 4 (quatro) principais características foram recorrentes entre as 7 (sete) escolas em que o projeto fora apresentado, nos quais denominamos abaixo de:

- 1 – Os lócus de origem do PE;
- 2 – O “resgate de cultura” das feiras culturais/folclóricas das escolas;
- 3 – A rigidez das estruturas político-administrativas; e
- 4 – Os frutos do impacto socioambiental.

A fim de organizar e aclarar esta etapa da pesquisa dividiremos o capítulo nas seguintes etapas: 1 – pormenorizar cada uma das características listadas acima, recorrentes entre os docentes; 2 – contrapor os aspectos teórico-metodológicos da decolonialidade e da interculturalidade às reações descritas; 3 – levantar algumas possibilidades de como são forjadas tais reações.

Logo após, subdividiu-se as reações docentes entre aquelas engendradas por uma reação à hierarquia ou subordinação com potencial decolonial e aquelas com características de forte vínculo com a modernidade/colonialidade.

Apresentação do projeto nas escolas pesquisadas

Desde 2013, o PE fora apresentado em 7 (sete) unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia. Uma escola em 2013, duas em 2015, e quatro em 2016.

Desconsiderando a situação da primeira escola onde o PE aconteceu, a escola piloto, a escolha das outras unidades escolares participantes do PE partiu de uma lista fornecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e, de forma aleatória, foi usada pelo grupo coordenador do PE. Em um primeiro momento, havia um contato telefônico entre um integrante do PE e a Coordenação ou Direção da escola para marcar o primeiro encontro de exposição do Projeto ao corpo diretivo da escola. Após a apresentação do Projeto à Coordenação/Direção, caso houvesse interesse, a proposta de apresentação do PE era feita ao corpo docente da mesma escola, para análise e possível aceitação ou rejeição do mesmo.

A apresentação do PE sempre fora feita por meio de exposição oral ao grupo de professores das escolas, no dia reservado à parada pedagógica.¹ Há a exposição do PE seguindo os seguintes passos: primeiro ocorria o relato sobre as pesquisas que desvelaram a origem da trajetória dos impactos socioambientais nas regiões Norte e Nordeste do país, ou seja, eram revelados os motivos originários pelos quais as famílias de migrantes chegam à Aparecida de Goiânia. Logo após, era explicado a maneira como esses impactos socioambientais sofriam um potencial aumento na cidade de Aparecida de Goiânia, não somente por meio de situações de desestrutura socioeconômica, mas, sobretudo, por meio do escamoteamento dos complexos ambientais gerados nos lugares de origem das famílias migrantes.

¹ Segundo observação feita nas escolas pesquisadas e relato dos professores, a parada pedagógica é um momento de planejamento, tanto didático quanto administrativo. Nessas paradas os alunos da escola são dispensados de suas atividades escolares e os professores se reúnem com a direção e a coordenação da escola para tratar de assuntos de interesse da comunidade escolar que perpassam questões administrativas, pedagógicas, momentos de formação continuada e planejamento das aulas. Algumas unidades escolares trazem em seu PPP o agendamento anual das paradas pedagógicas.

Todos os professores, de todos os anos e áreas, eram convidados a participar da reunião de apresentação do PE. Com o propósito intercultural e da desierarquização dos conhecimentos, o PE sempre se apresentou como uma possibilidade dos professores trabalharem as atividades propostas de maneira autônoma, em dois sentidos principais que sempre eram expostos nas reuniões iniciais: 1 – não sobrecarregar os professores em suas atividades diárias de sala de aula, devendo o Projeto perpassar os conteúdos que estavam nos programas de ensino dos professores; 2 – o modo como tais atividades eram ministradas não seguiam roteiros prefixados de execução, com indicações rígidas das atividades, pois o PE partia de uma premissa contrária a aquela de conteúdos “fixos”, executados de “cima para baixo” em uma suposta hierarquia educacional.²

Definidas turmas e professores participantes do PE nas escolas, percebeu-se que os professores que haviam se disponibilizado a participar do Projeto possuíam algumas reações muito semelhantes, mesmo quando se encontravam em diferentes unidades escolares do município. O que se percebeu a partir desta pesquisa, é que ao contrapor essas respostas semelhantes dadas pelos professores aos objetivos do PE, características de colonialidade e decolonialidade foram reveladas.

Os lócus de origem do Projeto de Extensão

Um dos pilares do PE calca-se no objetivo de desierarquizar conhecimentos, mais especificamente entre aqueles que circulam no interior da escola, identificados como conhecimentos científicos, e

² Essa suposta hierarquia educacional é aquela que obedece a seguinte ordenação: os pressupostos teórico-metodológicos das atividades de ensino devem ser exclusivamente formulados nos laboratórios de graduação e pós-graduação das universidades e colocados em execução pelas unidades escolares de ensino médio e fundamental. Há por detrás dessa prática, além da estagnação dos papéis de formulação e execução de atividades educacionais, uma supervalorização da concepção da proposta educacional e uma subvalorização em sua execução (TARDIF, 2010).

aqueles que permeiam a comunidade não escolar, no entorno da escola. Mesmo essa característica desierarquizante, precípua do PE, não o impede que ele escape dos vínculos estruturais e institucionais fortemente consolidados na modernidade. Há uma imponderabilidade situacional enfrentada pelo PE, criado por ambiência hierárquica, resultado de colonialidade estrutural, que se materializa em algumas reações docentes. A dita ambiência hierárquica é produzida pelos lócus de origem do PE, sua esfera de concepção teórica, a universidade.

O PE possui características que permitem defini-lo como uma proposta educacional intercultural crítica, que busca desinvisibilizar pessoas e seus saberes. Apresenta, também, em sua proposta, características que demonstram razoável conhecimento socioambiental local.³ Também foi forjado a partir de pesquisas⁴ que descortinam os processos migratórios populacionais para Aparecida de Goiânia, frutos de impactos socioambientais em outras regiões nacionais. Busca, além disso, ser um Projeto que pretende oferecer provocações à prática docente, e não se tornar um guia inflexível para os processos de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o PE apresenta características que buscam oferecer subsídios para a construção de resiliências vinculadas à uma localidade específica – de um determinado bairro ou região de Aparecida de Goiânia, a partir de uma atuação não hierárquica.

Apesar do descrito acima, o Projeto ora relatado, concebe-se como um Projeto de Extensão, no interior de um ambiente de pesquisa

³ Esta característica reforça-se à medida que se tem conhecimento sobre o prolongado vínculo estabelecido pelo Coordenador do PE com várias regiões de Aparecida de Goiânia. Essa característica, acerca do conhecimento sobre algumas regiões de Aparecida de Goiânia, era bem explicitadas na fala de apresentação do PE nas escolas, na qual seu Coordenador delineava sobre sua trajetória de morador da cidade de Aparecida de Goiânia por vários anos.

⁴ “Uma história com fim: comunidades rurais às margens dos eucaliptais” (ARAÚJO, 2014). Este texto foi publicado no ano de 2014, no livro “Interdisciplinaridade e Meio Ambiente”. Neste capítulo é feita uma genealogia dos desarranjos socioambientais de regiões do Nordeste do Brasil, provocado pelos impactos de grande monta, principalmente a agroindústria, que tem provocado a migração de extensas populações rurais.

científica, ou seja, numa universidade pública, ambiente este externo à escola e à comunidade atendida pela escola. Por si só, esse processo de conformação externa às escolas do município, constitui-se naturalmente como indutor de alteridades.

Além disso, o papel de pesquisa científica desenvolvido na universidade em nosso tempo relega a essa instituição o *locus* de produtora do conhecimento. Tal característica colabora no entendimento comum na sociedade, pelo qual a universidade é encarada como nível de ensino mais importante em comparação aos níveis de ensino anteriores – ensino médio e fundamental –, pois cabe a ela o papel de gestar os conhecimentos que serão trabalhados nos outros níveis e modalidades de ensino. Essa superioridade comumente presumida cria certo ambiente hierárquico entre os níveis de ensino, que em relação ao PE, gerou nos docentes das escolas reações variadas, que serão expostas à frente.

Uma série de diferenças entre o ensino básico e o ensino superior ajudam a produzir a ambiência hierárquica entre universidade e escolas de nível fundamental e médio, principalmente aquelas do ensino público. As instalações físicas, as condições materiais, a carga de aulas, os níveis salariais, os níveis de formação e capacitação, e o incentivo a qualificação do corpo docente e dos técnicos. Todas essas características recebem maior atenção na universidade, especialmente a universidade pública em detrimento à escola pública⁵ – situação do PE frente as Escolas.

Outra característica que ajuda a produzir distinções entre a universidade pública e a escola pública são as condições da população atendida por ambas as instituições. Na universidade pública há rigorosa seleção, na qual a maior parte dos ingressantes se submeteu a maior

⁵ Desde a década de 1990 os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam desigualdades de investimento no Brasil, entre os níveis básico e superior de ensino. Apesar da diminuição ocorrida desde então (nessa época a diferença era de 11 vezes), o Brasil ainda investe cerca de 4 vezes mais em um discente de nível superior do que em um discente de nível básico. Esse índice está entre um dos maiores níveis de diferença dos países pesquisados pela OCDE, característica negativa apontada por essa Organização (BRASIL, 2014).

tempo e a melhores condições de estudo.⁶ Geralmente vinculam-se às classes sociais com mais recursos econômicos. A maior parte dos alunos das instituições públicas de ensino superior apresenta dificuldades inerentes à aprendizagem de estudos nesse nível, que se coaduna com a maturidade de sua faixa etária. Geralmente conseguem entrar nos cursos de sua escolha, logo após o término do ensino médio, por volta dos 17, 18 anos de idade.⁷

Enquanto isso, a escola pública, em sua maior parte, atende um público carente de condições econômicas. As famílias dos alunos da escola pública, geralmente vivem em regiões onde os índices socioeconômicos são piores em comparação aos discentes da rede pública de ensino superior. Os profissionais da escola pública vivenciam esse quadro social fragilizado cotidianamente quando exercem sua atividade.

Ao conjugar o papel de produtora do conhecimento, com a atenção institucional dispensada a cada nível de ensino, juntamente com o público atendido por elas, há uma clara propensão hierárquica produzida pela constituição socioeconômica de ambas as instituições. No momento em que o PE adentra as escolas de Aparecida de Goiânia, carrega consigo todas as hierarquizações acima descritas. O ambiente de efetiva superioridade econômica e até mesmo a popular insígnia de “lôcus intelectual”, exerce influência na elaboração de convenções sociais acerca da primazia dessa instituição em detrimento às escolas públicas. Por isso, ainda que as intenções do PE problematizem tal superioridade, o fato do PE ter sua gestão feita pela universidade pública, faz com que ele carregue consigo todo o arcabouço hierarquizante aqui relatado.

Exemplo marcante que corresponde ao quadro acima se materializou no momento da apresentação do PE em uma determinada escola

⁶ A existência das denominadas cotas na universidade pública brasileira é o reconhecimento da extrema desigualdade das condições de concorrência entre candidatos oriundos de diferentes estratos sociais.

⁷ Em relatório divulgado pela UFG, que mostra os dados do Sistema de Seleção Unificada – SISU, do ano de 2016, 63,37% dos aprovados estão na faixa etária dos 18 aos 20 anos de idade. Em questões numéricas, dos 6.345 aprovados, 4.021 estão na mencionada faixa etária (BRASIL, 2016).

do Município de Aparecida de Goiânia. Logo após a exposição da proposta do PE, o corpo docente estabeleceu uma série de intervenções que, de tal maneira, destacou-se o papel hierarquizador da universidade pública frente às escolas. Em mais de um momento, os professores disseram sobre o sentimento de manipulação sofrido pela comunidade escolar, uma vez que os projetos provenientes da universidade pública não contemplavam a realidade local e que ao final não produziam resultados significativos para as escolas, mas que, em contrapartida, recheariam os currículos dos pesquisadores, porventura aumentando seus ganhos socioeconômicos.

Em outras palavras, ao fazerem a crítica, os professores dessa escola disseram que a produção do conhecimento, ocorrida a partir dos projetos de pesquisa/extensão dos professores universitários, que muitas vezes acontecem nas escolas públicas, beneficia somente seus propositores, ou seja, aqueles que estão na universidade, em detrimento da invariabilidade da situação da escola que abriu suas portas à pesquisa acadêmica. Se tornou evidente a objeção dos docentes provocada pelo locus de apresentação do PE, a universidade. Transparece, por meio de suas falas, a relação desfavorável entre escola pública e universidade. Segundo os professores, a escola pública se torna tão somente o “laboratório” das universidades.

Na referida escola, a manifestação do corpo docente apresentou-se pelo manifesta contestação à proposta do PE, durante a exposição de seu conteúdo. Em outras escolas, a resistência ao PE perpassou desinteresse ou indiferença à proposta. Outros docentes ainda desenvolveram interesse dissimulado sobre a proposta, pois ainda que ressaltassem a importância do PE para a escola, não se ocupavam de nenhuma de suas atividades. Apesar de não confrontarem a proposta e muito menos as atividades do PE em suas afirmações, é possível afirmar que os traços de desinteresse denotam características de relutância do corpo docente ao Projeto. É difícil localizar as origens dos processos de desinteresse, indiferença ou dissimulação dos docentes à proposta do PE, ao contrário, tais características possuem inúmeras causas que sobrepujam

as capacidades investigativas desta pesquisa. No entanto, dentre essas causas, é inegável a ambiência hierárquica criada entre universidade pública e escola pública, em situações que poderiam passar quase despercebidas, tais como: o tratamento dos proponentes do PE por meio da alcunha de “doutores”; a comparação entre situações materiais precárias reverberada nas falas do tipo “lá (na universidade) vocês não passam por isso”; a espera por manuais de procedimentos e atividades que funcionariam como uma outorga de conhecimento necessária para atuação.

À medida que o enfrentamento docente partiu por meio da situação hierárquica em que a escola é frequentemente submetida aos projetos universitários, ela fornece um claro sinal de não aceitar com passividade essa situação subalterna. Ou seja, a despeito de representarem dificuldades para execução do PE, as atitudes docentes expostas despontam como forte potencial decolonial. Essa atitude representa aquilo que Mignolo (2007, p. 26) traça sobre as principais características da decolonialidade, uma “[...] energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento”.

O próprio Mignolo (2007) expõe que essa reação de descontentamento é produto próprio da modernidade. O embrião da decolonialidade está na opressão representada pela colonialidade. No entanto, uma pergunta que se põe a partir dessa situação é: como dispor dessa energia de descontentamento para aspectos que movam continuamente para uma atitude decolonial? Em outras palavras, o que se questiona é até que ponto esse enfrentamento, que dificultou o exercício de uma proposta de prática decolonial, se transforma em autonomia na prática pedagógica?

O “resgate de cultura” das feiras culturais/folclóricas das escolas

Invariavelmente, toda vez que a explanação do PE ocorria, ressaltava-se a situação subalterna vivida pela população migrante de Aparecida de Goiânia e colocava-se a perspectiva de uma educação intercul-

tural como forma de mitigar impactos socioambientais locais. O PE propunha formas de desinvisibilizar conhecimentos dos familiares dos discentes, que perpassassem as maneiras de se alimentar, de se cuidar da saúde, de brincar, dentre outras características. Esses atributos deveriam permear as aulas, em um diálogo interdisciplinar.

De maneira equânime, em uma impressão inicial dos docentes das escolas onde o PE fora apresentado, a percepção da proposta era entendida por aquela na qual o professor buscava no passado dos discentes, com seus pais ou avós, modos, por exemplo, de se curar e de brincar. Nesse sentido, sempre havia um(a) professor(a) no colegiado que colocava tal situação aos expositores do PE: “Aqui na escola nós já fazemos esse resgate de cultura”; “Aqui nós já fazemos isso na semana do folclore”; “Nós temos uma semana cultural onde isso acontece”. Essas e outras variações nesse mesmo sentido sempre eram ressaltadas.

Ao externalizar sobre o “resgate de cultura” os professores vinculavam aquilo que era proposto pelo PE ao trabalho desenvolvido pelas escolas nas semanas culturais ou folclóricas. Ou seja, quando cotejavam os objetivos do PE com as atividades ocorridas nas feiras culturais ou folclóricas, vislumbravam uma sobreposição de atividades e logo a denominavam de “resgate de cultura”.

Em algumas oportunidades, durante a ocorrência do PE, foi possível participar dessas feiras denominadas folclóricas ou culturais. De uma maneira geral, essas feiras traziam uma miríade de atividades, desde produtos de atividades desenvolvidas em sala de aulas, como cartazes, até apresentações de cunho artístico, como danças ou pequenas encenações, que procuravam envolver todo corpo docente e discente da escola. A característica mais marcante pela qual os professores vinculavam o “resgate de cultura” à proposta do PE acontecia nessas feiras por meio do trabalho das “culturas tradicionais”.⁸ Alguns tipos de brincadeiras e de remédios caseiros apresentados sob forma de traba-

⁸ As aspas nas expressões “resgate de cultura” e “cultura tradicional” significam modos de conceituar, formados a partir dos professores e não a partir da proposta do PE.

lhos escolares eram os principais escopos das atividades relatadas. Outro entendimento vinculado nessas feiras ao “resgate de cultura” e, consequentemente ao PE, era aquele em que se traziam aspectos de uma cultura regionalizada, por meio da demonstração de “alimentos ou danças típicas”. Em uma dessas oportunidades, por exemplo, a paçoca de carne seca foi trazida como “comida típica” da população da região nordeste brasileira.

As situações e ações vistas nas feiras culturais e folclóricas e relatadas pelos professores nas reuniões de apresentação do PE são essenciais do ponto de vista educacional, ao oferecer aos alunos uma reflexão sobre atividades de cunho cultural. Além disso, essas feiras aglutinavam um momento em que se coadunavam resultados de projetos ocorridos na escola, com plataformas alternativas à sala de aula para aprendizagem, como as apresentações artísticas, bem como promoviam a integração entre docentes, discentes e servidores técnicos da escola.

No entanto, ao cotejar os objetivos almejados pelo PE e o que os professores entendiam sobre as intenções do PE, havia uma lacuna que impossibilitava uma simples transposição das atividades já realizadas pelos professores nas escolas durante as feiras culturais e folclóricas e os objetivos do PE, principalmente aos aspectos relacionados à interculturalidade crítica (WALSH, 2009). Percebia-se pelas falas dos professores e pelas visitas às feiras culturais e folclóricas, uma concepção que deixava transparecer que o entendimento de cultura do colegiado tendia a uma visão próxima ao folclore regional brasileiro, onde cada “cultura” possuía seu lugar e seus costumes.

Nessas feiras a cultura brasileira segmentava-se sob a estrutura da geografia política brasileira: Nordeste, Norte, Centro-oeste, Sul e Sudeste. O que mais chamou atenção e que coaduna com o que se quer mostrar nesta seção, está no exemplo da representação do nordestino e de seu “modo de vida”, que estava condicionada a uma figura icônica: a ilustração de um homem e/ou uma mulher, ambos tinham seus corpos e cabeças adornados com trajes de couro e chapéus ao estilo cangaceiro. Ao fundo, eram tocadas músicas ao estilo baião afim de representarem

a sonoridade típica da região; a paçoca de carne seca foi servida aos alunos como forma de exemplificar a comida regional. Apesar de retratar-se um espectro que permeia o viver nordestino, revela-se uma representação insuficiente da multifacetada realidade daquela região. A situação era tão curiosa que grande parte do conjunto dos alunos das escolas era migrante ou filho de migrantes⁹ da região nordeste, contudo não se reconheciam parte daquele cenário montado na escola.

Neste caso, é possível dizer que outros modos de vida produzidos no nordeste brasileiro, como dos próprios alunos, mas que escapam à representação icônica realizada pela escola, tendem a invisibilizarem-se. Evidente que tal fato não decorre a partir de um sentido deliberado de privilégio estabelecido pelas escolas onde presenciamos o ocorrido. Isso é produto de um tipo de multiculturalismo espreado contemporaneamente, calcado naquilo que Walsh (2009, p. 20) denominou de Interculturalidade Funcional “[...] no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural [...]”. Nesse tipo de interculturalidade, a miríade sociocultural é afunilada afim de criar diferenças sem divergências. É uma diferença alegórica, folclórica, forjada sob os cânones éticos e estéticos da modernidade. A assimetria social e discriminação cultural impedem o diálogo intercultural mais profundo. (Walsh, 2009). Tal comprometimento da compreensão intercultural de um ponto de vista crítico perpassa também a formação acadêmica do professor e proporciona um horizonte multicultural limitado pelas balizas sociais da modernidade. Exemplo disso são os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tratam os conhecimentos tradicionais como meros “aspectos subjetivos da vida” (BRASIL, 1998).

⁹ No Projeto Político-Pedagógico de uma das sete unidades pesquisadas é possível confirmar a situação migratória das famílias de Aparecida de Goiânia quando se lê: “Os pais em sua maioria vieram dos estados da região norte e nordeste do país, sendo moradores deste município a mais de uma década, com exceção de algumas famílias que residem no município há poucos meses”.

A rigidez das estruturas político-administrativas

Outra característica recorrente apresentada pelos professores esteve relacionada à frequente pergunta: “Há alguma cartilha ou algum tipo de material para trabalharmos com os alunos?”; “Há um roteiro de execução de atividades?”. A princípio, esta pergunta aparentemente corriqueira, nos revela agora, por meio dessa análise, uma reação que por vezes refletiu a construção de um subterfúgio à realização do PE; por outro lado, as reiteradas vezes em que os professores perguntaram sobre a(s) cartilha(s), revelam o modo mais frequente pelo qual projetos, de um modo geral, são trabalhados nas escolas analisadas.

O PE, como dito, não estabelecia estruturas rígidas de execução para alcançar seus objetivos – algumas atividades como a dos minicursos eram propostas, contudo não eram únicas e nem obrigatórias. Os professores eram incentivados a criarem propostas de atividades e executá-las, resguardando os objetivos do PE. Relembrando, os professores deveriam criar alternativas que buscavam conhecimentos usados pela comunidade local em suas atividades diárias (alimentação, saúde, brinquedos etc.) e colocá-los em uso, dentro de sala de aula, em diálogo com os conteúdos disciplinares. Com o passar do tempo, apesar das visitas que fazíamos as escolas após a apresentação do PE, havia sempre a recorrência da pergunta sobre cartilhas ou modelos de atividades, manuais de execução e relatórios. Como forma de não contrariar seus objetivos de desierarquização, o PE nunca lançou mão da confecção desses materiais, ao privilegiar a autonomia do professor em criar as atividades e os momentos mais adequados para executá-las. Os docentes enxergavam aquilo, de certa maneira, como uma dificuldade de execução do PE. Entende-se que, algumas vezes, o uso desse tipo de tergiversamento das atividades do PE poderia soar como já explicitado anteriormente, uma estratégia de fuga do Projeto, uma estratégia de não confrontação, mas, de certo modo, de enfrentamento da ambiência hierárquica criada pelo locus de origem do PE.

Outro ponto que deve ser considerado, se relaciona ao diminuto espaço de tempo do professor para se pensar a atividade proposta. A maioria dos professores das escolas trabalha em jornada dupla ou tripla, em outras escolas do município ou na Rede Municipal de Goiânia-GO (cidade que compõe o conglomerado de conurbação com Aparecida de Goiânia), ou ainda na Rede Estadual de Ensino de Goiás. Apesar da estrutura escolar de Aparecida de Goiânia reservar um espaço de tempo ao professor para a parada pedagógica, onde esse tipo de planejamento de atividade pode ser pensado e discutido com os colegas docentes, este momento já se encontra sobrecarregado com outros tipos de atividades, geralmente administrativas. Não foi raro verificar nas reuniões de apresentação do PE nas escolas, professores que preenchiam diários ou até mesmo corrigiam exercícios ou provas no momento da reunião. O que se percebe está relacionado às condições socioeconômicas impostas ao trabalho docente, que exige um esforço de jornadas múltiplas de trabalho para se alcançar melhores condições salariais.

Contudo, há um terceiro ponto que pode denotar um comportamento forjado a partir de características da colonialidade do saber. Alguns aspectos podem ser levantados pela necessidade dos professores em solicitarem modelos para operacionalizarem o PE e chegarem aos objetivos propostos pelo mesmo. O primeiro que se observa é que a necessidade de um material estruturado que acompanhe o professor no desenvolvimento do PE, compõe o fato da conformação tecnicista do ensino no Brasil. De forma geral, um projeto ou atividade nas unidades escolares sempre estão acompanhados de uma cartilha que indique o que o professor deve fazer e o que ele não deve fazer. Há ainda aquelas que trazem os resultados que deverão ser alcançados. Aqui, reforça-se o papel hierárquico dos órgãos de educação, no caso a SME, que a fim de cumprirem metas de avaliações educacionais governamentais, controlam rigidamente as atividades docentes.

Apesar de compor um aspecto organizacional do ensino, tais ferramentas são constructos que também regulam e burocratizam a atividade docente e que são geralmente formulados a partir de organis-

mos nacionais e internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação (MEC), com interesses difusos. Dessa maneira, o professor é conduzido a construir seu trabalho enquanto docente, lançando mão do uso de manuais e das orientações que nela se apresentam.

É a partir disso que pensamos sobre a colonialidade presente nessas atitudes. Os professores, cotidianamente regulados por obrigações de ensino, acostumam-se aos manuais e vinculam a viabilidade de um projeto e, consequentemente, seu sucesso, à presença desses materiais ditando suas atividades. Desse modo, percebe-se em funcionamento a colonialidade do saber. As estruturas válidas de saber se encontram na rigidez burocrática dos manuais feitas por especialistas. Como diz Quijano (2005), a colonialidade do saber produz um lugar hegemônico sobre o conhecimento e sobre sua produção. Ainda podemos acrescentar, sobre a validação desse conhecimento.

Ao representarem formulações técnicas de rigor científico, os manuais produzem a convicção que resguardam o “verdadeiro saber”, enquanto a própria criatividade do professor fica em segundo plano. São essas estratégias hierarquizantes, de modelos pré-fabricados de atividades em livros ou manuais, que fazem com que as críticas aos modelos e planos de ensino por parte dos professores sejam sempre escondidas, abafadas e como se viu, acabam por acostamá-los nessas práticas.

Os frutos do impacto socioambiental

Uma terceira reação dos professores ao implementar o PE é revisitada agora e descortina-se um panorama muito mais amplo do impacto socioambiental que o PE percebera em seus momentos iniciais.

Revisando as falas dos professores das unidades escolares foi possível entender como alguns desses docentes se encontravam na situação de sujeitos migrantes, devido a impactos socioambientais descritos pelo PE. Grande parte dos professores, após a exposição do PE, diziam

que eles se encontravam em situação semelhante à dos alunos, pois grande parte era proveniente de regiões do norte e nordeste do Brasil, ou seus pais eram dessas regiões, e quando chegaram a Aparecida de Goiânia ou a Goiânia, sofreram da subalternização provocada pela hierarquização de seus modos de vida.

Em todas as unidades escolares pesquisadas, houve professores que relataram sobre como seus modos de falar, modo de vestir, modo de comportar-se, eram duramente cerceados nos meios sociais pelos quais perpassavam: escolas, locais de trabalho, lugares de lazer etc. Sentiam-se inferiorizados e compelidos a adentrarem ao novo modelo social que ali era oferecido como “correto”.

Percebeu-se que os professores acima viviam em situação análoga a dos alunos quando estes ou seus pais haviam se mudado para Aparecida de Goiânia. Os próprios professores estavam imersos na situação de subalternidade pela sua condição migrante, inclusive, durante a implementação do PE, alguns deles relatavam sobre a oportunidade nunca ocorrida de discutir tais assuntos no ambiente escolar.

Muitos professores relatavam que exigiam de seus alunos adequarem-se ao padrão pelos quais também balizaram seus comportamentos quando chegaram na região de Aparecida de Goiânia. O longo re-enquadramento social pelo qual o professor passou em sua vida ao mudar de região ajudou a construir sua atitude pedagógica que, de certa forma, ele reproduz com seu aluno.

Considerações Finais

A arena relacional advinda do PE nas escolas expõe as assimetrias teórico-metodológicas e político-administrativas entre aqueles que propuseram o PE e seus executores, os docentes das escolas de Aparecida de Goiânia. É possível captar esse processo de variabilidade nas ações e reações docentes ao PE. Aspectos decoloniais, interculturais, interdisciplinares e pluriépistemológicos ora se mesclavam, ora se con-

trapunham aos aspectos tecnicistas, disciplinares e de univocidade epistemológica.

Claramente vivemos sob uma sociedade, reflexo dos aspectos de hierarquização racializada de poder (QUIJANO, 2005), na qual modernidade e colonialidade são a face oposta da mesma moeda. Metáfora essa que não representa somente a indissociabilidade de uma perante a existência da outra, mas informa que o imaginário ocidental guarda a um desses lados, a modernidade, os aspectos positivos da sociedade, e a colonialidade os aspectos negativos. Não é revelação dizer que a onda que domina o mundo se concentra sob os aspectos modernizantes.

Os aspectos conformadores da modernidade forjaram sobremaneira a escola como conhecida na atualidade. De uma forma geral, a escola homogeneiza os pensamentos, equaliza os desejos e deprecia a diferença. A escola (e depois a universidade) se tornou o monóculo pela qual a razão ocidental conhece e reconhece o mundo (MALDONADO-TORRES, 2008). Mas a escola não se conformou de dentro para fora. Em quase sua totalidade ela apresenta um rígido controle político-administrativo, representado por órgãos oficiais que intentam preservar o *status quo* dominante.

Esses aspectos foram destacados em nossa análise quando se viu a rigidez das estruturas que dificultam as possibilidades de ação dos professores na aplicação de conteúdos ou metodologias que escapem aos ditames da Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, os professores ao mesmo tempo se sentem coagidos e desmotivados ao tentarem novas possibilidades teórica-metodológicas, uma vez que repreensões podem ocorrer a partir de divergências teórica-metodológicas da SME.

Outrossim, o tempo para estudo e planejamento de atividades de docência fica comprometido, de um lado sob as demandas administrativas, como preenchimento de relatórios e diários, e de outro, sob a multiplicação dos turnos de trabalho para aumento dos ganhos salariais. Igualmente prejudicado é o tempo reservado à qualificação e formação continuada do professor, característica esta vista sob o aspecto “resgate de cultura”, uma vez que foi possível examinar que os professores or-

ganizam o conceito de cultura de forma bastante elementar, mesmo sob uma perspectiva disciplinar do conhecimento.

A miríade de componentes que se amalgamam na composição da prática pedagógica nos impede de encerrar a prática pedagógica dos professores de Aparecida de Goiânia em colonializadas ou decolonializadas. Por isso, prefere-se dizer que há situações nas quais os professores se apresentaram mais propícios a desenvolverem os objetivos do PE e outras não. Mas nem por isso, tal atitude sempre representou um aspecto de colonialidade. Como no exemplo acima, no subitem “Lócus de origem do PE”, onde a negação ao PE demonstrou ser uma propensão a uma característica decolonial. A maneira como os professores reagiram comprovam que a prática pedagógica sempre é complexa e, por isso, deve sofrer contínuos processos de problematização.

Referências

ARAÚJO, Alexandre Martins de. Uma História com Fim: comunidades rurais às margens dos eucaliptais. *In*: CABRERA, Olga (org.). **Interdisciplinaridade e ambiente**. São Luís: EDUFMA, 2014. p. 219-235.

BRASIL. EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Brasil investe mais no ensino superior do que no básico**. 2014. Disponível em:

<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/09/brasil-investe-mais-no-ensino-superior-do-que-no-basico>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Estatísticas da primeira chamada do SISU – 2016/1**. 2016. Disponível em:

https://www.ufg.br/up/1/o/Sisu_2016_Estatisticas_primeira_chamada_.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016. Acesso em: 10 dez. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 71-114. Disponível em: <http://kilombagem.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Apr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais** – Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a. (Coleção Humanitas).

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278. Disponível em:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Trinta anos depois, outro reencontro – notas para outro debate. **Lutas Sociais**, [S.l.], n. 19/20, p. 121-135, jun. 2008. ISSN 2526-3706. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18757/13947>. Acesso em: 15 ago. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: insurgir, re-existir y re-vivir. **Revista "Entre palabras"**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA, La Paz, Bolivia, n. 3-4, p 129-156, 2009. Disponível em:

<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/09/Catherine-Walsh-Interculturalidad-cr%C3%ADtica-y-pedagog%C3%ADa-de-colonial.pdf>. Acesso em: 01 set 2020.

17. Democratização do acesso

ao Ensino Superior:

experiências interculturais em universidades ocidentalizadas

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Introdução

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.
(Eduardo Galeano)

Neste trabalho pretendo fazer um exercício de discutir teoricamente algumas reflexões preliminares sobre minha pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como problemática a seguinte questão: quais desafios e oportunidades de diálogos interepistêmicos e de decolonização do conhecimento emergem da presença indígena, negra, quilombola e de povos de comunidades tradicionais (PCT's) nas universidades públicas?

Tomando como referência empírica as experiências recentes das universidades públicas do Brasil, que ampliaram as políticas de acesso e permanência de estudantes à graduação e à pós-graduação, e tendo como aporte teórico a perspectiva decolonial, busco analisar o diálogo intercultural, seus limites, avanços e possibilidades, a partir da narrativa dos estudantes sobre o que *sentipensam* em relação ao encontro intercultural fomentado por suas presenças na universidade.

Meu ponto de partida é considerar essas presenças como oportunidades para o diálogo interepistêmico horizontal, no enfrentamento do racismo epistêmico e das relações de poder-saber que ainda operam

nas universidades, invisibilizando e produzindo como ausências outros saberes e sistemas de conhecimento. A pesquisa está sendo construída a partir das vivências e experiências desses estudantes na Universidade de Brasília (UnB).

Mais especificamente, trago o debate sobre as políticas de democratização do acesso ao ensino superior, protagonizado pelas lutas dos movimentos sociais, movimento negro e movimento indígena, além da discussão sobre a interculturalidade na relação com a universidade e de minhas experiências no espaço universitário, inspiradas no que eu já observo na UnB. Percebo que a presença desses sujeitos se traduz em inovações epistêmicas no ensino superior, fomentando o diálogo intercultural.

Metodologicamente, para a construção deste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico e a seleção de alguns textos que tratam da temática da pesquisa. Posteriormente foi realizada a leitura, a análise e a interpretação sistemática desses textos, seguindo as orientações de Severino (2007): “a discussão da problemática levantada pelo texto, bem como a reflexão a que ele conduz, devem levar o leitor a uma fase de elaboração pessoal ou síntese” (SEVERINO, 2007, p.62). Portanto, o que apresento neste trabalho são as sínteses de reflexões teóricas.

Na primeira seção, analisamos criticamente as políticas de democratização do acesso ao ensino superior que têm sido desenvolvidas no Brasil nos últimos 20 anos, como resultado das lutas dos movimentos sociais, negros e indígenas por justiça social e cognitiva.

Na segunda seção, apresentamos discussões sobre a interculturalidade e universidade a partir de um levantamento bibliográfico. Analisamos a persistência das estruturas de poder/saber nas universidades ocidentalizadas, em que pese a presença desses outros sujeitos e refletimos sobre as oportunidades de diálogo interepistêmico e a forma como elas ainda têm sido desperdiçadas, analisando o que ainda é preciso avançar para radicalizar o giro pedagógico e epistêmico decolonial.

Protagonismo dos movimentos sociais e as políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior

O processo de democratização do acesso ao ensino superior e a implantação das ações afirmativas no Brasil são resultado de lutas e mobilização em vários campos, como o político, de movimentos sociais, luta por direitos e afirmação identitária, no contexto de uma sociedade que historicamente excluiu povos indígenas, quilombolas e PCT's de seus sistemas de conhecimento.

As ações do movimento negro por uma educação emancipatória foram primordiais para o processo de democratização do acesso à educação escolar. Costa (2018, p.183) discute que “a população negra enfrentou as condições adversas para propiciar instrução escolar às novas gerações”. Ainda acrescenta que a partir de 1987 até 1930, dentre tantos movimentos negros, a comunidade afro-brasileira da cidade de São Paulo criou cerca de 85 associações, todas articuladas e dispostas a combater o preconceito racial de forma mais politizada.

Depois da abolição e da proclamação da república, os integrantes da casa grande viram-se na mesma condição de cidadão que o negro. Para reconfigurar a diferenciação classista pautada na submissão, houve a intensificação da ideia de inferioridade da cultura nomeada de popular em contraposição ao elitismo branco, eurocêntrico, colonial da chamada cultura erudita. Neste contexto, a estratégia do povo negro era de ocupar os lugares escolarizados. Segundo Machado, os participantes das associações acreditavam que a escola era o caminho possível para a promoção da mobilidade social ascendente. (COSTA, 2018, p.185).

As várias frentes dos movimentos negros acreditavam e continuavam acreditando que a escola é vista como uma estratégia para ascensão social. Porém, com o tempo, esses movimentos perceberam que a escola é também uma agência de controle da estrutura da discriminação cultural, reproduzindo as desigualdades raciais. “Podemos perceber que

escolarizar não tem sido suficiente para superarmos o racismo (...)” (COSTA, 2018, p.192).

Portanto, os movimentos vão reconfigurando as suas lutas. Para Gomes (2012), o movimento negro brasileiro ressignifica e politiza a raça de forma emancipatória, lutando pela ocupação dos espaços antes inacessíveis, como a educação escolar, principalmente o ensino superior. A partir dos processos de redemocratização do Estado brasileiro pós-ditadura, os movimentos ainda se mobilizam para, além do acesso, garantir uma educação antirracista e, nesse caso, acrescento a luta por uma educação intercultural.

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (GOMES, 2012, p. 738).

A articulação dos povos indígenas no Brasil também foi de extrema importância para consolidação de conquistas territoriais, de direitos sociais, principalmente o acesso à educação. “(...) diversos povos indígenas, a partir da década de 1970, começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional”. (GERSEM BANNIWA, p. 57, 2006). Essa articulação constitui o que conhecemos hoje como movimento indígena organizado.

O processo histórico de construção do movimento indígena caminhou junto com as grandes conquistas desses povos. O protagonismo da mobilização social frente as garantias da educação apontam, portanto, que em dados quantitativos a educação mundial tem passado por um aumento significativo do acesso à educação escolar, por meio

do incremento das políticas públicas direcionadas à democratização do acesso ao ensino. Nas últimas décadas, quase foi alcançada a universalização das taxas de matrícula nas escolas primárias em todo o mundo, de acordo com os dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (Relatório GEM - 2015), organizado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

O final do século XX e início do século XXI foi marcado por reformas políticas de incentivo à democratização e à universalização do acesso à educação escolar no mundo todo. No Brasil, as políticas de reconhecimento das desigualdades e a universalização do acesso à educação começaram a ganhar força em meados de 1960, quando têm início algumas discussões com o objetivo de implementar ações de reconhecimento das diferenças, primeiramente como forma de minimizar a discriminação racial. “Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial foi ratificada pelo Brasil em 1968 e passou a vigorar no ordenamento pátrio a partir da edição do Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969” (DUARTE, 2014, p.6).

Mesmo com a aprovação desse decreto, somente no decorrer da década de 1980 foi que a mobilização do movimento negro e indígena, como mencionado anteriormente, contribuiu para desmistificar “[...] o mito da democracia racial [pressionando] o Poder Público para que respondesse aos problemas raciais existentes no país [...]” (MOEHLECKE, 2002, p.204). A Constituição promulgada em 1988 foi um importante marco em termos legais para a adoção de medidas de ações afirmativas no Brasil.

Já no início dos anos 1990, questões raciais e de inclusão de pessoas com deficiência nos serviços público e privado passaram a ser cada vez mais frequentes na elaboração das leis. O Brasil também participou da Conferência de Durban, em 2001, que propôs iniciativas para os países no combate ao racismo e à discriminação e, com isso, deu continuidade ao processo de implantação das ações afirmativas. (BRANDÃO, 2005).

A partir do ano de 2003 foram promulgadas a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução nº1, de 17 de junho de 2004). Já em 2008, a Lei nº 11.645 alterou a Lei nº 10.639, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e também indígena.

Após uma grande pressão social, protagonizada pelos movimentos sociais, especialmente a organização dos movimentos negro e indígena, a política de cotas efetivou-se em muitas universidades públicas brasileiras a partir dos anos 2000, as quais tinham total autonomia para a proposição de seus programas de inclusão.

A Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, foi a primeira universidade pública federal a implantar as ações afirmativas no processo seletivo dos seus cursos de graduação. A partir de 2004 a UnB adotou um sistema de cotas para negros em seus vestibulares, em que 20% das vagas passaram a ser reservadas para candidatos que se autodeclarassem negros; os demais competiam pelo chamado sistema universal (VELLOSO, CARDOSO, 2008).

Além disso, A UnB no seu primeiro ano de institucionalização das ações afirmativas, implantou as cotas raciais e dez vagas para indígenas em seus vestibulares no primeiro edital ainda em 2003. Mas o sistema foi implantado no segundo vestibular de 2004. A UnB foi a pioneira ao aprovar a reserva de vagas exclusivamente para negros.

Logo após a partir de 2006, a UnB adota processo seletivo exclusivo para ingresso de estudantes indígenas, com a oferta de vagas suplementares em cursos de graduação. Realizada por meio de acordo de cooperação técnica com a Fundação Nacional do Índio (Funai), a iniciativa foi pioneira entre universidades federais de todo o Brasil.

Somente com a promulgação da Lei de Reserva de Vagas – ou “lei das cotas”, em 2012 (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº

18/2012), o sistema de cotas tornou-se obrigatório para todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), passando assim a perder a autonomia em relação aos seus programas de inclusão e a adotar as prerrogativas da legislação federal. (BRASIL, 2012).

A “lei das cotas” estabelece que 50% das vagas das IFES, por curso e por turno, sejam destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que, desse total, 25% destinam-se a estudantes cujas famílias tenham renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio por pessoa. Determina, ainda, um recorte étnico-racial, destinando vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas, “em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2012).

Além da garantia de acesso ao ensino superior por meio das políticas de democratização para a graduação, os movimentos negro e indígena juntamente com docentes e discentes apoiadores, também se articulam gradativamente para conquistar seus espaços na Pós-graduação. A UnB acaba de aprovar uma resolução de reserva de vagas na pós-graduação para indígenas, negros e quilombolas.

[...] serão destinados 20% das vagas de cada edital para candidatos negros. Para indígenas e quilombolas, será criada ao menos uma vaga adicional, para cada um dos perfis, em todas as seleções dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. As regras passam a valer para ingressos a partir do primeiro semestre de 2021”. (informações do site oficial da UnB)¹

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também conta com uma resolução parecida com esta desde 2017. A resolução Nº 02/2017, de 04 de abril de 2017, dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFMG.

¹ Informações retiradas do site: <http://noticias.unb.br/76-institucional/4188-unb-aprova-politica-para-reserva-de-vagas-na-pos-graduacao>

Art. 3º Para o acesso de candidatos negros, serão reservadas de 20% a 50% das vagas oferecidas anualmente em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da UFMG, conforme porcentagem aprovada pelo respectivo Colegiado (...) Art. 6º Para o acesso de candidatos indígenas, serão publicados, anualmente, editais específicos com a oferta de, no mínimo, uma vaga suplementar em cada curso de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado da UFMG. (Resolução, nº 2/2017).

A reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior como uma das modalidades da política de ações afirmativas, teve o objetivo de corrigir as desigualdades presentes em nossa sociedade. Essas políticas incidiram sobre diferentes grupos sociais e étnico-raciais com comprovado histórico de discriminação e exclusão e, portanto, foram de extrema importância para garantir o acesso desses povos ao ensino superior, configurando em grande conquista para os movimentos sociais. “O sistema de cotas tem exatamente o propósito de amenizar e de corrigir, pelo menos em parte, a vergonhosa desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras”. (GERSEM BANIWA, p. 165, 2006).

Mas além do acesso, os movimentos também reivindicam que as universidades promovam práticas acadêmicas de acolhimento, atenção e apoio aos estudantes indígenas, quilombolas e PCT's criando espaços e promovendo práticas de encontros interculturais.

Sem a política de cotas ou outras propostas reparadoras, muitos negros e índios continuarão forçando entradas nas universidades, como tem sido até hoje, mas continuarão sendo incômodas minorias colonizadas. O grande barato do sistema de cotas é o valor simbólico que a proposta traz quanto ao reconhecimento por parte do Estado brasileiro da sua dívida histórica para com os povos indígenas e com os negros. Este reconhecimento é imprescindível para qualquer projeto de construção de uma nação brasileira efetivamente pluricultural e pluriétnica. (GERSEM BANIWA, p. 165, 2006).

Na próxima seção apresentaremos algumas discussões sobre a interculturalidade e a universidade a partir de um levantamento bibliográfico, apontando os desafios e as oportunidades que a democratização do acesso ao ensino superior proporciona.

Interculturalidade e universidade: discussões a partir de um levantamento bibliográfico

A partir dos dados apresentados na sessão anterior, realizamos um levantamento bibliográfico com o objetivo de mapear as pesquisas que têm sido realizadas sobre a temática da interculturalidade e da decolonialidade na relação com a educação. O objetivo é identificar quais as abordagens utilizadas nesses estudos e os resultados a que chegaram, como forma de justificar e até mesmo refinar os processos de definição da temática desta pesquisa.

Para a identificação das temáticas abordadas nos trabalhos, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser um portal de busca eletrônica brasileira que: “(...) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior”. Para definição do projeto da BDTD, várias instituições participaram de um comitê e a “BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002” (Informações do site).

No momento da pesquisa, o site contava com um total de 114 instituições participantes do banco digital, com 554.036 documentos, sendo 147.498 teses e 406.540 dissertações. Essa grande quantidade de trabalhos mostra o volume de pesquisas que têm sido realizadas no Brasil nos últimos anos.²

² O IbiCT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações

Para este levantamento, foram utilizadas as seguintes palavras-chave com os operadores booleanos (*decolonialidade OR decolonização OR decolonial OR interculturalidade OR intercultural*) AND (*universidade OR "ensino superior" OR "high degree" OR university*), encontrando um total de 1.592 trabalhos³ entre os anos de 1991 e 2019. Após a leitura de todos os títulos, selecionei um total de 56 trabalhos que tinham relação direta com a teoria decolonial, a interculturalidade e o ensino superior. É importante ressaltar que, quando somente o título não permitia identificar a relação pretendida, foi realizada a leitura do resumo como garantia de manutenção ou exclusão do trabalho que mais se aproximava com as discussões sobre interculturalidade e decolonialidade nas universidades. Após a catalogação das informações, por meio de um quadro dos 56 trabalhos selecionados, cheguei aos resultados que passo a expor.

Primeiramente, em relação à categoria dos trabalhos: um total de 33 dissertações e 23 teses. Em relação ao ano da publicação dos trabalhos, houve uma constante da quantidade de trabalhos com picos mais elevados nos anos de 2009 e 2014 e baixa produção nos anos de 2008 e 2010. Mesmo que o *lôcus* não seja o Ensino Superior, a interculturalidade e decolonialidade passaram a ser tratadas na produção científica, embora tais estudos continuem com muitas arestas a serem investigadas.

Identifiquei que as investigações acadêmicas sobre o tema tiveram início no começo dos anos 2000. Antes desse período, as investigações que tratavam os povos indígenas e negros não se referiam ao ensino superior, até porque o ingresso dessas populações nas universidades públicas era muito pequeno, senão raro; foi com as ações afirmativas

existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. (Informação retirada do site).

³ Pesquisa realizada na segunda quinzena do mês de junho de 2019 como requisito parcial da nota da disciplina Produção e Comunicação de Trabalhos Científicos em Educação.

que esses povos começaram a compor o cenário que lhes foi negado por centenas de anos.

FIGURA 1. Ano de defesa dos trabalhos. FONTE. Elaborado pela autora.

Assim, um dos fatores determinantes para que a produção acadêmica se preocupasse em tratar sobre temas como interculturalidade e decolonialidade foi a criação das ações afirmativas, que tinham nas cotas uma forma de mitigar o problema da exclusão social dos povos que ao longo do tempo foram marginalizados culturalmente pela colonialidade e pelo racismo epistêmico, como mencionado anteriormente.

A dissertação intitulada “Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar – Uma discussão sobre ‘cultura’ e ‘conhecimento tradicional’”, apontou que existe uma enorme discrepância entre os conteúdos curriculares da Universidade Federal de São Carlos e os saberes dos povos tradicionais que nela ingressaram.

Essa mesma problemática também foi percebida em outras pesquisas que investigaram os desafios e as perspectivas das ações afirmativas, bem como as vivências desses estudantes no ensino superior. Ainda mais inquietante é que, mesmo nas universidades situadas em zonas rurais ou de florestas, como o caso da região amazônica, as grades curriculares dos cursos ainda continuam centradas na cultura dominante com forte viés eurocêntrico nas discussões.

Identifiquei que dos 16 trabalhos realizados por programas de pós-graduação em educação, 11 investigaram a política de ações afirmativas, os currículos e/ou os cursos de educação, em especial da educação do campo, formação de professores e licenciaturas interculturais. Apenas dois trabalhos saíram do campo da licenciatura para investigar a interculturalidade nos cursos de enfermagem e de música; os outros cinco dos 16 trabalhos se destinaram a abordar a narrativa dos sujeitos pesquisados, isto é, dos acadêmicos indígenas ou negros, sobre as suas vivências, desafios e perspectivas com o ensino superior. Do total, apenas cinco buscaram enfatizar o problema da relação entre conhecimento científico e saberes tradicionais, utilizando como aporte teórico a decolonialidade.

Dos trabalhos que trataram as narrativas sobre a vivência dos acadêmicos indígenas e negros, alguns apontaram que esses estudantes estavam insatisfeitos e possuíam muitas críticas sobre o currículo e as relações na universidade. Somente naquelas instituições que oferecem programas ou cursos interdisciplinares ou interculturais é que os currículos estão se empenhando em considerar os saberes desses povos.

Segundo as narrativas dos trabalhos investigados por esta pesquisa, não há inclusão dos saberes tradicionais aos currículos das graduações, as quais, em sua maioria, embora ofereçam cotas, apresentam-se como uma possibilidade distante devido à enorme discrepância entre as linguagens e memórias utilizadas pelo curso com as dos indígenas, quilombolas e PCT's.

Nessa realidade, o ensino superior é um universo polarizado, onde as culturas tradicionais são condicionadas a aprender as linguagens e as memórias dos colonizadores, sem que o contrário ocorra. Isso se traduz em uma forma de colonialidade encoberta pelos discursos das ações afirmativas. Para decolonizar a questão da inclusão social, é necessário que “saberes ‘negados’” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento (BHABHA. 2010, p.165), uma vez que isso permite romper com a

tendência de pensar o problema isoladamente das esferas transversais e multidimensionais que envolvem o seu processo de construção.

Para Castro-Gómez (2007), o paradigma da complexidade poderia ser benéfico na medida em que promovesse a transdisciplinaridade, por meio de uma universidade intercultural, fazendo pontes de diálogos, que seria o diálogo dos saberes.

Embora os povos indígenas e negros apresentem a maior parte da população que constituiu o que hoje implica o Brasil, a mentalidade acadêmica eurocentrada vem promover a marginalização cultural desses povos ao desvalorizar seus saberes e seus modos de produzir o conhecimento. Nesse pano de fundo, percebemos que estes estudantes que vêm de outros sistemas de conhecimento encontram dificuldades no contato com a linguagem científica, repertório e protocolos da ciência eurocentrada.

A partir dessa pesquisa bibliográfica, também foi possível perceber que, embora as ações afirmativas tenham proporcionado grandes mudanças no ensino superior, a interculturalidade, ainda que apontada superficialmente nos trabalhos, aparece nas considerações finais das pesquisas como um desafio nas universidades. Essa constatação contribuiu para me dispor a cada vez mais tentar refletir, a partir das narrativas e vivências desses alunos, como os encontros e diálogos interculturais tem se dado, em todos os seus limites, mas também nas suas possibilidades e avanços a partir daqueles que vivem este encontro intercultural.

Nessa perspectiva, tenho refletido sobre como a interculturalidade tem sido entendida e experimentada, para conseguir “enxergar” esses possíveis “avanços e limites”. Para Catherine Walsh (2009), a prática decolonial apresenta-se como caminhos que se abrem para outros pensamentos em um “re e in-surgimento”, questionando e desafiando a razão única da modernidade ocidental. Essa decolonialidade como projeto prático, político e epistêmico necessita de uma relação intercultural entre seus membros. Para ela, a interculturalidade crítica:

[...] não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, e como argumenta Adolfo Albán (2008), é um projeto que aponta à re-existência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade. (Walsh, 2009, p. 22).

Nesse contexto, recorro à discussão que Estermann, Tavares & Gomes (2017) fazem sobre a interculturalidade.

A interculturalidade, na sua dimensão crítica, é um conceito estratégico, político-cultural e de resistência que não surge no mundo acadêmico, mas nas comunidades indígenas na América Latina, na sua reivindicação por um Estado pluricultural e plurilinguístico. Nessa perspectiva, é um conceito não contaminado pelo eurocentrismo, emerge nas e das comunidades locais e, posteriormente, passa a ser discutido pelo mundo acadêmico. (Estermann, Tavares & Gomes, 2017, p.18).

Outro aspecto trabalhado também por Walsh (2009) e de extrema importância para pensar essa pesquisa é o entendimento da decolonialidade do ser, poder e saber. Estes conceitos nos trazem a possibilidade de se atingir um resultado prático extraclasse, diferenciado daquele da educação dita “tradicional”, já que ele pode:

[...] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade. (WALSH, 2009, p. 24).

Não menos importante e não mais contundente no assunto sobre colonialidade do poder está Quijano (2010), que nos explica as relações de poder baseadas na “racialização”:

A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do

padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou – invadindo – cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno. (QUIJANO, 2010, p.120).

A problematização em relação à educação e formação nas universidades, especialmente a intercultural, objeto de discussão desta pesquisa, vai ao encontro da “ecologia dos saberes”, à medida que busca colocar os conhecimentos que estão "fora" da universidade para "dentro" dela, na tentativa de mesclar a epistemologia científica da sala de aula com os saberes tradicionais, ancestrais, cosmológicos que os alunos carregam.

Na linha da discussão da ecologia dos saberes, Castro-Gómez (2007) sugere decolonizar a universidade por meio do diálogo dos saberes. Para ele as Universidades carregam uma herança colonial e contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do ocidente, que apontam para um sistemático olhar do mundo na perspectiva hegemônica do Norte.

Mesmo com o ingresso das “minorias” (indígenas, quilombolas, negros, pessoas de classe baixa, estudantes de escolas públicas, povos de comunidades tradicionais, entre outros) que não ocupavam esse lugar e só passam a participar mais efetivamente da universidade pós sistema de cotas, o conhecimento ainda carrega heranças coloniais que são reproduzidas pela universidade.

Nessa mesma perspectiva de pensar o conhecimento dentro da universidade, Mignolo (2008, p. 290) acredita em um movimento de desobediência epistêmica: “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e de acumulação de conhecimento”, para um desencantamento epistêmico, um preciosismo que as universidades ainda conservam de maneira arraigada.

O olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental que Castro-Gómez (2007) denomina de “Hybris do ponto zero”. Trata-se de uma reprodução do pensamento disciplinar das instituições de ensino, onde os espaços de aprendizagem são cercados pelas grades curriculares e por grades literais, a partir de uma organização arbórea da sua estrutura. Estrutura essa do conhecimento pautada na colonialidade do ser, saber e do poder, na qual não há espaço para um rompimento e implantação de um novo paradigma. O pouco rompimento que existe ainda é precário. Portanto, escutar a narrativa, as crenças, as cosmologias, a língua daquelas que não tinham/têm vez é muito importante:

[...] a função da língua passa por trazer à vida aquilo que fora abandonado às forças da morte. Passa por reabrir o acesso aos depósitos do futuro, a começar pelo futuro daqueles de quem, há bem pouco tempo, não se conseguia distinguir a parte humana e a do animal, do objeto, da coisa e da mercadoria. (MBEMBE, 2017, p.17).

Decolonizar a universidade na América Latina seria o intercâmbio cognitivo entre a ciência ocidental e formas pré/pós-ocidentais de produção do conhecimento. Existe na ciência paradigmas do pensamento alternativo que rompem com a colonialidade do poder impulsionada pela “hybris do ponto zero”. A universidade está sendo desafiada por um paradigma emergente que começa a golpear as portas da academia (paradigma do pensamento complexo ou epistemologias insurgentes).

Além disso, a noção de racismo se corporifica na universidade, pois o racismo é a não aceitação do outro em um determinado espaço e lugar, e mais do que nunca este não é um espaço para corpos negros, indígenas e PCT's. Dessa forma, podemos acionar um conceito trazido por Mbembe (2017), o de fronteira, que deixa de ser um lugar de divisão que desejamos ultrapassar, para ser linha que separa. E o fenótipo, a raça dentro da universidade, é uma linha que separa.

Outro fio condutor da discussão é “o conceito platônico de *pharmakon* – a ideia de um medicamento que opera como antídoto e como veneno” (Mbembe, 2017, p.08). A democracia, portanto, usa a violência ao inimigo como antídoto e veneno, são opostos aliados. O ocidente é habituado com o genocídio e extermínio e a necropolítica é isso: o estado decide quem vive e quem morre. Na universidade, há muitos vivos mortos. E o racismo, além de ser um dispositivo político, é um dispositivo do imaginário, que não tem a ver com as nossas intenções, mas com a estrutura da modernidade, uma estrutura imbricada pela guerra.

Portanto, a guerra organiza como entendemos as relações. A guerra colonial apresenta-se como a matriz do “*Nomos da Terra*”, pois, para além de uma guerra de conquista e ocupação, é uma guerra de extermínio e de raça. *Nomos da terra* é a lei que prescreve e descreve o corpo, o sexo, a violência, aquilo que é ou não humano e, portanto, pode ser violado, isso é o *Nomos*, está prescrito no corpo do negro, indígena, PCT’s a sua morte. (Mbembe, 2017).

Considerações Finais

Finalizo este trabalho abrindo muitas janelas de reflexão que ainda estão a caminho de serem sistematizadas, mas acredito que com a análise dos trabalhos a partir do levantamento bibliográfico e com as observações iniciais realizadas por mim, foi possível perceber que a presença dos estudantes indígenas, quilombolas e PCT’s se traduzem em inovações epistêmicas no ensino superior, fomentando o diálogo intercultural em vários espaços da universidade.

Além disso, o protagonismo dos movimentos sociais, negros e indígenas foram determinantes para as discussões e implementações de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior. É preciso destacar que existem mecanismos de ocultação da violência, principalmente epistêmica, instaurados na universidade, pois há uma

tentativa de construção de uma universidade que é inclusiva, principalmente no acesso.

Somos mascarados pela ideia da diversidade e da “boa” convivência com o diferente, até mesmo afirmado pelas políticas de equidade, mas é possível perceber que ainda falta muito para a efetivação da pluriversalidade e interculturalidade. Ainda assim, é possível perceber experiências exitosas de alguns projetos e programas de pós-graduação, como é o caso do “Encontro de saberes” e o MESPT, na UnB.

Referências

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRANDÃO, C. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: fev. 2020.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R.. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago, Ramón, GROSFUGUEL (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COSTA, A. R. **A Escolarização do corpus negro**: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas. Jundiá: Paco, 2018.

DUARTE, A. C. **A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado,

abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: fev. 2020.

ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v..3, n.3, set.-dez. 2017.

GOMES, N. L. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

JARDIM, R. M. M. **Educação intercultural e o projeto encontro de saberes**: um giro decolonial ao efetivo giro epistêmico. Tese Doutorado Ciências Sociais Universidade de Brasília - Brasília, 2018.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, p.197-217, nov. 2002.

PORTELA, C. NOGUEIRA, M. GUIMARÃES, S. Saberes transformativos em prática na academia. **Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, jan/abril 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial:insurgir, re-surgir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Biodata

Organizadores

Adilson dos Reis Felipe

Professor na Faculdade Integra de Caldas Novas – GO e FASUG – Faculdade do Sudeste Goiano em Pires do Rio – GO. Mestre em Educação UFG Universidade Federal de Goiás. Graduado em Letras UEG - Universidade Estadual de Goiás. Bacharel em Direito FASUG - Faculdade do Sudeste Goiano. Licenciado em Pedagogia – FAVENI. Pós-graduado em Educação Inclusiva e Especial pela FINOM. Pós-graduado em Neuropedagogia Faculdade Católica de Anápolis-GO. Pós-graduado em DHCA - Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes UFG Universidade Federal de Goiás.

Tutor/Orientador da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos UFG- Universidade Federal de Goiás. E-mail: adilfasug2020@hotmail.com Endereço para acessar Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8682849391982106>

Mônica Inês de Castro Netto

Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade do Porto – Portugal, Mestre em Estudos Linguísticos (UFU). Membro do Laboratório de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano (LIDAH/IF Baiano/CNPq). Secretária Executiva na Pró-Reitoria Pró-Tempore de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UFCAT. Foi tutora da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos UFG- Universidade Federal de Goiás. Tem se dedicado a pesquisas sobre o tratamento linguístico de memoriais produzidos em contexto acadêmico e questões de Linguística do Texto.

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE - UnB), na linha de pesquisa: educação ambiental e educação do campo. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEDUC - UFG - Regional Catalão), na linha de pesquisa: práticas educativas, formação de professores e inclusão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG - Goiânia).

Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades certificado pelo CNPq. Membro do projeto de extensão Reativar. Coordenadora pedagógica do Grupo NarrAtividade. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação (NEPIE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn). Foi Tutora/Orientadora da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos UFG - Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área da educação, com ênfase em estudos decoloniais, interculturalidade, ensino superior, inclusão, educação especial, transtorno do espectro autista. Endereço eletrônico: paulacrivelloneves@gmail.com

Autores

Aldenora Conceição de Macedo

Autora do Projeto “Juntos: Relações Saudáveis na Adolescência” – uma das 10 propostas mais engajadoras e criativas pelo Edital Igualdade de Gênero na Educação Básica 2021(Iniciativa da Ação Educativa e Fundo Malala). Doutoranda em Educação - UnB. Mestra em Direitos Humanos e Cidadania - UnB. Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente - UFG, Especialista em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos - UFG, Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - UnB, Especialista em Gestão Escolar - UnB. Licenciada em Pedagogia. Professora no Governo do Distrito Federal. E-mail: aldenora.acm@gmail.com

Aline Santos Leite Medrado

Possui Bacharelado em Direito (1997) pela Universidade Evangélica de Goiás, mestrado em Direitos Humanos (2015) e doutoranda em Sociologia, ambos pela Universidade Federal de Goiás. Técnica Administrativa vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFG (PRPG/UFG). Áreas de Interesse: 1) Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos; 2) Sociologia do Conhecimento. E-mail: alineleite@ufg.br

Ana Paula Manica

Psicóloga CRP 09/012049. Mestre em Educação (UFG/Catalão 2018). Graduada em Psicologia (UFG/Catalão 2016 - Bacharelado e Licenciatura). Graduanda em Pedagogia (Segunda licenciatura - modalidade EAD) pela Universidade Caxias do Sul. É membro do Grupo de Estudos NEPEIN da UFG-Regional Catalão. Os principais temas de atuação são: psicologia da educação, psicologia escolar e educacional, educação infantil, psicologia histórico-cultural e formação de professores. E-mail: anapaula_manica@hotmail.com

Claudenice Gomes Santiago Meneguetti

Especialista em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos (UFCAT). Assistente Social

Cláudia Aparecida Rolim Dias Fernandes

Especialista em Direitos Humanos da Criança e Adolescente pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Psicóloga da Clínica Corpore, Professora da Faculdade do Planalto Central e Analista de Políticas Sociais na especialidade Psicologia da Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado de Goiás. E-mail: clauipsis17@gmail.com

Cyntia A. de Araújo Bernardes

Graduada em Pedagogia (UFG), Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG) e Mestre em Educação (UFG). Analista Judiciária – Área Especializada em Pedagogia do Tribunal de Justiça de Goiás. E-mail: cyntiaabernardes@gmail.com

Christine Franco Dizedério

Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFCAT/2019). Graduada em Psicologia (Faculdade Anhanguera de Anápolis/2016). Atuou no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Anápolis/Go, com famílias em contextos de violências (2020). Atualmente trabalha como Psicóloga Clínica (CRP 09/011275) em consultório particular em Anápolis/Go. E-mail: chrsspsico@gmail.com

Cristiano Rodineli de Almeida

Psicólogo, mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (UNIFESP), especialista em Psicopatologia e Saúde Pública (FSP-USP), e em Políticas Públicas e Socioeducação (Unb/ENS). É cofundador e editor da Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia. Atua no sistema socioeducativo paulista atendendo adolescentes privados de liberdade. Email: cris.rondinelli@gmail.com

Dalila Maria de Fátima Lisbôa

Graduação em Serviço Social pela Universidade de Brasília (2012). Atualmente é assistente social do Instituto Federal de Brasília (IFB), atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, governo, lei, residência estudantil, empoderamento e mulher. Pesquisadora do grupo de pesquisa Núcleo de Análise e Avaliação de Políticas Públicas - NAAPP - Universidade de Brasília- UnB. Mestranda em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB).

Danielle Gomes Mendes

Doutoranda em Literatura e Construção de Identidade (UEM). Mestre em Letras (UFMA), Mestranda em Cultura e Sociedade (UFMA). Integrante do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura (Geplit/UFMA). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem se dedicado a pesquisar literatura estrangeira e brasileira, estudos da Teoria do Discurso Pós-colonial, estudos de Identidade dentro do contexto multicultural e estudos sobre Literatura e Paisagem.

Denis Carara de Abreu

Doutorando em Estudos da Linguagem pela UFCAT. Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000). Professor efetivo do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Desde 2000 é professor adjunto com mestrado da Universidade Luterana do Brasil. Advogado. Mediador, desde 2006 nas Varas de Família e Criminais. Coordenador do Grupo de pesquisa Observatório Criminológico (UEG). Pesquisador nas áreas de violência, E.C.A., Sistemas Penais e Criminologia Cultural.

Denise Soares Oliveira

Pedagoga e Mestra pela Universidade de Brasília – UnB, professora da SEEDF e especialista em Docência na Educação Infantil, Coordenação Pedagógica, Educação Física Escolar, Psicopedagogia e Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos. Professora de EaD do curso de Pedagogia da UEG. E-mail: dsoaresoliveira@yahoo.com.br

Fabiano Ribeiro da Silva

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Estácio de Sá de Goiás (2016), Especialista em Psicologia do Trânsito pela Faculdade Futura (2018). Especialista em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Catalão (2019) e Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Psicanalista em Formação. É professor efetivo do curso de Psicologia do Centro Universitário Cambury - UNICAMBURY. Como pesquisador investiga principalmente os seguintes temas: Representações Sociais, Direitos Humanos e Transmissão da Psicanálise.

Fernanda Welter Adams

Professora da prefeitura Municipal de Catalão no Ensino Fundamental 1. Mestre em Educação (2018) pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão com pesquisa na linha Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão. Atua no Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein) onde tem se dedicado a pesquisar sobre a Formação de Professores de

Ciências da Natureza na perspectiva da educação especial e inclusão escolar e no no grupo de pesquisa Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC, da Universidade Federal de Catalão. Especialista em Educação Especial - Ênfase em Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa, pela Universidade de Candido Mendes (2020). Especialista em "Metodologias do Ensino da Química" pela AVM Faculdade Integrada (2016). Graduada Licenciatura em Química (2014) pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão e licenciada em Pedagogia pelo Instituto Maximus (2019).

Flávia Mendes Sena

Graduada em Artes Plásticas (UnB) e Museologia (UnB). Especializada em Infância e Direitos Humanos (UFG) e Gestão Pública (Fortium). É servidora da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDES – GDF), onde atua como especialista em assistência social desde 2009. Atualmente é chefe do Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Gama Sul. Pesquisa temas relacionados às políticas públicas sociais, sociologia da violência e cultura.

Francinaide Verônica da Silva Vieira

Mestranda em Gestão Organizacional - UFCAT. Especialista em Direito Civil - UNIP, Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – UFG. Bacharel em Direito – UniEvangélica. Analista Judiciária do Tribunal de Justiça de Goiás. E-mail: francinaideveronica@gmail.com

Gabriela Belo da Silva

Doutora em Linguística e Práticas Sociais (UFPB), Mestre em Linguística (UFU). Líder do Laboratório de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano (LIDAH/IF Baiano/CNPq). Atualmente faz Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, é Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal Baiano – IF Baiano. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Leitura e Produção Textual Aplicadas à EJA – Poslet. Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE do IF Baiano. Tem se dedicado a pesquisar letramento, processos de didatização, análise de materiais didáticos, produção de sequências didáticas e metodologias de ensino.

Gabriel Vidinha Corrêa

Doutorando em Crítica Cultural (UNEB), Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA), Graduação em Letras-Libras (UFMA). Integrante do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura (Geplit/UFMA), Vice-líder do Laboratório de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano (LIDAH/IF Baiano/CNPq). Professor da área de Letras/Libras do Instituto Federal Baiano – IF Baiano. Tem se dedicado a

pesquisar a relação interdisciplinar entre a literatura, paisagem e infância. Literatura portuguesa e literatura infanto-juvenil. Memória, cultura e identidade. Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras.

Heitor Abadio Vicente

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (PPG-PsiCC/UnB). Pós-graduado em Infância e Ensino em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (2019). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2019). Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2017). Compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação- NEPIE (UFCAT). Desenvolve pesquisas na área de gênero e diversidade sexual, relações étnico-raciais e formação de professores.

João Aprígio de Azevedo Neto

Assessor de Planejamento e Coordenação da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Norte – Fundase/RN. Presidente da Comissão Permanente de Avaliação e Gestão de Recursos Humanos. Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação pela Universidade de Brasília (UnB). joaoaprigiodeazevedoneto@gmail.com

Marco Antônio de Santana

Doutorando e participante do Grupo de Pesquisa em Estudos Interdisciplinares em História da Educação (fontes, teoria e metodologia), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Direito Público (PUC Minas). Graduado em Direito (PUC Minas Betim) e Pedagogia (Faculdade Alfamerica/SP). E-mail: bh.santana@yahoo.com.br

Marco Aurélio Fernandes Neves

Doutorado em Ciências Ambientais-UFG (em andamento). Possui Mestrado em Ciências Ambientais pela UFG (2017) e em Educação, Linguagens e Tecnologias pela UEG (2017). Especialização em Negociação Coletiva pela Escola de Administração da UFRGS (2011). Graduado em Hotelaria pelo Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação de Goiás - IFG. Membro do Núcleo de Pesquisa em História Ambiental e Interculturalidades - NUHAI da Faculdade de História da UFG. Atualmente é técnico-administrativo da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Grupo Narratividade, atuando principalmente nos seguintes temas: meio ambiente, sustentabilidade e educação.

Marcela Santos Rosestolato

Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás, UFG. Especialista em Direito da Criança e do

Adolescente pela Escola Superior de Magistratura de Goiás, ESMEG. Graduada em Psicologia pela UniRV- Universidade de Rio Verde. E-mail: marcelasantospsicologa@gmail.com

Maira Vieira Amorim Franco

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) DF (2021); Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) DF (2017); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco (UCB) RJ (2006); Graduada/Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) DF (2005); Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa, Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP) desde 2016; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) desde 2021; Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 1998; Professora da Pós-Graduação do Centro Universitário Unieuro, desde 2021. E-mail: maira.vaf@gmail.com

Maria Olinta Azerêdo Campos Mariano

Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG). Especialista em Políticas Públicas (UFG). Graduada em Ciências Sociais - Bacharelado pela UNIEVANGÉLICA. Analista de Políticas de Assistência Social-Socióloga, servidora efetiva da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social do Estado de Goiás- SEDS, Superintendência do Sistema Socioeducativo. E-mail: molinta2@hotmail.com.

Milene Brandão Pereira

Doutoranda em Ciências Sociais (UNESP/Araraquara). Mestrado em Ciências Sociais (UNIOESTE). Especialização em Direito do Estado. Especialização em Sociologia. Possui graduação em Direito e Ciências Sociais (bacharel e licenciatura) ambas pela UNIOESTE. Professora da UFG (Catalão), e FATENC. Coordenadora da Clínica de Direitos Humanos e Cidadania (UFCAT). E-mail: milene.direito.cienciassociais@gmail.com.

Nailah Neves Veleci

Doutoranda de Sociologia (UnB), mestra em Direitos Humanos e Cidadania (UnB), especialista em Gestão Pública (UEG) e bacharel em Ciência Política (UnB). Co-fundadora da Ubuntu - Frente Negra de Ciência Política. Atualmente é Coordenadora de Pesquisa da ONG Elas no Poder, Embaixadora da Juventude - Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), Fellow do ID_BR - Instituto Identidades do Brasil e pesquisadora nos grupos: Antropologia e Direitos Humanos e Maré - Núcleo de Estudos Jurídicos e Atlântico Negro. E-mail: nailah.relgov@gmail.com

Paulo Henrique Barreto Silva

Especialista em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos (UFCat), Especialista em Direito Público (Faculdade Legale), Bacharel em Direito e Servidor Público

Polyanna Ramos Magalhães

Especialista em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos (UFCat). Assistente Social trabalhadora do Sistema Único de Saúde (SUS).

Ricardo Barbosa de Lima

Possui Bacharelado (1991) e Licenciatura Plena (1993) em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás, mestrado em "Sociologia" (1999) e doutorado em "Desenvolvimento Sustentável", ambos pela Universidade de Brasília (2005). Professor Associado IV da Faculdade de Ciências Sociais (FCS/UFG) e dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia (FCS/UFG) e Interdisciplinar em Direitos Humanos/Mestrado (PPGIDH/PRPG) do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos (NDH/UFG), vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPPI/UFG). Áreas de Interesse: 1) Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos; 2) Técnicas e Métodos de Pesquisa; e 3) Interdisciplinaridade. E-mail: ricardobl@ufg.br

Rita Tatiana Cardoso Erbs

Doutora em Educação, possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1993), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Foi professora da Universidade de Caxias do Sul (2001-2009). Tem experiência na área de Educação, Psicologia Clínica e Psicologia do Trabalho com ênfase em pesquisa qualitativa, análise de conteúdo e histórias de vida, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, elaboração de material didático, formação de professores, avaliação, infância juventude, psicologia cognitivo comportamental, saúde mental e trabalho. Em junho de 2015 foi nomeada professora efetiva da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, para a disciplina de Psicologia da Educação I e II. <https://orcid.org/0000-0002-6274-1678>

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Sou Pesquisador do Inep, atuando com foco em avaliação educacional e professor bolsista da Universidade Federal de Alfenas. Tenho doutorado em educação (UnB), mestrado em geografia (UnB) e especializações em supervisão escolar e em ontologia e epistemologia. Graduei-me em geografia (UEG) e em pedagogia (UEG) e estou cursando letras português (UCB). Atuo como professor há mais de 18 anos e já publiquei mais de uma centena de trabalhos científicos e didáticos. Sou membro dos Grupos de Pesquisa GEPAT/UnB e NEPIE/UFG. E-mail: sidel.gea@gmail.com

Suelim Iasmine dos Santos Braga

Servidora Pública, lotada na 4ª Promotoria de Justiça da Comarca de Formosa, com atribuição na área da Infância e Juventude, Educação e Consumidor. Especialista em Direito Processual Civil pela UCAM. Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela UFCAT.

Thiago Bazi Brandão

Assistente Social, doutor em Política Social, consultor técnico legislativo da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa do DF, docente do curso de Serviço Social da Faculdade Projeção. Atualmente realiza estudos sobre orçamento público, políticas públicas, direitos humanos e cidadania.

Wallace Reis

Homem preto, poeta inconsequente, tradutor e “desenhista” nas horas vagas. Micro franqueado Park Education, professor particular. Graduado em Inglês e Logística. E-mail: wallacereis.prof@gmail.com Instagram: @reis.teaches

Sobre o E-book

Formato Digital

Suporte PDF

Capa Duo Color

Miolo P&B; Cor

Tipografia Edwaedian Scripts; Garamond

Editora Culturatrix | Publicações Acadêmicas

Acesso Online

Esta obra “Infâncias, Adolescências e Sociedade” é uma proposta ampla que tem como objetivo refletir acerca das infâncias/adolescências e suas relações sociais, plurais, interculturais e decoloniais, além de discutir as implicações dos direitos humanos, sociedade e educação. É importante destacar que este livro compõe uma coletânea delineada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação – NEPIE/UFCAT, cuja principal marca é a interdisciplinaridade, além de sua nítida relação com a sociedade, vez que garante, em sua composição, a presença de profissionais atuantes em setores distintos da universidade. Outra característica essencial do Núcleo é que sua preocupação se configura numa dupla direção: acadêmica e política.